

DM

**A Meta-emoção Parental
e a Autonomia Funcional em Adultos
com Incapacidade Intelectual**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Letícia Rodrigues Moura

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2019

**A Meta-emoção Parental
e a Autonomia Funcional em Adultos
com Incapacidade Intelectual**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Letícia Rodrigues Moura

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Maria da Glória Salazar D'Eça Costa Franco

Agradecimentos

Existem muitas coisas bonitas na vida que não podem ser visualizadas ou tocadas, mas sim sentidas com o coração! O que vocês fizeram por mim, são algumas dessas coisas. E eu agradeço do fundo do coração! Obrigada!

Primeiramente, quero agradecer à grande pessoa, professora e amiga a Professora Doutora Glória Franco, por todo o apoio, paciência, aprendizagens e carinho partilhado durante a realização deste trabalho.

Agradeço ao professor Nuno Rodrigues, pela atenção e apoio prestado.

Agradeço à Secretaria Regional de Inclusão e Assuntos Sociais (SRIAS), pela autorização à realização deste estudo.

Agradeço aos Centros de Atividades Ocupacionais, por aceitarem participar no estudo, e pela prontidão que demonstraram ter para ajudar em todo o processo da recolha de dados.

Agradeço aos meus pais, pela educação, amor, aprendizagens e apoio que sempre me dão.

Agradeço ao meu namorado por todo o apoio, amor, aprendizagens, apoio e por sempre acreditar em mim e nas minhas capacidades. Aos seus pais deixo também um obrigado pelo apoio.

Agradeço aos meus colegas de curso por todas as aprendizagens, brincadeiras e partilhas.

Agradeço à Dona Nélia, ao Engenheiro Paulo e a todos os meus colegas de trabalho pelo apoio e momentos juntos.

Por fim, agradeço a todas as pessoas e professores que participaram no meu desenvolvimento, tanto pessoal, como académico.

A todos estes, que surjam mais momentos, partilhas e aprendizagens. Obrigada!

Resumo

Na literatura científica nota-se um crescente interesse pelo desenvolvimento emocional, onde os pais desempenham um papel crucial ao longo de todo o desenvolvimento. Um dos constructos centrais é o da Meta-emoção parental, que se refere às emoções e pensamentos que os pais têm relativamente às emoções dos filhos. O foco de interesse desta investigação é o impacto que a Meta-emoção parental pode ter na Autonomia Funcional, quando os indivíduos são portadores de uma Incapacidade Intelectual. Entendendo-se por Autonomia Funcional a aptidão de um indivíduo para conseguir fazer as atividades básicas e instrumentais de vida diária. Deste modo, pretende-se identificar se a perceção da atitude dos pais em relação às emoções negativas dos filhos adultos dependentes, os torna autónomos na vida diária. Pelo que se recorreu a uma metodologia quantitativa, transversal e correlacional, com uma amostra de 50 participantes, progenitores de indivíduos adultos com Incapacidade Intelectual (idades \geq a 18 anos, que vivem com os pais e frequentam um CAO). Utilizou-se a Escala de Comportamentos Adaptativos (apenas alguns domínios) e a versão portuguesa da CCNES (a RPEN). Os resultados apontam para que a perceção das reações dos pais aos estados emocionais dos filhos adultos dependentes está relacionada com a sua Autonomia Funcional, principalmente nos domínios da Personalidade, da Responsabilidade e da Socialização.

Abstract

Literature is a matter of interest for emotional development, where parents play a crucial role throughout development. The main numbers are from Parental Meta-emotion, which refers to the emotions and thoughts that parents have about the emotions of their children. The focus of interest in this research is the impact that meta-emotion can have on Functional Autonomy, when individuals are intellectually disabled. Understanding Functional Autonomy, the ability of an individual to become more functional and instrumental in the daily life. This mode is intended to identify the parents' attitude towards the negative emotions of dependent adult children, making them autonomous in daily life. Using a quantitative, correlational and cross-sectional methodology, with a sample of 50 participants, parents of adult individuals with Intellectual Disabilities (ages ≥ 18 years, living with parents and attending a CAO). An Adaptive Behavior Scale and a Portuguese version of the CCNES (RPEN) were used. The indicators are pointed out so that the perception of the reactions of the parents is related to the functional subordination of dependent adult children, especially in the domains of Personality, Responsibility and Socialization.

Índice

INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
Autonomia Funcional, Comportamento Adaptativo e a Incapacidade Inteletual	12
Incapacidade Inteletual, Regulação Emocional e Educação Emocional	16
Meta-emoção Parental.....	32
ESTUDO EMPÍRICO	38
Metodologia	39
Objetivos, Hipóteses e Plano de Investigação	40
Participantes.....	41
Instrumentos	42
Procedimentos.....	47
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	48
CONCLUSÃO	66
Conclusões.....	67
Referências Bibliográficas	72
Anexos	86

Índice de Tabelas

Tabela 1: Descrição do grau de parentesco de participantes.....	42
Tabela 2: Descrição da idade dos participantes	42
Tabela 3: Diferenças entre utilização de estratégias positivas ou negativas de acordo com a idade do filho geral.....	50
Tabela 4: Diferenças entre utilização de estratégias positivas ou negativas de acordo com a idade do filho geral.....	50
Tabela 5: Diferenças entre a utilização de estratégias positivas ou negativas de acordo com a idade do filho especificando os dois grupos etários mais velhos	50
Tabela 6: Diferenças entre a utilização de estratégias positivas ou negativas de acordo com a idade do filho especificando os dois grupos etários mais velhos	50
Tabela 7: Diferenças entre os tipos de reação das mães (estratégias positivas ou negativas) e os filhos do sexo feminino, medidas através do teste Kolmogorov-Smirnov.	51
Tabela 8: Diferenças entre tipos de reação das mães (estratégias positivas ou negativas) e os filhos do sexo masculino, medidas através do teste Kolmogorov-Smirnov.....	52
Tabela 9: Médias entre o sexo do progenitor e as suas percepções de reações positivas e negativas, medidas através do teste Kruskal-Wallis.	52
Tabela 10: Médias entre o sexo do progenitor e as suas percepções de reações positivas e negativas, medidas através do teste Kruskal-Wallis.	53
Tabela 11: Análise correlações da idade com as estratégias minimização, punição e negativas e o domínio Responsabilidade	53
Tabela 12: Análise correlações da idade da mãe com domínio Atividade Doméstica	54

Tabela 13: Diferenças entre a percepção dos tipos de reação (estratégias positivas e negativas) e os filhos do sexo masculino	54
Tabela 14: Diferenças entre a percepção dos tipos de reação (estratégias positivas e negativas) e os filhos do sexo feminino	55
Tabela 15: Teste de diferenças entre as estratégias positivas ou negativas e os diferentes domínios.....	56
Tabela 16: Análise do grau de adaptação social dos domínios da Personalidade, Responsabilidade e Socialização relativamente à percepção de utilização de estratégias positivas ou negativas	56
Tabela 17: Análise do grau de adaptação social dos domínios da Atividade Económica, Desenvolvimento da Linguagem, Atividade Doméstica e Atividade Pré-Profissional relativamente à percepção de utilização de estratégias positivas ou negativas.....	57
Tabela 18: Análise do domínio da Atividade Económica e a percepção do uso de estratégias positivas ou negativas	59
Tabela 19: Análise do domínio da Desenvolvimento da Linguagem e a percepção do uso de estratégias positivas ou negativas	60
Tabela 20: Análise do domínio da Atividade Doméstica e a percepção do uso de estratégias positivas ou negativas	61
Tabela 21: Análise do domínio da Atividade Pré-Profissional e a percepção do uso de estratégias positivas ou negativas	62
Tabela 22: Análise correlações com a estratégia foco na emoção e os domínios Desenvolvimento da Linguagem e Socialização	64
Tabela 23: Análise correlações com a estratégia encorajamento emocional e o domínio Responsabilidade	64

Tabela 24: Análise correlações com a estratégia foco no problema e os domínios Socialização, Atividade Pré-Profissional e Personalidade	65
Tabela 25: Análise correlações com a estratégia minimização e os domínios Atividade Económica, Desenvolvimento da Linguagem e Atividade Doméstica.....	65

“As emoções sempre estiveram no centro de nossa capacidade de sobreviver e estão no centro de nossa capacidade de evoluir. O medo nos permitiu reagir diante das ameaças, enquanto o desejo nos permitiu alimentar e reproduzir a espécie. As emoções representam o campo vital para cada um e o que sentimos sobre nós mesmos determina em grande medida quem somos. Dito isto, a definição de quem somos e do que podemos fazer está intimamente ligado ao mundo emocional.”

Introdução

Pessotti (1984), refere que o conceito de Incapacidade Intelectual, tem vindo a sofrer várias alterações ao longo dos anos, passando por vários momentos como o misticismo, o abandono, o extermínio, a caridade, a segregação, a exclusão, a integração e por fim como o início de um processo de inclusão. Com a passagem para o processo de inclusão, começou a notar-se mais que este assunto é um motivo de preocupação (Garghetti, Medeiros, & Nuernberg, 2013).

As transformações e ampliações sofridas pelo conceito de Incapacidade Intelectual, levaram a algumas consequências, e estas, por sua vez acontecem devido às mudanças das sociedades no que diz respeito à evolução no campo científico (Garghetti, Medeiros, & Nuernberg, 2013).

Fazendo uma pesquisa acerca do tratamento e identificação de incapacidade na Idade Média e na Idade Antiga, verifica-se que existe pouca informação, apenas algumas passagens em livros religiosos como a Bíblia, o Talmud e o Alcorão. Por este motivo, e pelas características e formas de viver da altura, o indivíduo com uma incapacidade parecia ter pouca ou nenhuma importância enquanto ser humano na sociedade (Aranha, 1995)

Até ao século XIII, a Incapacidade Intelectual era vista como uma deficiência, interpretada como doença mental e apenas recebia tratamento médico por meio de institucionalização, o que muitas vezes acontecia em locais longe das suas famílias. Isto fazia com que muitas vezes estes indivíduos ficassem enclausurados e longe de toda a restante população (Garghetti, Medeiros, & Nuernberg, 2013).

Com a passagem para o século XIX, começou a ser tomado em conta que a pessoa com uma incapacidade, também tinha potencialidades, e deste modo surgindo as primeiras

intervenções educacionais. No entanto, é apenas no ano 1960, que surge a sugestão de um paradigma que se sustentava pela integração na sociedade, das pessoas com incapacidade (Garghetti, Medeiros, & Nuernberg, 2013). Bueno (2001), refere que neste momento surgem muitas críticas, porque apesar das tentativas de integração, muitas crianças com incapacidades continuavam em escolas ou turmas especiais, porque não conseguiam apresentar condições para estarem nas turmas regulares, o que conseqüentemente faz com que esta ideia perca força e exista um aumento da discussão sobre a cidadania do indivíduo com incapacidade (Garghetti, Medeiros, & Nuernberg, 2013).

Passados vinte anos (1980), surge um novo paradigma, que compreende a pessoa com uma incapacidade, como um indivíduo que tem direito a conviver na sociedade e a ter possibilidade de contato com os recursos disponíveis aos restantes cidadãos, deste modo concluiu-se que este novo paradigma é fundamentado na inclusão destes indivíduos (Garghetti, Medeiros, & Nuernberg, 2013).

A partir daqui, a Incapacidade Intelectual passa então a ser vista e considerada mais pelo seu teor médico, ou seja, como produto de infortúnios naturais e também como atributo do indivíduo, continuando a ser visto como improdutivo a nível económico. Posteriormente, John Locke, um filósofo empirista, propõe uma visão mais naturalista, onde se tolera melhor as limitações dos indivíduos, ou seja, este filósofo entendia que os indivíduos com incapacidades deviam ser tratados e/ou educados e que tem direito a isso (Aranha, 1995).

É mais ou menos nesta época que surge o Modelo Biopsicossocial de Engel (1977, 1980), trata-se de um modelo considerado sistémico contextualista, no qual se torna imprescindível uma avaliação multidimensional do indivíduo em vários pontos, como por exemplo sobre a doença, o comportamento do indivíduo, os contextos social, familiar e cultural em que está inserido, e por fim o sistema de saúde (Smith & Nicassio, 1995).

Assim, Pessotti (1984) e Aranha (1995), mencionam que existe uma relação da sociedade com o indivíduo com incapacidade, havendo uma maior diversidade, que fica caracterizada por iniciativas de institucionalização, tratamento médico e procura de estratégias para educação para melhores condições de vida (Garghetti, Medeiros, & Nuernberg, 2013).

Com todas estas mudanças, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), apresenta uma definição para Incapacidade Intelectual, compreendendo-a como uma condição caracterizada por limitações importantes, tanto no funcionamento intelectual, como no comportamento adaptativo. Estas limitações são expressas nas capacidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, que se manifestem antes dos dezoito anos, ou seja, é um estado específico de funcionamento que tem início na infância, com multidimensionalidade e é influenciado de forma positiva pelos apoios individualizados (American Association on Mental Retardation, 2006).

À semelhança, e completando a ideia da AAIDD, a American Psychiatric Association (2014), define a Incapacidade Intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), dizendo que esta é caracterizada por défices nas capacidades mentais como o raciocínio, a resolução de problemas, o planeamento, o pensamento abstrato, a aprendizagem escolar e por experiência. Os défices irão ter como consequência alguns malefícios no funcionamento adaptativo, desta forma o indivíduo não conseguirá alcançar os padrões de independência pessoal e de responsabilidade social nos aspetos da vida diária, como é o caso da comunicação, da participação social, do funcionamento académico ou profissional e da independência pessoal em casa e na comunidade. Estes indivíduos, tem um atraso global do desenvolvimento que lhe é diagnosticado porque não alcança pontos do desenvolvimento previsto nas diversas áreas do funcionamento intelectual.

Os sujeitos portadores de Incapacidade Intelectual são muito frequentemente desvalorizados (Silva & Dessen, 2001), visto que na sociedade existe uma visão estigmatizante,

a qual é moldada por valores, crenças e expectativas sociais, e estes são os fatores que tornam a sua imagem incapaz, frágil e vulnerável.

Tendo em conta tudo isto, identifica-se a necessidade de saber que, tal como Gomide (2003) refere, é imprescindível ter em atenção que no decorrer das últimas décadas, nota-se uma maior concentração na investigação do desenvolvimento humano, que vai no sentido de compreender que aspetos são determinantes para o ajustamento socio-emocional de um indivíduo (Alves & Cruz, 2011).

Deste modo, torna-se importante mencionar o contexto familiar. Sousa e Sarmiento (2009-2010), dizem que apesar da estrutura familiar ter vindo a sofrer grandes mudanças no seu conceito (pelas dinâmicas, mudanças e rearranjos), existe um consenso em percecionar a família como um grupo de indivíduos unidos por laços normalmente de sangue (Ramos, 2016). É na família que surge a responsabilidade de constituir uma unidade social significativa, porque é nela que se aprende a desenvolver a própria individualidade e a contribuir para que seja uma pessoa criativa que procura a autorrealização (Ribeiro & Silva, 2017).

Tendo isto presente, sabemos que o contexto familiar é de extrema importância, visto que é o contexto primário de socialização e experiência interativas (Ramos, 2016), no qual existe a interação de diferentes gerações e a mútua influência entre as mesmas (Cruz, 2013), sendo também considerado como o primeiro grupo no qual um indivíduo é inserido (Fiamenghi & Messa, 2007).

Semelhantemente Pequeno (2001), refere que será na família onde se dá os apoios afetivos (ensino de valores e limites para cada situação) e materiais precisos para o desenvolvimento e bem-estar dos seus membros. Deste modo, completa dizendo que a família tem um papel decisivo na educação, seja ela formal ou informal, onde serão adquiridos valores éticos e humanitários (Sikora, 2010). Katz, Wilson e Gottman (1998), mencionam também que

é muito importante perceber como são experienciadas, expressas e comunicadas as emoções dentro do seio familiar.

O processo de desenvolvimento humano começa a ser influenciado desde o momento da concepção, das expectativas e das emoções experienciadas aquando do conhecimento dos pais de que haverá uma adição à sua família. Em modo de confirmação do que se pensa, Pereira (2013) menciona o facto de que o nascimento de um filho tem sempre um grande impacto na vida dos progenitores, tanto a nível emocional (Vasconcelos, 1998; Magalhães, 2007; Ribeiro & Silva, 2017), como financeiro e diário, o que irá influenciar tanto a sua organização de tarefas, como a sua organização psíquica.

A parentalidade detém especificidades e demandas de cuidados da descendência por toda a vida, desta forma falamos das responsabilidades essenciais, como por exemplo, todos os deveres relacionados com a educação, com a socialização e com a proteção do subsistema filial (Pereira, 2013).

É por estes mesmos motivos que muitos pais, quando confrontados com um diagnóstico de Incapacidade Intelectual, encaram o acontecimento como um prognóstico de uma vida futura infeliz, o que poderá levar-lhes a experienciar um conjunto de emoções e sentimentos negativos (Pereira, 2013). Podemos então dizer que o diagnóstico de um filho portador com necessidades especiais, como é o caso a Incapacidade Intelectual, transporta grandes desafios para os progenitores (Alves & Costa, 2014), podendo muitas vezes proporcionar aos pais um período de choque, seguido de tristeza/ansiedade para gradualmente ocorrer a aceitação da criança (Milbrath, Soares, Amestoy, Cecagno, & Siqueira, 2009; Ribeiro & Silva, 2017).

Após este diagnóstico e choque inicial, segue-se o processo de aceitação, no qual importa transmitir a estes pais que este diagnóstico não tem de ser sinónimo de fatalidade, e que é possível serem felizes aceitando as circunstâncias (Pereira, 2013; Oliveira & Poletto,

2015). Dito isto, consegue-se perceber que, pais com filhos com Incapacidade Intelectual enfrentam um grande número de exigências, e que à medida que o tempo vai passando e estes pais envelhecem, é registado um aumento do uso de estratégias de coping cognitivo (Cuskelly, 2006).

Além de todas as exigências às quais a parentalidade de um filho com Incapacidade Intelectual está sujeita, é possível notar uma grande e constante preocupação por parte dos pais em relação ao futuro, pois estes pais sentem-se responsáveis por assegurar que os filhos recebam sempre cuidados de boa qualidade e que estes correspondam às suas necessidades. Tudo isto é possível entender e identificar na vida real, pois estes pais sentem-se inseguros que os serviços se tornem desadequados às dificuldades comportamentais de seus filhos, e a mesma preocupação verifica-se em relação aos problemas de saúde e à deteriorização do seu funcionamento (Cuskelly, 2006).

Maccoby (2002), diz que a parentalidade é mais do que um conjunto de influências entre pais e filhos, tratando-se de um conjunto de processos interativos e inter-relacionados com início no nascimento da criança (Fiamenghi & Messa, 2007). Jabeen, Haque e Riaz (2013) apoiam também esta ideia, fazendo menção ao facto de que os pais têm um papel crucial no que concerne ao desenvolvimento social e emocional das crianças, visto que, tal como Guerrero e Andersen (1998) referem, existem processos diretos e indiretos de socialização emocional que podem diferenciar a experiência da emoção da criança (Jabeen, Haque, & Riaz, 2013).

Fiamenghi e Messa (2007), apoiam a ideia de Maccoby, e chamam a nossa atenção para o facto de que os relacionamentos estabelecidos entre pessoas da mesma família influenciam uns aos outros, e todas as mudanças que acontecem neste sentido terão uma influência de forma coletiva e individual. Os mesmos autores, dizem ainda que a influência nas relações familiares também são passíveis de verificar nas famílias com filhos com incapacidades, devido às

mudanças de planos e de expectativas dos pais, sendo que a família passa por um processo de superação para a aceitação da nova realidade (Silva & Dessen, 2001).

Completando a ideia de Fiamenghi e Messa (2007), Delmore-Ko et al (2000) referem que a mudança para a parentalidade é uma união de singularidades, onde as duas pessoas de um casal mostram ao mundo o resultado da sua união. É neste momento que é possível nos apercebermos que na transição para a parentalidade, existe uma transição a qual envolve a mudança de identidades de casal para pais e para unidade familiar.

Existe ainda um autor que se revela bastante importante no que diz respeito à literatura acerca da parentalidade. Este autor é Ginott, que terá sido o primeiro a centralizar-se nos processos interativos entre progenitores e descendentes, mas focando-se nas emoções das crianças e em alterar a visão que os pais têm do mundo emocional das crianças. Ginott propôs ainda que o grande momento de interação entre pais e filhos é a emoção, sendo imprescindível que os pais ouçam, procurem e que respondam de forma autêntica e empática, conforme o seu verdadeiro conhecimento (Katz, Wilson, & Gottman, 1998).

Field (1980), Guralnik e Groom (1987), e Guralnik e Weinhouse (1984) chamam a nossa atenção para o facto de que os défices sociais quando relacionadas com os pares de crianças com atrasos no desenvolvimento, são normalmente atribuídos ao seu atraso no desenvolvimento cognitivo ou no atraso do desenvolvimento da comunicação em geral (Katz, Wilson, & Gottman, 1998).

Quando os pais decidem dar vida aos filhos, dá-se também um compromisso onde irão dar-lhes apoio (ex.: educação), e todas as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Será a partir da educação que irá tributar-se o desenvolvimento, o crescimento e as aprendizagens (Ramos, 2016). Por este mesmo motivo, quando juntamos o contexto familiar e a educação dos descendentes, diz-se que o processo de educação destes indivíduos sempre

demonstrou ser uma tarefa com grande complexidade para os progenitores, no entanto nem sempre as responsabilidades são partilhadas de forma igualitária entre pai e mãe (Wagner, Predebon, Mosmann, & Verza, 2005).

No caso de uma criança com Incapacidade Intelectual, a família é ainda mais fundamental e importante no cuidado e na estimulação (Ribeiro & Silva, 2017). Isto faz com que estas famílias sejam um pouco diferentes, necessitando de uma estruturação que proporcione o desenvolvimento da criança, pelo que, estes pais aprendem a lidar com a diferença do filho para proporcionar-lhes o desenvolvimento social e a constituição de si próprio.

Silveira, (2010) e Neves e Cabral (2008), referem que a sociedade e a cultura juntam-se, no contexto familiar, dando apoio à ideologia predominante de que a mulher é a fornecedora dos cuidados às crianças, principalmente quando o filho (a) é portador de uma necessidade especial. Apoiando a ideia anterior, surgem autores como Gauvin e Huard (1999), e Stright e Bales (2003), que referem que normalmente as mães envolvem-se mais que os pais nas tarefas dos filhos, e regra geral, organizam também a parte educacional dos seus filhos, confirmando a estrutura familiar tradicional. Funções como a de nutrição, e acompanhamento diário dos filhos (ex.: trabalhos da escola) também são associadas a funções femininas, sendo estas funções que envolvem cuidado (Grossi, 2010 cit. por Alves & Costa, 2014), carinho, afetuosidade, e sensibilidade e que isso permanece até ao dias da atualidade sensibilidade (Amorim, 2009).

O papel de principal cuidador envolve responsabilidade para possibilitar os tratamentos necessários e a dedicação de mais tempo aos cuidados (Silva, Amorim, Silva, & Correia, 2013). Algumas mães vêm-se com necessidade de abandonar a parte profissional para atender às necessidades do filho (a) com uma incapacidade (Alves & Costa, 2014).

Deste modo, podemos concluir dizendo que a família é revelada como um fator determinante no apoio da criança, para que esta se desenvolva num ser independente e

autónomo. É no contexto familiar, que os membros de um agregado familiar se desenvolvem o que irá ser refletido os valores inculcados durante as interações diárias (Ramos, 2016).

É então perceptível a importância que a parte emocional tem no desenvolvimento do ser humano, pelo que é pertinente que seja referida e cuidada em qualquer que seja a fase de desenvolvimento que o indivíduo se encontre.

Aquando de um contacto mais próximo com indivíduos com Incapacidade Intelectual, quer na fase adulta, como na fase da adolescência e infância pela investigadora, surgiu o interesse pelo tema, e conseqüentemente a ideia de estudar o tema juntando com os pais que são a base para uma estabilidade emocional. Esta experiência, fez com que houvesse uma maior percepção de que existe ainda muito pouca informação sobre a parte emocional destes indivíduos e, conseqüentemente, torna-se um aspeto um pouco descorado por parte dos cuidadores mais próximos.

Este estudo tem como objetivo perceber se um maior ou menor suporte emocional por parte dos pais a indivíduos com Incapacidade Intelectual tem um efeito positivo ou negativo na sua Autonomia Funcional.

Deste modo, de forma a conseguir abranger uma maior quantidade de informação importante sobre o tema a estrutura deste trabalho começa-se com uma introdução, na qual são referidos o conceito de Incapacidade Intelectual, Família e a importância da junção dos dois.

De seguida há um aprofundamento teórico, onde se abordam os temas da Autonomia Funcional, Comportamento Adaptativo e a Incapacidade Intelectual, no qual se procede a uma possível explicação da simbiose dos dois primeiros conceitos e a forma como é interpretada e relacionada com a Incapacidade Intelectual, seguido de Incapacidade Intelectual, Regulação Emocional e Educação Emocional, no qual mencionamos como é a regulação emocional na Incapacidade Intelectual e a forma como a educação emocional pode ajudar a melhorar aspetos

ligados à regulação emocional, por fim encontramos o conceito de Meta-emoção Parental, que por sua vez explica o que é este conceito e a forma como se espera que seja e os efeitos que poderá ter.

Segue-se a Metodologia onde se apresenta um método qualitativo, transversal e correlacional contando com a exploração das hipóteses, objetivos, instrumentos, procedimentos e participantes. Por fim, a Apresentação e Discussão de Resultados e as considerações finais.

Parte I
Enquadramento teórico

Autonomia funcional, Comportamento Adaptativo e Incapacidade Intelectual

A Autonomia Funcional é vista como a aptidão de um indivíduo para conseguir fazer as atividades básicas e instrumentais da vida diária (atividades conhecidas como AVD's-atividades de vida diária), com menor esforço e um melhor desempenho (Alves, Baptista, & Dantas, 2006). A Autonomia Funcional tem o propósito de construir uma visão orgânica e complexa da sociedade, que seja capaz de providenciar critérios de avaliação que possam ser usados fora das áreas em que alguém está envolvida.

O conceito da Autonomia Funcional, surge por Allport, no seu livro *Motivation, Functional Autonomy and Study of the Individual* (2017), que deu nome ao conceito e decidiu ter uma abordagem que enfatiza os problemas da personalidade adulta em substituição das emoções e experiências infantis. Deste modo, podemos referir que a Autonomia Funcional apesar de se evidenciar por motivos falados no desenvolvimento adulto, deriva de motivos infantis, e que se tornam independentes dos mesmos.

A Autonomia Funcional, além de tornar possível o desenvolvimento de atividade que substituam as mais habituais, permite que os indivíduos experienciem atividades, com uma atitude diferente, mesmo que estas sejam repetitivas e previsíveis. É também este construto que nos permite compreender que os indivíduos consigam identificar o papel que tiveram durante a questão “O que devo fazer?”. Na mesma linha de pensamento pode ajudar a melhorar a qualidade das suas ações, respondendo assim à pergunta “Como devo fazer isso?”, como afirma Senatore (2014).

A Autonomia Funcional faz também com que exista a diminuição do sentimento de alienação, o que por sua vez irá reduzir a carga do condicionamento social do indivíduo. Se o indivíduo acreditar em certos valores, terá a possibilidade de como pessoa autónoma, assumir

um papel na realidade com consciência e maturidade, conseguindo ir além do sentimento de limitação e banalidade com que se vive diariamente (Senatore, 2014).

Deste modo, a Autonomia Funcional impulsiona uma maior mobilidade social, dando oportunidade aos indivíduos para realizar uma série de atividades possíveis, caso o indivíduo tenha as habilidades necessárias para as fazer e partilhar os valores centrais que determinados papéis necessitam. É importante referir que a Autonomia Funcional tem outra consequência, que é ser sensível a uma maior visão do bem comum (de várias formas, obedecendo aos diferentes valores).

Tendo em conta toda a importância que o conceito Autonomia Funcional representa na vida de todos indivíduos, é necessário ter em conta o assunto para o qual Alves, Baptista e Dantas (2006) chamam a nossa atenção, ou seja, para o facto de que com o desenrolar da idade existe um declínio das capacidades para realizar estas atividades de vida diária nos indivíduos na generalidade. Também Marques (1996), refere o facto de que o processo de envelhecimento é caracterizado por uma diminuição das habilidades motoras, bem como uma redução dos níveis de força, flexibilidade e de VO₂ máximo (capacidade que o corpo da pessoa possui de consumir oxigênio durante uma atividade física aeróbica). Isto fará com que se torne mais difícil a realização de atividades diárias e de uma manutenção de estilo saudável (Silva & Barros, 2001).

Butterworth (2002), e Harries et al (2007) mencionam que desde 2007, que se consegue ter uma definição mais funcional de Autonomia Funcional, onde está compreendido o impacto que o envolvimento tem no desenvolvimento humano (Santos & Morato, 2008).

A Autonomia Funcional, tal como anteriormente mencionado, é a aptidão que o indivíduo apresenta para garantir a sua maturidade como cidadão, já o comportamento adaptativo vem de forma a complementar, sendo o conjunto de habilidades que o indivíduo tem e que permite a sua adaptação às condições que lida diariamente no seu grupo sociocultural

(Santos, 2007), recorrendo à articulação de fatores internos e externos, expressa no desenvolvimento e estabelecimento de estratégias que possibilitam a satisfação das suas necessidades psicológicas. É por este motivo que surge a importância de falar de comportamento adaptativo na vida de todos os indivíduos.

Existem dois pressupostos, que Jacobson e Mullick (1996), identificam como inerentes ao conceito de Comportamento adaptativo (Santos & Morato, 2008). O primeiro, é que este conceito está relacionado com a forma com que o indivíduo age frente às exigências sociais do seu contexto e a percepção dos seus pares no que diz respeito ao comportamento social “aceitável” ou “inadequado” (ou seja, a habilidade de funcionamento independente e de responsabilidade pessoal e social). O segundo pressuposto, conduz-nos para a associação da necessidade de um equilíbrio entre prestação individual/ expectativas sociais e a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos noutras situações e contextos diferentes do aprendido (Santos & Morato, 2008).

A autonomia é um construto que pode demonstrar dificuldade para ser definido, em especial para pessoas com Incapacidade Intelectual porque podem ter limitações em expressar sua autonomia. Saadah (2002), define autonomia como "o que torna uma vida própria", no caso dos indivíduos com Incapacidade Intelectual, esta definição pode expressar que eles têm vidas que são consistentes com suas necessidades e desejos, para que suas vidas reflitam o que é importante para eles. Indivíduos com Incapacidade Intelectual às vezes podem ter vidas que lhes são impostas por outros de maneiras que restringem sua expressão de autonomia (Petner-Arrey & Copeland, 2015).

Ippoliti et al. (1994), e Stancliffe (2001) referem que as pessoas com incapacidades possam ser defensores autodeterminados, no entanto pesquisas como as de Antaki et al. (2006), Jingree et al. (2006), e Karlsson e Nilholm (2006) mostraram que mesmo as tentativas de aumentar a autonomia das pessoas com Incapacidade Intelectual, com o proporcionar de

oportunidades de escolha e tomada de decisão, podem pôr impedimentos à promoção da autonomia, autodeterminação e autodefesa (Petner-Arrey & Copeland, 2015).

As pessoas com Incapacidade Intelectual, podem necessitar de apoio especificamente por lhes faltar autonomia. A finalidade da ajuda que lhes é prestada, é ajudá-los a entender a sua autonomia. Bell et al. (2009) e Dunn et al. (2010), referem que muitos indivíduos com Incapacidade Intelectual recebem ajuda de serviços precisos para promover e melhorar autonomia (Petner-Arrey & Copeland, 2015).

Kittay (2011), refere que os indivíduos que prestam assistência, têm a possibilidade de ser a chave para proteger a dignidade e autonomia das pessoas com incapacidades, já Grimby (2002) refere que estes prestadores de ajuda, estão numa posição única, onde podem promover ou inibir a autonomia. Test et al. (2003), completa dizendo que estas questões têm impacto nas pessoas com Incapacidade Intelectual de uma forma que pode diminuir a sua autonomia (Petner-Arrey & Copeland, 2015). Carr (2011), menciona que isto pode acontecer visto que uma gestão em demasia dos riscos de forma geral coloca indivíduos com incapacidade em risco, isto acontece porque não recebeu educação sobre como perceber e reagir eles próprios aos riscos que podem correr (Petner-Arrey & Copeland, 2015).

Incapacidade Intelectual, Regulação Emocional e a Educação Emocional

Foi Vygotskij (1973) que enfatizou e chamou a atenção para a importância da emoção no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais (La Malfa, Lassi, Bertelli, Albertini, & Dosen, 2009). Já Frijda (1988), refere as emoções como centrais para o funcionamento humano, conduzindo o pensamento e a ação desde primeiros anos de vida (Carstensen, Pasupathi, Mayr, & Nesselroade, 2000).

O desenvolvimento intelectual adulto, envolve a reintegração da informação subjetiva nas estruturas de conhecimento existentes, cujo Diehl, Coyle e Labouvie-Vief (1996) dizem que irá revelar-se associado a respostas emocionais mais complexas e adaptativas (Carstensen, Pasupathi, Mayr, & Nesselroade, 2000), por este motivo torna-se importante falar de regulação emocional.

Quando passamos ao estudo deste tema, conseguimos perceber que existe uma grande quantidade de estudos que mencionam a regulação emocional, mas nenhum estudo é encontrado quando se relacionam este constructo com o da Incapacidade Intelectual, visto que tal como referido anteriormente, este é um termo relativamente recente. No entanto, aquando da junção dos termos regulação emocional e atraso mental, surgem também muito poucos artigos (apenas 9 artigos) (McClure, Halpern, Wolper, & Donahue, 2009).

Thompson (1994), define a regulação emocional como um processo interno e externo que são responsáveis pela monitorização, avaliação e mudança de reações emocionais para que consigam atingir os seus objetivos (citado por Gross, 2013). Este processo acontece envolvendo a iniciação, a manutenção e a modulação da ocorrência, a intensidade e a expressão das emoções. Os processos internos utilizados para gerir emoções como a cognição emocional, mudança de atenção e gerir de respostas fisiológicas, e também algumas influências externas, como a dos pais ou outros indivíduos, que ajudam na modulação das emoções.

Posteriormente Gross e Thompson (2007) complementam esta ideia referindo a regulação emocional como um processo com início numa situação identificada, contínua, com atenção direcionada, e que avalia a situação, que por sua vez culmina numa resposta comportamental (McClure et al., 2009). Eisenberg e Morris (2002), Eisenberg e Spinrad (2004), Eisenberg et al. (1997), Grolnick, Bridges e Connell (1996) e Kopp (1989) dão definições semelhantes (Morris, Steinberg, Myers & Robinson, 2007). Cole, Michel, e Teti, (1994), Eisenberg e Morris, (2002), e Walden e Smith (1997), referem que a definição de regulação emocional acima mencionada também implica que esta sugere uma capacidade de responder de forma socialmente adequada, adaptável e flexível às experiências que causam stress e experiências emocionais (Morris, Steinberg, Myers & Robinson, 2007).

Desta forma, podemos dizer que a regulação emocional afeta a forma e a intensidade das emoções, para que os indivíduos possam ter facilitadas as respostas que gerem ações produtivas e contextuais apropriadas (McClure, Halpern, Wolper, & Donahue, 2009). Cole, Michel e Teti (1994), Eisenberg e Morris (2002), e ainda Walden e Smith (1997), mencionam que a definição de Thompson implica que a regulação emocional conota a habilidade de responder a socialização apropriada, de forma adaptativa e flexível para com as situações stressantes e experiências emocionais (Morris, Steinberg, Myers & Robinson, 2007).

Brenner e Salovey (1997), referem que os investigadores devem considerar os processos específicos envolvidos na modulação e mantendo as experiências emocionais, que são os processos referidos nas estratégias de regulação emocional, e ainda nas estratégias de coping associadas a organização emocional.

Eisenberg e Morris (2002), e Goldsmith e Davidson (2004) dizem-nos que são vários os fatores que podem influenciar a regulação emocional, entre eles podemos referir o temperamento da criança, a neurofisiologia e desenvolvimento cognitivo. Já Cole et al (2004),

Parke (1994) e Walden e Smith (1997), por sua vez referem que as emoções são produtos e processos de relações sociais (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007).

Quando falamos de regulação emocional ligada a indivíduos com Incapacidade Intelectual, em vez de encontrarmos literatura relacionada com o controlo das emoções é mais mencionada o reconhecimento das emoções.

Lindsay et al. (2004), Lindsay, Michie, Baty, Smith e Miller (1994), e Rose e West (1999), mencionam o facto de indivíduos com Incapacidade Intelectual conseguirem identificar as suas próprias emoções, já Moore (2001) complementa esta informação dizendo que além do reconhecimento das suas próprias emoções estes indivíduos com Incapacidade Intelectual leve a moderada são também capazes de reconhecer e nomear com exatidão as expressões faciais em outras pessoas (McClure, Halpern, Wolper, & Donahue, 2009). Também como forma de complemento de conhecimentos, Rydin-Orwin, Drake e Bratt (1999), e Stewart e Singh (1995), dizem que há uma possibilidade de melhorar esta aptidão com treino (McClure, Halpern, Wolper, & Donahue, 2009).

Sabe-se que as pessoas com Incapacidade Intelectual são associadas a um pobre reconhecimento das emoções desde o reconhecimento facial e outros aspetos (Rydin-Orwin, Drake, & Bratt, 1999). A habilidade para reconhecer/ diferenciar as emoções dos outros indivíduos é uma capacidade humana que tem bastante influência para o desenvolvimento pessoal e social de um individuo. Isto verifica-se porque o saber responder de forma adequada é essencial para uma integração social. Recentemente, surgiram evidências de que esta capacidade é muitas vezes comprometida no caso das pessoas com Incapacidade Intelectual (McAlpine et al., 1991; Hobson, Ouston, & Lee, 1989), visto que, existe uma má interpretação das expressões faciais, o que leva a que o individuo perca pistas importantes sobre o processo e resultado provável das trocas interpessoais, o que poderá resultar em respostas sociais não adequadas e um maior afastamento das interações sociais (Walker, 1981).

Há semelhança do que acontece com o reconhecimento das emoções das outras pessoas, o mesmo acontece com o reconhecimento e expressão das suas próprias emoções, o que reduz a probabilidade de uma procura de ajuda, podendo vir a resultar em uma expressão inútil das suas dificuldades emocionais, e deste modo também não possa vir a ter a ajuda que necessita (Rydin-Orwin, Drake, & Bratt, 1999).

Existe uma hipótese chamada de hipótese de especificidade da emoção que afirma que a Incapacidade Intelectual está associada a um défice no decodificar de emoções expressas na face e que não podem ser explicadas pela idade mental na integra. Esta hipótese foi primeiramente mencionada através dos estudos de Rojahn, Rabold e Schneider (1995) (Scotland, McKenzie, Cossar, Murray, & Michie, 2016). Hipótese na qual se menciona ainda o facto de que existe um problema psicológico específico e que este é caracterizado por uma estratégia de regulação emocional mal adaptativa (Braet, Theuwis, Van Durme, Vandewallec, Vandevivere, Wante, & Goossens, 2014).

Scotland, McKenzie, Cossar, Murray e Michie (2016), fizeram um estudo sobre reconhecimento de expressões faciais das emoções pelos indivíduos com Incapacidade Intelectual e descobriram que estes indivíduos tinham um desempenho significativamente abaixo que o grupo de controlo, o que também dá apoio à hipótese da especificidade da emoção.

Hext e Lunsky (1997) mencionam que a capacidade de reconhecer, identificar e dar significado à expressão da emoção nos outros é uma capacidade fundamental que se considera uma componente chave para as interações e relações sociais bem-sucedidas (Rojahn & Warren, 1997). McAlpine, Kendall e Singh (1991) Owen, Browning e Jones (2001), Rojahn, Kroeger e McElwain (1995), e Weisman e Brosigole (1994) reforçam esta ideia dizendo que tanto adultos como crianças com Incapacidade Intelectual, demonstram ter dificuldades em reconhecer e identificar expressões faciais de emoções quando comparados com seus homólogos sem Incapacidade Intelectual (Scotland, McKenzie, Cossar, Murray, & Michie, 2016).

Morrison e Bellack (1981), e Warren (1992), dizem que o reconhecimento das emoções tem sido visto como uma exigência para o desenvolvimento de habilidades sociais. Greenspan e Schoultz (1981), Hanley-Maxwell, Rusch, Chadsey-Rusch e Renzaglia (1986), e Martin, Rusch, Lagomarcino e Chadsey-Rusch (1986) dizem-nos ainda que, quando estas habilidades são pobres, são a maior causa de perda de emprego para trabalhadores com Incapacidade Intelectual. Chadsey-Rusch, DeStefano, O'Reilly, Gonzalez e Collet-Klingenberg (1992), dizem também que são causa de exclusão por seus pares não-assistidos em contextos integrados de trabalho, o que pode também resultar em sentimentos de solidão e rejeição.

Ao longo do seu trabalho, Moore (2001) e os poucos outros estudos desta temática, concluem que a capacidade de diferenciar emoções agradáveis versus desagradáveis acontece com a mesma precisão para indivíduos com Incapacidade Intelectual, como com indivíduos sem Incapacidade Intelectual, no entanto Owen, Browning e Jones (2001) mencionam o facto de os indivíduos com Incapacidade Intelectual demonstram maior dificuldade em classificar emoções mais específicas (McClure, Halpern, Wolper, & Donahue, 2009).

Por fim podemos mencionar [Roth, Assor e outros \(2009\)](#), e [Ryan, Deci, Grolnick e La Guardia, \(2006\)](#), que diferenciaram três modos de regulação emocional: a desregulação, a supressão regulação e a integração emocional. Onde a desregulação é a experiência das emoções das crianças com a incapacidade de regulá-las, e a regulação supressiva será o evitar/minimizar a experiência de emoções negativas e a integração emocional envolve uma consciência diferenciada de estados emocionais e a capacidade de usar essa sensibilidade para regular o comportamento intencionalmente. Deste modo, as crianças exploram as suas emoções sem serem sobrecarregados por eles, para que estes possam usar as emoções de forma autónoma como um guia para o comportamento adaptativo (Roth & Assor, 2012).

Ainda no estudo de Roth & Assor (2012), identifica-se que pressões serviram de preditores da desregulação de emoções negativas de jovens adultos, fazendo menção de

sentirem emoções e dificuldades no funcionamento, orientado para a tarefa, nenhum dos quais envolve a expressão intencional das emoções.

No estudo de La Malfa, Lassi, Bertelli, Albertini e Dosen (2009), foi encontrada uma correlação forte e positiva entre as escalas utilizadas (VABS – Vineland Adaptive Behaviour Scale e a SAED – Scheme Appraisal of Emotional Development), o que significava que à medida que a idade de desenvolvimento emocional aumentava notava-se também um aumento na capacidade adaptativa. Ainda estes autores encontraram correlações positivas e fortes entre a SAED e os domínios Comunicação (que pode ser recetiva, expressiva ou escrita), Habilidade diárias/ Autonomia (que pode ser pessoal, doméstica e comunitária) e Socialização (ligada a relações interpessoais, lazer e redes sociais).

Darling e Steinberg (1993), chamam-nos a atenção que a maioria dos psicólogos concordem que o contexto familiar tem um grande impacto nas crianças e nos adolescentes no que concerne ao seu desenvolvimento social e emocional, no entanto referem que os mecanismos pelos quais o desenvolvimento é impactado é menos claro (Morris, Steinberg, Myers & Robinson, 2007). Da mesma forma, Saarni, Campos, Camras e Witherington (2006), alertam-nos para a importância que uma família tem visto ser o primeiro contexto que uma criança irá aprender a expressar as suas emoções, a perceber as mensagens nelas subentendidas e a lidar com as mesmas (Alves & Cruz, 2011).

Morris, Silk, Steinberg, Myers e Robinson (2007) por sua vez, discutem o facto do contexto familiar influenciar o desenvolvimento da regulação emocional de três maneiras importantes, maneiras as quais são referenciadas no modelo tripartido do impacto da família na regulação e ajustamento emocional.

No modelo tripartido do impacto da família no ajustamento e regulação emocional das crianças, menciona-se que existem três processos, e esses processos são a observação/modulação, as práticas parentais e o clima emocional na família. Dentro deste processo podem

referenciar-se duas formas de aprendizagem, o contágio emocional (ocorre no início da infância, acontece quando o gesto facial, vocal ou emocional gera uma resposta semelhante em outra pessoa) e a referência e modulação emocional (processo onde o indivíduo procura outra pessoa para obter informações sobre como responder, pensar ou sentir sobre um evento ou estímulo ambiental) (Morris, Steinberg, Myers & Robinson, 2007). Ainda no modelo tripartido do impacto da família vemos que a regulação emocional infantil e as influências familiares são processos bidirecionais (mutuamente ao longo do desenvolvimento) (Morris, Steinberg, Myers & Robinson, 2007).

Quando falamos de práticas parentais aludimos as maneiras pelas quais os pais ensinam as crianças sobre as emoções. Dentro do processo das práticas parentais menciona-se outros dois processos denominados de treino emocional e de reações dos pais às emoções.

Ao falar de treino emocional, Gottman et al (1997) argumentam que existem diferentes tipos de pais, e que estes irão ter também diferentes respostas às emoções dos filhos (treino emocional ou afastamento emocional). Quando falamos de reações parentais às emoções falamos do estudo de Eisenberg e Fabes (1994) e em outro estudo de Eisenberg, Fabes, Carlo e Karbon (1992), estudos nos quais os autores concordaram com a ideia de que respostas parentais negativas ou punitivas às emoções dos filhos estão ligadas a estratégias de regulação emocional inapropriadas.

Mais tarde, Jones, Eisenberg e Fabes (2002), completaram a ideia anterior mencionando que reações parentais negativas ou punitivas às emoções dos filhos também está geralmente ligada a níveis mais baixos de competência socio-emocional. Saarni e Crowley (1990) desperta a atenção para o facto da cultura ser um fator preponderante, que afeta a forma como os pais interagem com os filhos (práticas parentais), o clima emocional da família (regras de exibição e de género) e a forma como as emoções são interpretadas e expressadas pelos outros.

Eisenberg, Fabes, Carlo e Karbon (1992), e Eisenberg, Fabes e Murphy (1996) dizem ainda que quando os pais reagem minimizando as emoções dos filhos havia uma ligação a estratégias de regulação emocional de afastamento no meio da infância. À semelhança dos autores mencionados anteriormente, Snyder, Stoolmiller e Wilson (2003), dizem que as respostas negativas e de afastamento dos pais têm sido associadas a uma maior exposição da raiva infantil nas interações observadas entre pais e filhos.

Na literatura encontramos vários estudos que relacionam estas variáveis, entre eles podemos mencionar a de Sears et al. (1957), que de acordo com a teoria do desenvolvimento, sugeriu que, como resultado da atenção positiva, filhos de mães afetuosas amadureciam mais rapidamente no comportamento social. Alguns teóricos e pesquisadores como Ains- Worth (1989), Bowlby (1969), Erikson (1963), Freud (1949), Hartup (1989), Hazan e Shaver (1987), Kohut (1977), Mahler e McDevitt (1980), Mitchell (1988), Sroufe (1989), Sroufe e Fleeson (1986), e Sullivan (1953), sugerem que melhores relações nos adultos podem ser concedidos pela qualidade do relacionamento infantil, em especial nos primeiros anos de vida. Outros autores como Bifulco, Brown e Harris (1987), Blatt, Wein, Chevron e Quinlan (1979), Holmes e Robins (1987), e Lefkowitz e Tesiny (1984), mencionam que uma parentalidade fria tem sido relacionada com sentimentos depressivos e com menos bem-estar psicológico em populações adultas normais. Por sua vez, Biller (1981), Elder et al. (1986), Lamb (1981), Snarey, Maier e Pleck (1988), e Vaillant (1977) indicam que tal como as mães, indicam que a relação pai-filho também demonstrou ter consequências importantes. E ainda Franz, McClelland e Weinberger (1991), mencionam que problemas na infância estariam associadas a comportamentos sociais de adultos mais pobres, principalmente entre meninos.

Semelhantemente, Gratz e Roemer (2004), referenciam que a desregulação emocional é referente a défices na habilidade de reconhecer, perceber e aceitar as emoções, fazendo com

que experiencie emoções negativas enquanto segue objetivos comportamentais diretos (McClure, Halpern, Wolper, & Donahue, 2009).

Rojahn e Warren, mencionam que níveis mais elevados de funcionamento intelectual estão associados a melhores desempenhos na correspondência emocional e o mesmo se verificava na forma inversa (Rojahn, Lederer, & Tassé, 1995; Rojahn & Warren, 1997). Rojahn, Lederer e Tassé (1995), concluíram também com o seu estudo que indivíduos com Incapacidade Intelectual demonstram ter dificuldades de reconhecimento de emoções expressas pelos outros.

Também Scotland, Cossar e McKenzie (2015), mencionam o facto de indivíduos adultos com Incapacidade Intelectual são prejudicados no que diz respeito ao reconhecer de expressões faciais das emoções. Sendo que as dificuldades já mencionadas de reconhecimento e interpretação de expressões faciais de emoções têm um papel crucial no desenvolvimento das competências socio emocionais, McKenzie, Matheson, McKaskie, Hamilton, & Murray (2000) mencionam o facto de haver um interesse de estudar estas capacidades nestes indivíduos (crianças ou adultos) de modo a que seja possível promover intervenções que promovam habilidades positivas e adaptativas nesta área (Scotland, Cossar, & McKenzie, 2015).

Outra das tentativas de explicação para isto surge por Moore (2001), e Rojahn, Rabold, et al, (1995), dizendo que a percepção básica da emoção não está comprometida nestes indivíduos, no entanto o baixo desempenho demonstrado deve -se a fracas habilidades de processamento de informações relacionadas ao quociente de inteligência, por parte de fatores que incluíam deficiências de memória , atenção e imaginação, por sua vez McKenzie et al (2001) encontraram que existe uma relação negativa entre a idade e o resultado das tarefas de reconhecimento de emoções. (Scotland, Cossar, & McKenzie, 2015).

Por outro lado, Owen et al (2001) fizeram um estudo mas não encontraram diferenças entre dois grupos de adultos (indivíduos com Incapacidade Intelectual e indivíduos sem Incapacidade Intelectual) quando lhes pediram para avaliar a valência de uma emoção (se

agradável, ou se desagradável) (Rojahn, Lederer, & Tassé, 1995; Rojahn, & Warren, 1997 cit. por Scotland, Cossar, & McKenzie, 2015).

O estudo de Scotland, Cossar, & McKenzie (2015), apesar de afirmarem que indivíduos com Incapacidade Intelectual têm dificuldades de reconhecimento, não encontrou nenhuma evidência consistente para dar suporte à hipótese de especificidade da emoção, nem à hipótese dada por Moore (2001).

Com treino específico, os indivíduos devem melhorar suas habilidades na área emocional. Isto acontece também em indivíduos adultos com variados níveis de Incapacidade Intelectual, sendo que podem desta forma melhorar o seu reconhecimento e nomear de estados emocionais de outras pessoas. Isto é de extrema importância para os indivíduos que, de outra forma, não conseguem encontrar apoio emocional quando o exigem, ou podem falhar em desenvolver relacionamentos com base em sua aparente falta de empatia com os que os rodeiam (Rydin-Orwin, Drake, & Bratt, 1999). No estudo de Rydin-Orwin, Drake e Bratt (1999) o treino emocional permitiu que os indivíduos melhorassem significativamente as suas pontuações a nível do reconhecimento de emoções, em comparação com os indivíduos controlo que não tiveram treino.

A educação emocional aparece como um novo paradigma da educação, onde não são consideradas apenas a razão e as habilidades, mas também são consideradas as emoções e a afetividade. Bisquerra (1999), diz que a educação emocional será um processo contínuo e permanente de desenvolvimento emocional, que em conjunto com o desenvolvimento cognitivo são elementos essenciais para uma construção na íntegra da personalidade, a qual objetiva o bem-estar pessoal e social do indivíduo (Rabelo, Marinho, Melo, & Dantas, 2016).

O processo de educação emocional deve estar presente ao longo de toda a vida de um indivíduo, visto que a dimensão emocional é uma parte imprescindível da formação de um

indivíduo, e quanto maior for o desenvolvimento emocional de um indivíduo maiores serão as suas capacidades para resolver os problemas do dia a dia, e maiores serão também as suas capacidades na tomada de decisão de influência pessoal e social. Logo, este processo demonstra ser de uma imensa importância no processo de inclusão de um indivíduo com incapacidades, porque, deste modo terão uma perspectiva diferente onde o foco não seja as suas limitações, mas sim nas suas potencialidades (Rabelo, Marinho, Melo, & Dantas, 2016).

Cassassus (2009), apoia a ideia de que é importante o processo de inclusão destes indivíduos, apontando para o facto de alguém que não consegue ver e compreender o mundo emocional de forma experiencial em si próprio, terá dificuldades em ver e compreender o mundo emocional dos que o rodeiam (Rabelo, Marinho, Melo, & Dantas, 2016).

Deste modo, Válles (2015) diz-nos que podemos concluir que a educação emocional pretende promover processos de autoconhecimento e aceitação pessoal, dar alguns conteúdos e informações relacionadas a valores, atitudes e hábitos que aperfeiçoem o seu desenvolvimento psicológico, e ainda facultar exemplos corretos perante os conflitos interpessoais com componentes emocionais e estimular sentimentos de competência, segurança e respeito próprio (Rabelo, Marinho, Melo, & Dantas, 2016).

Gross (2013), menciona que a socialização da regulação emocional engloba processos da família que influenciam a reatividade do desenvolvimento emocional e as exigências que o desenvolvimento emocional que impõem um autocontrolo emocional. Tendo em conta a importância disto, Thompson diz-nos que os pais fazem esforços para que consigam fomentar o autocontrolo emocional, nos quais estão englobados estratégias positivas para orientar as exigências emocionais que as suas crianças enfrentam, ou ainda intervenções diretas nas emoções das crianças, a sua avaliação sobre as emoções dos filhos e por fim dialogar acerca das estratégias de controlo emocional e os benefícios que isso lhes pode trazer (Gross, 2013).

Morris, Steinberg, Myers & Robinson (2007), referem que existem três formas onde o contexto familiar afeta a regulação emocional. A primeira é o facto de as crianças aprenderem sobre a regulação emocional através da observação, em segundo as práticas parentais e comportamentos relacionados à socialização da emoção afetam a reação de ajuda e por fim esta reação é afetada pelo clima emocional da família, que se irá ser refletido na qualidade das relações, nos estilos de parentalidade, na expressividade da família e na ainda na qualidade emocional da relação conjugal.

Bowlby (1973), refere uma hipótese clara e ousada na qual as relações de vinculação segura que serviam de base para o aumento da autossuficiência, ou seja, as crianças que usassem seus cuidadores como base segura para a exploração seriam mais independentes que os que tivessem bases ineficazes ou ansiosos mais tarde demonstrariam maior independência, mas menor autossuficiência. Ainda Bowlby e Ainsworth narram que uma vinculação segura será a base para a regulação emocional (Sroufe, 2005).

Sroufe (1996), menciona que a vinculação, na sua investigação, foi definida como “a regulação diádica da emoção”, que posteriormente, com base na estrutura conceitual de Sander (1975), Sroufe (1989) fez uma posição de que a regulação diádica da emoção seria o protótipo para posterior regulamentação individual (Sroufe, 2005).

Lazarus (1991), diz que as avaliações cognitivas do significado emocional dos estímulos ambientais começam a influenciar as respostas emocionais. No entanto, sabe-se que o curso desenvolvimental da experiência emocional e da regulação emocional na fase adulta é central para o funcionamento nas relações interpessoais, para ajudar nas dificuldades da vida e para melhorar a saúde mental (Carstensen, Pasupathi, Mayr, & Nesselroade, 2000).

Labouvie-Vief, DeVoe, e Bulka (1989), aludem que numa comparação entre idosos e jovens adultos é possível ver uma complexidade maior nas representações mentais infundidas

pelo afeto e pela subjetividade, e onde Gross et al (1997), Labouvie-Vief, Hakim-Larson, DeVoe e Schoeberlein (1989), e Lawton, Kleban e Dean (1993) referem também uma melhor regulação emocional, por fim Levenson, Carstensen, Friesen, e Ekman (1991), Tsai, Malatesta e Kalnok, (1984) completam que estes também evidenciam sistemas expressivos bem preservados (Carstensen, Pasupathi, Mayr, & Nesselroade, 2000).

Ao contrário do que diz uma perspectiva do desenvolvimento, Cicchetti e Ganiban (1990), Izard e Harris (1995) e Kasari e Bauminger (1998), alegam que existem aspetos que desempenham um papel importante nas habilidades adaptativas e no comportamento, como é o caso do desenvolvimento emocional (La Malfa, Lassi, Bertelli, Albertini, & Dosen, 2009).

Kraijer (2000), reporta que o nível de desenvolvimento emocional resulta num padrão diferente de comportamento adaptativo ou mal adaptativo que continua ao longo de uma trajetória de desenvolvimento (Sappok, Budczies, Bölte, Dziobek, Dosen, & Diefenbacher, 2013). Dosen (2005), Greenspan (1985), e Sappok, Schade, Kaiser, Dosen e Diefenbacher (2012), referem que o conceito de desenvolvimento emocional engloba várias funções predominando as emocionais, mas também sociais, sensório motoras e cognitivas (Sappok, Budczies, Bölte, Dziobek, Dosen, & Diefenbacher, 2013). Mayers, Roberts e Barsade (2008) e Izard, Youngstrom, Fine, Mostow e Trentacosta (2006), por sua vez, referem que estes vários componentes interagem e estimulam-se de forma recíproca para que exista uma maior maturação e uma boa adaptação ao meio ambiente (Sappok, Budczies, Bölte, Dziobek, Dosen, & Diefenbacher, 2013). Uma adaptação ideal ao ambiente e uma maior maturação do indivíduo surgem da interação e estimulação mútua de vários componentes do desenvolvimento emocional.

Greenspan (1997), e Hodapp e Zigler, (1995), referem que cada nível de Desenvolvimento Emocional está associado a necessidades e motivações emocionais básicas

específicas, algumas estratégias de coping e resultados comportamentais adaptativos (Sappok, Budczies, Dziobek, Bölte, Dosen, & Diefenbacher, 2014).

Webster (1963), Gicchetti e Ganbian (1990), Hodapp e Ganbian (1990), e Greenspan (1997), alegam que indivíduos com Incapacidade Intelectual passam pelos mesmos períodos de desenvolvimento emocional que as crianças que estão normalmente no seu desenvolvimento (Sappok, Budczies, Bölte, Dziobek, Dosen, & Diefenbacher, 2014).

Sabendo disto, podemos mencionar a teoria de seletividade socio emocional, e esta reconhece a experiência como um fator preponderante no desenvolvimento emocional, e sustenta que a capacidade humana de monitorizar de forma consciente e subconsciente que o tempo revela um papel importantíssimo na motivação e na emoção, o que dá uma estrutura dentro da qual os objetivos são definidos, mantidos e avaliados (Carstensen, Pasupathi, Mayr, & Nesselroade, 2000).

Dosen (2007), Bradley (2000), Menolascino (1970) e Charlot (1998) dizem que é necessário conhecer o nível de desenvolvimento emocional, que não pode ser concluído pelo nível de Incapacidade Intelectual, para que seja possível compreender um comportamento, ajustar as expectativas e satisfazer as necessidades emocionais de um indivíduo com deficiências de desenvolvimento (Sappok, Budczies, Bölte, Dziobek, Dosen, & Diefenbacher, 2013). Até aos dias de hoje, a questão do desenvolvimento emocional em indivíduos com Incapacidade Intelectual recebeu pouca atenção dos profissionais (La Malfa, Lassi, Bertelli, Albertini, & Dosen, 2009). Há quem refira que o desenvolvimento emocional é mais afetado que o desenvolvimento intelectual no caso dos indivíduos com Incapacidade Intelectual (La Malfa, Lassi, Bertelli, Albertini, & Dosen, 2009).

Dosen (2005) menciona que desenvolvimento emocional é um fator importante que deve ser tido em conta na mensuração do comportamento adaptativo (La Malfa, Lassi, Bertelli,

Albertini, & Dosen, 2009). La Malfa, Lassi, Bertelli, Albertini e Dosen (2009), completam referindo que existe uma inter-relação mútua entre os desenvolvimentos cognitivos e emocionais, e que acreditam que o mesmo acontece com o desenvolvimento emocional e as capacidades adaptativas.

Tendo tudo isto em conta, é importante saber que a avaliação do desenvolvimento emocional, em oposição às capacidades adaptativas, permite reunir informações de grande importância sobre as necessidades emocionais de um indivíduo (La Malfa, Lassi, Bertelli, Albertini, & Dosen, 2009).

La Malfa et al. (2009), referem que o comportamento adaptativo é altamente correlacionado com o nível de desenvolvimento emocional, o que está de acordo com a abordagem desenvolvimental, que refere que a redução de comportamentos adaptativos pode ocorrer devido a níveis mais baixos de desenvolvimento emocional (Sappok, Budczies, Dziobek, Bölte, Dosen, & Diefenbacher, 2014).

Izard (2007), alude que as emoções são vistas como tendo um componente inerentemente motivacional, os sentimentos emocionais que influenciam de forma contínua a cognição e ação, e a utilização da emoção como chave para o funcionamento adaptativo (Izard, Stark, Trentacosta, & Schultz, 2008).

Izard (2002), e Izard et al. (2008), referem a utilização da emoção resultante pode constituir a sua última forma e mais significativa, na medida em que aumenta o desenvolvimento do comportamento adaptativo e a prevenção da psicopatologia (Izard, Stark, Trentacosta, & Schultz, 2008).

Indivíduos com Incapacidade Intelectual, normalmente podem ter restrições de funções sociais e redes sociais mais limitadas do que pessoas sem deficiências, deste modo podem ter menos oportunidades de beneficiar de muitas experiências comuns aqueles sem deficiência

(World Health Organization, 2001). Deste modo podemos afirmar que o aumento do trabalho em habilidades de comunicação e identificação de deficiências sensoriais encorajam o comportamento adaptativo. Quando têm treino para entender e lidar com o emocional e tensões dos adultos, a equipa pode oferecer um ambiente mais estável a nível emocional, que minimiza a ocorrência de comportamentos desafiadores ou a perceção da pessoa como "um problema" (World Health Organization, 2001).

Treino e informação devem também ser transmitidos aos cuidadores/familiares que continuem a ajudar, após o envolvimento profissional ter acabado, e também aos próprios adultos com Incapacidade Intelectual. Alterações podem ser precisas nos ambientes de casa e de trabalho. Estas necessidades são expressas através de comportamentos mal adaptativos (World Health Organization, 2001).

A família constitui um elemento-chave nas redes sociais de indivíduos com incapacidade intelectual. Neste caso estas redes são normalmente limitadas a membros da família, fornecedores e colegas com incapacidade intelectual. O valor dessas relações não deve ser subestimado (World Health Organization, 2001). É conveniente alargar redes sociais, de modo a incluir outros adultos e jovens com idade semelhante. Estes aumentos têm o potencial de opulentar a vida de indivíduos com incapacidade intelectual (World Health Organization, 2001).

Meta-Emoção Parental

Eisenberg, Cumberland e Spinrad (1998), referem que as reações parentais às emoções da criança, em especial aquelas consideradas como negativas, têm sido entendidas como estratégias importantes de socialização emocional (Lins, Alvarenga, Mendes, & Pessôa, 2017), por este motivo se torna importante falar de meta-emoção parental.

O termo Meta-emoção, é um termo relativamente recente, que surge em 1996, através de Gottman e seus colaboradores, como um termo cujo conceito é amplo e que se encontra relacionado com o que os pais pensam e sentem sobre as emoções (Katz, Maliken, & Stettler, 2012), visto haver uma necessidade de preenchimento de lacunas na investigação dos sentimentos e cognições dos progenitores e dos seus descendentes. Assim pode-se afirmar que a meta-emoção parental é uma área nova de estudo da vida emocional da família (Gottman, Katz, & Hooven, 1997). Os mesmos autores, mencionam ainda o facto que consideram que as variáveis deste conceito estão contextualizadas nas variáveis descritoras da parentalidade.

A curiosidade por este conceito aparece aquando de uma investigação relacionada com a vida emocional das famílias e o desenvolvimento da regulação emocional nas crianças (Barreiros & Cruz, 2012). Gottman e seus colaboradores propõe este termo, visto que ao longo das suas pesquisas se aperceberam que alguns pais viam a experiência e expressão das emoções negativas das crianças (raiva, tristeza ou ansiedade) como algo a evitar. Esta visão negativa será transmitida nas interações parentais, o que fará com que os progenitores tenham uma postura desdenhosa, crítica e sobrecarregada pelas emoções das suas crianças (Katz et al., 2012; Leahy, Tirsch, & Napolitano, 2013).

A meta – emoção envolve um conjunto de emoções e cognições organizado e estruturado, sobre as suas próprias emoções e as emoções dos outros (Gottman, Katz, & Hooven, 1997), funcionando de forma semelhante que a metacognição que se trata das cognições acerca das cognições. Ao mencionamos a sua junção do conceito de meta-emoção

com a parentalidade, esta compreende o conhecimento parental das próprias emoções e das emoções dos filhos, e ainda o possível treino emocional a desenvolver juntos dos mesmos (Barreiros & Cruz, 2012).

Gottman et al. conseguem identificar dentro do conceito de meta-emoção parental dois estilos os quais os progenitores podem adotar em relação as emoções negativas dos filhos, a filosofia de treino emocional e a filosofia de afastamento emocional. O processo de treino emocional refere-se a um conjunto de processos, que inclui certos elementos como falar com a criança sobre as emoções, ajudando a criança a dar um nome aquelas emoções que estão a sentir, aceitar as emoções dos filhos, discutir com as crianças o que está a desencadear aquelas emoções e sobre as estratégias a usar para resolver essas situações (Gottman, Katz, & Hooven, 1997).

Os pais que seguem esta filosofia de treino emocional, estão cientes da baixa intensidade de emoções neles próprios e em seus filhos, experienciando desta forma as emoções negativas como oportunidades de aproximação e aprendizagem. Deste modo, estes pais sabem validar e nomear as emoções negativas de seus filhos, e ainda discutem objetivos e estratégias que podem utilizar nas situações que lhes fazia sentir determinada emoção (Katz, Maliken, & Stettler, 2012), e ainda participar na resolução de problemas e definição de limites, o que irá tornar possível a discussão de objetivos e estratégias para lidar com o acontecimento que desencadeou as emoções negativas (Barreiros & Cruz, 2012). Tudo isto poderá levar a melhorias no desenvolvimento das competências emocionais da criança, ou seja, torna-se possível verificar melhorias no conhecimento emocional, na expressão emocional e na própria regulação emocional, que por sua vez está diretamente ligado a um melhor ajustamento psicológico e um melhor relacionamento com os pares (Katz, Maliken, & Stettler, 2012).

Ainda Gottman e seus colaboradores dizem que, os progenitores que utilizam esta filosofia de treino emocional têm uma maior probabilidade de que seus descendentes, sejam

eficientes a acalmarem as próprias emoções, e sejam mais competentes nas interações com colegas, sabendo assim como e quando exprimir e/ou inibir, e ainda fazer o processamento das suas emoções, ou seja, que apresentem uma maior capacidade de se autorregular emocionalmente (Leahy, Tirch, & Napolitano, 2013).

De outro modo, e contrastando com os pais que adotam a filosofia de treino emocional, os pais que adotam mais a filosofia de afastamento emocional, podem também ser sensíveis aos sentimentos dos seus descendentes, no entanto tendem a negar ou ignorar as emoções negativas dos seus filhos, querendo estar sempre no papel de mudar a emoção negativa rapidamente, visto que estes pais consideram que emoções como a zanga e a tristeza são sentimentos potencialmente nocivos, transmitindo ainda aos filhos que as emoções negativas não são importantes, e que devem desaparecer rapidamente para não se tornarem prejudiciais (Katz, Maliken, & Stettler, 2012; Gottman et al, 1996 cit. por Barreiros & Cruz, 2012).

A consciência, a aceitação e o treino emocional foram identificados como processos centrais da filosofia da meta-emoção parental. O bom funcionamento destes três componentes desta filosofia, poderá ter benefícios em três aspetos chave, a competência emocional de uma criança, um melhor ajustamento psicossocial e um melhor relacionamento com os colegas, ou seja, existiria na criança um maior controlo inibitório e conseqüentemente um menor nível de comportamentos problemáticos, melhores e mais conquistas académicas e melhor saúde física, e por fim seria ainda possível ver alguma competência social (mais adaptados socialmente) (Halberstadt, Dunsmore, & Denham, 2001).

Foi ainda mencionada a possibilidade de existirem alguns fatores que surjam como moderadores da relação da filosofia da meta-emoção parental e do ajustamento da criança, tais como o sexo e a idade dos pais e dos filhos (Katz, Maliken, & Stettler, 2012). Quanto ao sexo dos pais diz-se que existem diferenças na medida em que as mães utilizam mais a medida de treino emocional do que os pais (Stocker, Richmond, Rhoades, & Kiang, 2007). Já quando

falamos de sexo dos filhos, Cunningham et al (2009), previram a capacidade social das raparigas melhorando o seu entendimento emocional e também a descida dos comportamentos internalizadores nos rapazes (Katz, Maliken, & Stettler, 2012). Para os rapazes a filosofia da meta-emoção parental está relacionada com a sua habilidade de regulação de emoções.

Os pais normalmente apresentam uma estrutura emocional mais consistente do que as mães, tendo em vista que existem associações mais fortes entre dimensões emocionais como expressividade familiar, o treino emocional e as reações às emoções negativas dos filhos, por outro lado, as mães tinham maiores valores do que os pais nestas dimensões sociais (Baker, Fennig, & Crnic, 2011). Wong, McElwain e Halberstadt (2009), revelam no seu estudo, que as mães tem mais reações positivas, uma maior expressividade positiva, mais crenças de aceitação frente as emoções negativas dos filhos. Também as mães apresentaram mais reações de aceitação e apoio ás emoções dos filhos adolescentes (Hunter et al., 2011).

Katz e Windecker-nelson (2004), referem ainda que as mães com crianças com problemas de comportamento, demonstraram ter menor conhecimento acerca das próprias emoções e adotavam menos o estilo de treino emocional, no entanto as crianças demonstravam melhor relacionamento com os pares quando suas mães tinham um estilo de treino emocional.

Eisenberg, Fabes, e Murphy (1996), completam que no caso das mães as reações de resolução do problema desencadeadora da emoção negativa nas crianças, normalmente estavam associadas com o seu funcionamento social (das crianças). Por outro lado, as reações de minimização tendiam a estar relacionadas com menores níveis de competências sociais e com o evitar lidar com o problema nos seus filhos. Por sua vez, os pais em relação às reações de minimização estavam associados a um funcionamento social mais baixo dos filhos.

Fabes, Leonard, Kupanoff, e Martin (2001), mencionaram ainda relações negativas entre as reações negativas dos pais (minimização e punição) com a reatividade e intensidade

emocional negativa dos filhos, e ainda as reações de aborrecimento parentais estavam associadas de forma positiva com a reatividade emocional dos filhos, e de forma negativa com as suas competências sociais.

Os pais pareciam estar menos conscientes da tristeza em si próprios, ou na assistência dos filhos quando estavam tristes, no entanto os pais que estavam orientados mais para as emoções pareciam estar mais interessados nas emoções dos seus filhos como a raiva e a tristeza. Por sua vez, as mães pareciam estar mais preocupadas com a tristeza dos filhos do que os pais (impressões iniciais dos autores deste estudo) (Gottman, Katz, & Hooven, 1997).

No que concerne á variável idade, só se verificou que as mães com mais idade apresentavam menos reações negativas que as mães mais novas (Wong, McElwain, & Halberstadt, 2009). Por fim, as reações de minimização face às emoções negativas dos filhos, estavam relacionadas de forma negativa ao estilo de treino emocional (Hakim-Larson, Parker, Lee, Goodwin, & Voelker, 2006).

Baumrind e Black (1967) e Baumrind (1971), nos seus trabalhos fizeram a distinção de três tipos parentais: autoritários (restritos e frios/ restritivos e calorosos) e permissivos. Gottman, Katz e Hooven (1997) referem que existem diferentes tipos de pais, e que estes também são preponderantes na meta-emoção parental. Nos diferentes tipos de pais podemos encontrar os da dimensão dos permissivos/ autoritário restritos. Dentro dos pais autoritários restritos e frios, existe algumas exigências e alguns limites e esperam obediência sem muitas vezes providenciar uma explicação à criança (tendência para ter filhos irritáveis e conflituosos - temerosos, apreensivos, temperamentais, infelizes, facilmente irritados, indiferentemente hostis, sensíveis ao stress, sem ambições, mal-humorados), os pais que são autoritários restritos da dimensão calorosa também fazem algumas exigências e impõem limites porem já fornecem explicações à criança (tendência para ter filhos energéticos e amigáveis - autossuficientes, autocontrolados, alegres, amigáveis, capazes de lidar com o stress, cooperativos com adultos,

curiosos, intencionais e com realização orientada). Por sua vez, os pais permissivos fazem poucas exigências, encorajam a expressão emocional e raramente fazem um controle firme (tendência a ter filhos impulsivos e agressivos - rebeldes, com baixa autoconfiança e autocontrole, impulsivos, agressivos, dominadores, e pouco ambiciosos) (Baumrind & Black, 1967; Baumrind, 1971; Gottman, Katz, & Hooven, 1997).

Relativamente ao treino emocional, Gottman et al. (1997) argumentam que pais responsivos e calorosos demonstram tipos específicos de comportamentos parentais e ainda a presença de certas crenças associadas à emoção.

Foram ainda estudadas outras variáveis que estão associadas às reações dos pais e com as suas esperadas repercussões, entre elas conseguiram-se identificar por exemplo a existência de crenças. As crenças de aceitação em relação as emoções negativas dos filhos associavam-se a menos reações negativas (Wong, McElwain, & Halberstadt, 2009).

Parte II
Estudo Empírico

Metodologia

Fortin (2009), diz-nos que o tipo de estudo escolhido para utilizar mudará de acordo com o que se pretende descrever, que variáveis ou grupos de indivíduos pretendemos estudar, e as possíveis relações de associação entre estas variáveis (que podem ser dependentes ou independentes). Deste modo, foi utilizada uma abordagem quantitativa, transversal e correlacional. A abordagem quantitativa tem um grande potencial na utilização de amostras grandes, possibilitando após uma série de operações matemáticas, a generalização dos resultados para uma população muito maior (Victoria, Knauth, & Hassen, 2000), e Fonseca (2002), refere que esta abordagem está centrada na objetividade (Silveira & Córdova, 2009). Na tentativa de explicar o tipo de estudo Fortin (2009), diz-nos que um estudo descritivo-correlacional tem como finalidade explorar relações entre variáveis e descrever as mesmas, o que irá permitir delimitar quais as variáveis associadas ao fenómeno estudado. Em relação à dimensão temporal, consistiu num estudo transversal, a qual Fortin (2009), refere que tem lugar num único momento e com um grupo representativo da população.

O método quantitativo é também orientado para a procura do tamanho do impacto e das causas dos fenómenos sociais. Os estudos realizados são então caracterizados pela objetividade e estarem distantes dos dados (com perspetiva externa). São ainda considerados hipotético-dedutivos e orientados para os resultados, tendo também a possibilidade de generalização (Serapioni, 2000).

É um método que tem a possibilidade de repetição, o que faz com que sejam tomados procedimentos intersubjetivamente controláveis, e assim conseguindo indicar as margens de erro que podem acontecer no formular de hipóteses (Zotti, 1997). Popper (1972), diz-nos ainda que a recolha de dados destaca números (ou informação possíveis converter em números) que dão a possibilidade de averiguar a ocorrência ou não, das consequências e ainda a aceitação (mesmo que provisória), ou não das hipóteses.

Diehl (2004), refere que é possível distinguir três tipos de estudo. Destes existem, os que procuram através de técnicas estatísticas explicar o grau de relação e a forma como estão trabalhando (correlação de variáveis ou descritivos), os que através dos efeitos observados para descobrir precedentes (comparativas causais), e os que possibilitam meios para testar hipóteses (experimentais) (Dalfovo, Lana, & Silveira, 2008). Richardson (1989), menciona que o método quantitativo é normalmente aplicado nos estudos descritivos (que procuram encontrar e classificar a relação entre as variáveis), os quais tencionam investigar “o que é?”, ou seja, descobrir características do fenómeno em estudo (Dalfovo, Lana, & Silveira, 2008).

Richardson (1989), lembra que aquando do planeamento de estudo quantitativos, o primeiro passo a dar é identificar as variáveis específicas que possam ser importantes para que depois se torne possível explicar as complexas características de um problema. No entanto, segundo o mesmo autor muitos estudos na área de Ciências Sociais são limitados pelas características dos indivíduos em estudo, pelo instrumento de avaliação usados, pelo tempo, disposição das pessoas.

A recolha de dados normalmente é feita através de questionários e entrevistas que mostram diferentes variáveis para pesquisa, na análise e em geral apresentado por tabelas e gráficos (Dalfovo, Lana & Silveira, 2008).

Objetivos, Hipóteses e Plano de investigação

Esta investigação teve como principal objetivo perceber até que ponto a atitude que os pais percecionam adotar em relação às emoções negativas dos seus filhos adultos dependentes portadores de uma Incapacidade Intelectual (forma como lidam com elas e os preparam para lidar com as próprias suas emoções), os torna mais ou menos autónomos na sua vida diária.

Como forma de ajudar a perceber o objetivo formularam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1. Há uma diferença na forma como são percebidas as reações dos pais (construtivas ou negativas) e a idade do seu filho dependente, com incapacidade intelectual.

Hipótese 2: Progenitores do sexo feminino percebem ter mais reações construtivas em relação aos seus filhos adultos dependentes do sexo feminino, do que aos seus filhos adultos dependentes do sexo masculino, com incapacidade intelectual.

Hipótese 3: Os progenitores têm mais reações construtivas em relação aos seus filhos adultos dependentes do sexo feminino, do que com os seus filhos adultos dependentes do sexo masculino, com incapacidade intelectual

Hipótese 4. Há uma diferença entre as percepções dos pais terem reações construtivas e as algumas das dimensões da Autonomia Funcional de um indivíduo adulto (Atividade Económica, Atividade Pré-profissional, Atividade Doméstica, Responsabilidade, Personalidade, Desenvolvimento da Linguagem e Socialização), com Incapacidade Intelectual.

Hipótese 5: A meta-emoção parental está associada a Autonomia Funcional de um indivíduo adulto com incapacidade intelectual.

Participantes

Neste estudo, a população alvo foram os progenitores de indivíduos adultos portadores de Incapacidade Intelectual, todos eles com idades superiores a 18 anos, que vivessem com os pais e que no seu dia-a-dia frequentem um Centro de Atividades Ocupacionais.

Neste estudo pudemos contar com 50 participantes, 45 do sexo feminino e 5 do sexo masculino (Tabela 1), nos quais os pais teriam idades compreendidas entre os 59 e 74 anos e as mães teriam idades compreendidas entre os 39 e os 85 anos e ainda o caso de uma avó (figura maternal) com 72 anos (Tabela 2). Perante esta amostra será importante também referir que

estas figuras parentais (pais, mães e avó) representavam os seus filhos, entre os quais 26 são do sexo masculino e 24 são do sexo feminino, e as suas idades estão compreendidas entre 20 e os 51 anos.

Tabela 1
Descrição do grau de parentesco dos participantes

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Pai	5	10,0	10,0	10,0
	Mãe	44	88,0	88,0	98,0
	Avós	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Tabela 2
Descrição da idade dos participantes.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	idade entre 39 e 54	14	31,8	31,8	31,8
	idade entre 55 a 69	24	45,5	45,5	77,3
	idade entre 70 a 85	11	22,7	22,7	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Instrumentos

Neste estudo serão utilizados dois instrumentos: Escala de Comportamentos Adaptativos (apenas alguns domínios) e a versão portuguesa da Coping Children Negative Emotion Scale (CCNES) também conhecida como Reações Parentais às Emoções Negativas (RPEN). Além destes dois instrumentos, foi necessário integrar uma declaração de consentimento informado, um questionário sociodemográfico e uma diretriz de participação no estudo.

O questionário sociodemográfico (Anexo A), era constituído por várias questões, estas encontravam-se divididas em duas partes, uma que dizia respeito aos filhos e outra referente aos pais. Na primeira parte, relativa aos filhos, haviam questões relacionadas com a idade, o

género, a escolaridade, se frequentou o ensino profissional, qual o seu agregado familiar, se participava em atividades além da participação diária no centro de atividades ocupacionais, e caso tenha, se precisa de ajuda a realizá-las, e por fim duas questões sobre a sua proximidade aos seus progenitores e com qual dos progenitores passa mais tempo.

Já na segunda parte, que dizia respeito aos progenitores, os dados questionados eram relativos à idade, à escolaridade e à profissão dos dois, e em seguida quem estava a responder ao questionário e se este teve de fazer adaptações ao seu trabalho (ex.: horário) para ajudar/prestar cuidados ao seu filho.

A Escala de Comportamentos Adaptativos - ECA na versão portuguesa, apenas utilizamos os seguintes domínios – Atividade económica, Desenvolvimento da linguagem, Atividade doméstica, Atividade Pré-Profissional, Personalidade, Responsabilidade e Socialização.

Não foram utilizados alguns domínios da escala, como o I chamado Autonomia, porque este avalia parâmetros que todos eles têm mais ou menos integrados, porque básico da Autonomia Funcional e como que é um requisito para estar no CAO, e também surgem como atividades que são trabalhadas na área de atividades de vida diária. No caso do domínio II, denominado Desenvolvimento Físico, também não foi utilizado pois avalia parâmetros que não afetariam de forma tão direta o seu grau de adaptação social (não lhes impede de comunicar com os outros), trata-se também de algo que não pode ser trabalhado como a visão e a audição ou de algo que apesar de poder ser trabalhado é muito difícil e demorado a obtenção de resultados. Por fim, o domínio V, denominado de Números e Tempo, também não foi utilizado visto que os parâmetros que avalia não impedem a adaptação social, nem a realização das atividades diárias que podem ser trabalhadas pelos progenitores junto aos seus filhos.

Santos e Morato (2004), referem que a ECA tem o objetivo de identificar as áreas fortes e menos fortes de um indivíduo, o que permitirá que possam ser elaborados planos de habilidades que respondam às suas necessidades específicas, podendo torná-lo num indivíduo mais ativo e em plenitude no contexto que se insere (Nobrega, 2016).

É pertinente salientar que, a base desta escala constrói-se na opinião de que todas as avaliações feitas aos indivíduos têm de ser caracterizadas, pela sua objetividade e por contextualizar todas as variáveis ambientais que produzam algum efeito (quer positivo, quer negativo) nas adaptações dos indivíduos com ou sem deficiência mental.

Está dividida em duas grandes partes (1ª e 2ª parte) que, por sua vez, estão também divididas em vários domínios. Estes vários domínios do comportamento, pretendem refletir sobre a natureza das exigências das várias situações, e deste modo fazer com que tenhamos uma maior perceção da eficácia com que o avaliado, lida com as exigências contextuais (nas competências, e nos comportamentos desajustados), pois quando é pretendido avaliar o comportamento adaptativo temos de abranger diversas áreas, e desta forma conseguir uma vasta gama de padrões das inúmeras habilidades que podem ser caracterizadas pelo comportamento humano nas mais distintas circunstâncias.

Cada domínio é constituído por um conjunto de afirmações que tem como objetivo a descrição e enumeração de comportamentos e condutas que o indivíduo adota, nas diferentes situações que a vida diária lhes confronta. Na primeira parte, estas afirmações têm duas formas de resposta, em algumas questões terá de ser respondido entre SIM e NÃO, e nas restantes questões tendo de escolher a opção que caracteriza a real capacidade do indivíduo naquela atividade (ordenadas pelo seu grau de complexidade: de forma crescente na complexidade dos itens).

Na segunda parte, os vários domínios são constituídos por várias afirmações onde tem três opções de resposta, Nunca, Ocasionalmente e Frequentemente (N, O e F, respetivamente). Na sua totalidade a segunda parte é constituída por oito domínios (XI – Comportamento Social, XII – Conformidade, XIII – Merecedor de Confiança, XIV – Comportamento Estereotipado, XV – Comportamento Sexual, XVI – Comportamento Auto Abusivo, XVII – Ajustamento Social e XVIII – Comportamento Interpessoal com Perturbações).

Por sua vez a CCNES (Coping Children Negative Emotions) – foi utilizada na versão portuguesa RPEN (Reações Parentais as emoções negativas dos filhos) – tradução e adaptação por Diana Alves e Orlanda Cruz, em 2011. Para a utilização desta escala foram necessárias algumas adaptações, para que estivesse de acordo com a população-alvo (adultos, este instrumento terá anteriormente sido aplicado a crianças) e ao seu contexto diário.

As adaptações feitas na Escala de Reações Parentais às Emoções Negativas, basearam-se apenas na modificação da frase e/ou da atividade que representava, mas nunca mudando a base da hipótese lá estudada (Anexo C). Posteriormente, para ter uma perceção se a adaptação da escala estava boa e perceptível, a escala foi dada a ler a duas pessoas fora do contexto da investigação e outras duas que poderiam ser participantes no estudo, mas que, no entanto, tinham um grau de parentesco diferente ao desejado neste estudo.

No preenchimento desta escala é solicitado aos progenitores que se imaginem naquelas situações e respondam a itens referentes a cada uma das seis reações/ práticas a serem avaliadas, que podem ser agrupadas como práticas que apoiam ou não apoiam a experiência emocional da criança (Lins, Alvarenga, Mendes, & Pessôa, 2017).

A RPEN trata-se de um instrumento de autopreenchimento por parte dos pais, ou de qualquer outro individuo que esteja responsável ou ligado de forma direta e frequente com o individuo a ser avaliado (Barreiros & Cruz, 2012), o que nos irá permitir perceber como é que os pais/ cuidador próximo, normalmente respondem às emoções dos filhos/ pessoa dependente.

A sua forma de resposta, ou seja, a opção escolhida e consequente reação, reflete a forma como estas pessoas sentem, pensam e regulam as emoções (suas e dos outros) (Alves & Cruz, 2011).

Este instrumento é constituído por sete subescalas, organizadas dentro de duas grandes escalas: as Reações Negativas e as Reações Construtivas. A divisão das seis subescalas dentro das duas grandes escalas dá-se da seguinte forma: na escala Reações Negativas, estão quatro subescalas: reações de aborrecimento, reações de minimização, reações de ignorar e reações de punição, já na escala Reações Construtivas/ Positivas, estão outras três subescalas que são: reações centradas no problema, reações de encorajamento expressivo e reações centradas na emoção (Alves & Cruz, 2011).

Com esta organização contamos com doze cenários que constituem as doze hipóteses onde as crianças sempre exprimiriam emoções negativas. Cada uma das 12 hipóteses tem sete opções de resposta – correspondentes as sete subescalas anteriormente referidas. Nos estudos realizados é encontrada alta consistência interna e de teste-re-teste e ainda um bom construto de validade (Mirabile, 2015).

Em estudos já realizados, esta escala apresenta ainda propriedades psicométricas consideradas adequadas e índices de fidelidade razoáveis. Com um alfa de Cronbach de 0.70 nas escalas de aborrecimento. Já para as outras dimensões são encontrados outros valores de confiabilidade como sejam: para as reações punitivas 0.69, nas reações de minimização e nas reações centradas no problema 0.78, nas reações de encorajamento expressivo 0.85, nas reações centradas nas emoções 0.80, nas reações de minimização 0.74, nas reações de encorajamento expressivo e reações centradas no problema 0.73 e ainda 0.75 para as reações centradas nas emoções (Alves & Cruz, 2011).

Procedimentos

Em primeiro lugar, procedeu-se ao pedido de autorização formal para a consecução do estudo à SRIAS (Secretaria Regional da Inclusão e dos Assuntos Sociais). Num momento inicial, decidiu-se sobre os quatro Centro de Atividades Ocupacionais que seriam considerados no âmbito da investigação (dois do meio urbano e dois de meio mais rural). Após este passo e também esta autorização, procedeu-se ao contacto dos CAO'S (dois do meio urbano e dois de meio mais rural) para saber sobre o seu interesse em participar nesta investigação (contacto realizado pela diretora da unidade de coordenação dos centros de atividades ocupacionais), não tendo demonstrado nenhum desagrado/ obstáculo para sua participação procedeu-se à entrega das escalas nos respetivos CAO's, que se responsabilizaram pela entrega aos possíveis participantes, pedindo-lhes que devolvessem os envelopes fechados com as duas escalas preenchidas nos respetivos centros.

O envelope entregue aos participantes continha uma declaração de consentimento informado, um questionário sociodemográfico, diretrizes para o preenchimento das escalas e uma cópia de cada uma das escalas utilizadas, nomeadamente os domínios da Escala de Comportamento Adaptativo e a Escala de Reações Parentais às Emoções Negativas adaptado.

Apesar de todos os instrumentos terem sido mandados para preenchimento em casa, alguns pais participantes demonstraram algumas dificuldades no seu preenchimento, então perante este cenário foi disponibilizada ajuda no preenchimento dos questionários por parte da investigadora, e de alguns colaboradores dos centros de atividades ocupacionais.

Parte III

Apresentação e Discussão dos Resultados

A apresentação e análise dos dados foi realizada com base nas hipóteses propostas no estudo.

Hipótese 1. Há uma diferença na forma como são percebidas as reações dos pais (construtivas ou negativas) e a idade do seu filho dependente, com incapacidade intelectual.

Vários autores falam da possibilidade da existência de fatores moderadores da relação da filosofia da meta-emoção parental e do ajustamento da criança, tais como a idade tanto dos pais como dos filhos (Cassano, Perry-Parrish, & Zeman, 2007; Wong, McElwain, & Halberstadt, 2009), e isto acontece porque os pais e as mães percebem os seus filhos de formas diferentes (Cassano, Perry-Parrish, & Zeman, 2007).

Aquando da análise dos parâmetros ligados à idade, surge a necessidade de explicar que foi feita uma divisão da idade tanto dos filhos, como a dos progenitores em 3 grupos. Sabendo que a idade dos filhos adultos varia entre os 20 e os 51 anos, a divisão foi feita da seguinte forma: 20 a 30 anos, 31 a 41 anos e 42 a 51 anos. No caso dos progenitores, as idades variam entre 39 a 85, fazendo a divisão nos seguintes grupos: 39 a 54 anos, 55 a 69 anos e 70 a 85 anos. Esta divisão em três grupos quer na idade dos progenitores, como na idade dos filhos, surge para que nos seja permitido ver se existem diferenças de percepção de comportamentos (entenda-se por reações) entre as diferentes faixas etárias existentes e em quais delas se evidenciam ou não diferenças.

Com a análise das tabelas 3 e 4, conseguimos ver que esta hipótese, em relação à idade, se confirma. Isto acontece porque existe uma maior incidência de estratégias positivas quando os filhos se encontram numa faixa etária menor (20 a 30 anos) e uma incidência significativa de estratégias negativas quando os filhos já se encontram numa faixa etária maior (42 a 51 anos), ou seja, quanto mais velhos os filhos forem maior será a percepção da utilização de estratégias negativas (Tabelas 5 e 6).

Tabela 3

Médias entre a utilização de estratégias positivas ou negativas de acordo com a idade do filho geral

	Idade do filho	N	Posto Médio
Estratégias positivas	idade entre 20 e 30	25	28,58
	idade entre 31 a 41	16	23,00
	idade entre 42 e 51	8	17,81
	Total	49	
Estratégias negativas	idade entre 20 e 30	25	20,38
	idade entre 31 a 41	16	26,22
	idade entre 42 e 51	8	37,00
	Total	49	

Nota: a. Teste Kruskal-Wallis; b. Variável de Agrupamento: idade do filho

Tabela 4

Diferenças entre a utilização de estratégias positivas ou negativas de acordo com a idade do filho geral

	H de Kruskal- Wallis	gl	Significância
Estratégias positivas	3,976	2	0.137
Estratégias negativas	8,586	2	0.014

Nota: a. Teste Kruskal-Wallis; b. Variável de Agrupamento: idade do filho

Tabela 5

Diferenças entre a utilização de estratégias positivas ou negativas de acordo com a idade do filho especificando os dois grupos etários mais velhos.

	U de Mann- Whitney	Wilcoxon W	Z	Significância Sig. (bilateral)	Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]
Estratégias positivas	54,000	90,000	-1,951	,051	,055 ^b
Estratégias negativas	32,500	357,500	-2,874	,004	,003 ^b

Nota: a. Variável de Agrupamento: idade do filho; b. Não corrigido para vínculos.

Tabela 6

Diferenças entre a utilização de estratégias positivas ou negativas de acordo com a idade do filho especificando os dois grupos etários mais velhos.

Idade do filho	Estratégias positivas			Estratégias negativas		
	idade entre 20 e 30	idade entre 42 e 51	Total	idade entre 20 e 30	idade entre 42 e 51	Total
N	25	8	33	25	8	33
Posto Médio	18,84	11,25		14,30	25,44	
Soma de Classificações	471,00	90,00		357,50	203,50	

Nota: a. Variável de Agrupamento: idade do filho; b. Não corrigido para vínculos.

Hipótese 2: Progenitores do sexo feminino percebem ter mais reações construtivas em relação os seus filhos adultos dependentes do sexo feminino, do que com seus filhos adultos dependentes do sexo masculino, com incapacidade intelectual.

Existem alguns autores que apoiam esta hipótese, como é o exemplo de Wong, McElwain e Halberstadt (2009) e Barreiros e Cruz (2012), e que chamam a nossa atenção para o facto de que as mães demonstraram ter mais reações positivas. Outros autores como Cassano, Perry-Parrish e Zeman (2007), também apoiando esta ideia, dizem que o género dos progenitores e dos filhos, pode ser um dos fatores moderadores para a meta-emoção parental, isto porque os progenitores percebem os seus filhos de formas diferentes. Cassano, Perry-Parrish e Zeman (2007), dizem também que os pais vêem os filhos do sexo masculino mais velhos a inibirem mais a sua tristeza do que os mais novos, já as mães acham que isso acontece mais com as filhas mais velhas.

Foi com a utilização do teste Kolmogorov-Smirnov que conseguimos ver que isto não se verificou no nosso estudo, visto que as mães não evidenciam ter de forma significativa percepção de utilizar mais reações positivas/ construtivas com os seus filhos adultos do sexo feminino (Tabela 7).

Tabela 7

Diferenças entre os tipos de reação das mães (estratégias positivas ou negativas) e os filhos do sexo feminino medidas através do teste Kolmogorov-Smirnov.

	N	Parâmetros normais ^{a, b}		Diferenças Mais Extremas			Estatística do teste	Significância Sig. (bilateral)
		Média	Desvio Padrão	Absoluto	Positivo	Negativo		
Estratégias Positivas	23	2,7101	,89502	,149	,139	-,149	,149	,200 ^{c,d}
Estratégias Negativas	23	,7717	,63922	,166	,166	-,114	,166	,101 ^c

Nota: a. A distribuição do teste é Normal; b. Calculado dos dados; c. Correção de Significância de Lilliefors; d. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

No entanto, também com a utilização do teste Kolmogorov-Smirnov, quando estendemos esta curiosidade para os filhos adultos do sexo masculino (Tabela 8), conseguiu-se evidenciar que os progenitores do sexo feminino perante as emoções negativas dos seus descendentes do sexo masculino apresentam uma perceção de maior utilização de estratégias negativas, o que está de acordo com o que Alves e Cruz (2011) referem, ou seja, que as mães tendem a desvalorizar mais as emoções dos seus filhos do sexo masculino e desta forma irão reagir de forma mais punitiva (negativa).

Tabela 8

Diferenças entre os tipos de reação das mães (estratégias positivas ou negativas) e os filhos do sexo masculino medidas através do teste Kolmogorov-Smirnov.

	N	Parâmetros normais ^{a, b}		Diferenças Mais Extremas			Estatística do teste	Significância (bilateral)
		Média	Desvio Padrão	Absoluto	Positivo	Negativo		
Estratégias Positivas	21	3,1429	,69579	,155	,109	-,155	,155	,200 ^{c,d}
Estratégias Negativas	21	,5238	,38653	,189	,189	-,102	,189	,048 ^c

Nota: a. A distribuição do teste é Normal; b. Calculado dos dados; c. Correção de Significância de Lilliefors. d. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

Tabela 9

Médias entre o sexo do progenitor e as suas perceções de reações positivas e negativas, medidas através do teste Kruskal-Wallis.

			N	Posto Médio	Soma de Classificações
Quem responde	Estratégias positivas	Pai	5	28.30	141.50
		Mãe	44	24.63	1083.50
		Total	49		
	Estratégias negativas	Pai	5	20.80	104.00
		Mãe	44	25.48	1121.00
		Total	49		

Nota: a. Variável de Agrupamento:.. Quem responde; b. Não corrigido para vínculos.

Para ter também uma visão mais geral, fez-se a análise da perceção da utilização de estratégias quer positivas, quer negativas pela parte dos progenitores de ambos os sexos, o que

nos possibilitou evidenciar que também não existem diferenças significativas entre os pais e as mães e a sua percepção da utilização de reações construtivas ou de reações negativas (Tabela 9).

Tabela 10

Médias entre o sexo do progenitor e as suas percepções de reações positivas e negativas, medidas através do teste Kruskal-Wallis.

	U de Mann-Whitney	Wilcoxon W	Z	Significância (bilateral)	Significância exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]
Estratégias positivas	93,500	1083,500	-0,550	0,582	,596 ^b
Estratégias negativas	89,000	104,000	-0,703	0,482	,510 ^b

Nota: a. Variável de Agrupamento: Quem responde; b. Não corrigido para vínculos.

E que quanto mais velhos (idade) são os filhos adultos, maior será a predisposição das mães para percecionarem uma maior utilização de estratégias que fazem parte da filosofia de afastamento emocional (relação média $r=0.40$), o mesmo também se verificou em estratégias desta filosofia, nomeadamente as reações de punição (relação média $r=0.405$) e as reações de minimização (relação média $r=0.384$), conseguiu-se ainda identificar que, com o avançar da idade há uma percepção de um aumento das “capacidades” pertencentes ao domínio Responsabilidade (relação média $r=0.324$) (Tabela 11), voltando a confirmar o analisado com o teste Kolmogorov-Smirnov.

Tabela 11

Análise correlações da idade do filho com as estratégias Minimização, Punição e Negativas e o domínio Responsabilidade.

		Minimização	Punição	Estratégias Negativas	Responsabilidade
Rô de Spearman	Idade do filho	0.384*	0.405**	0.408**	0.324*
	Sig. (2 extremidades)	0.010	0.006	0.006	0.034
	N	44	44	44	43

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

No que diz respeito a idade dos progenitores do sexo feminino, foi possível identificar que a sua idade aumenta, aumenta também os valores das “capacidades” pertencentes ao domínio Atividade Doméstica (relação média $r=0.256$) (Tabela 12).

Tabela 12

Análise correlações da idade da mãe com domínio Atividade Doméstica

			Atividade Doméstica
Rô de Spearman	Idade da Mãe	Coefficiente de correlação	0.256
		Sig. (2 extremidades)	0.090
		N	45

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Hipótese 3: Os progenitores têm mais reações construtivas em relação aos seus filhos adultos dependentes do sexo feminino, do que com os seus filhos adultos dependentes do sexo masculino, com incapacidade intelectual

Tabela 13

Médias entre a percepção dos tipos de reação (estratégias positivas ou negativas) e os filhos do sexo masculino.

	N	Parâmetros normais ^{a,b}		Diferenças Mais Extremas			Estatística do teste	Significância Sig. (bilateral)
		Média	Desvio Padrão	Absoluto	Positivo	Negativo		
Estratégias Positivas	26	3,1410	,70031	,158	,110	-,158	,158	,093 ^c
Estratégias Negativas	26	,5096	,37736	,177	,177	-,095	,177	,035 ^c

Nota: a distribuição do teste é Normal; b. Calculado dos dados; c. Correção de Significância de Lilliefors. d. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

À semelhança do que se pode evidenciar na hipótese anterior, aquando da análise da percepção de ambos os progenitores na utilização das estratégias usadas frente às emoções negativas dos seus filhos, também não se conseguiu ver diferenças significativas quando os filhos são do sexo feminino (Tabela 14), mas quando os filhos são do sexo masculino verificou-se também uma percepção de maior utilização de estratégias negativas (Tabela 13), o que irá

também não estar de acordo com o mencionado pelos autores referidos na hipótese anterior (Cassano, Perry-Parrish, & Zeman, 2007).

Tabela 14

Diferenças entre os tipos de reação (estratégias positivas ou negativas) e os filhos do sexo feminino.

	Parâmetros normais ^{a,b}			Diferenças Mais Extremas			Estatística do teste	Significância Sig. (bilateral)
	N	Média	Desvio Padrão	Absoluto	Positivo	Negativo		
Estratégias Positivas	24	2,7083	,87539	,133	,133	-,131	,133	,200 ^{c,d}
Estratégias Negativas	24	,7813	,62690	,145	,145	-,106	,145	,200 ^{c,d}

Nota: a. distribuição do teste é Normal; b. Calculado dos dados; c. Correção de Significância de Lilliefors.

Desta forma, podemos afirmar que esta hipótese não se confirma, visto que em relação aos filhos do sexo feminino não existe nenhuma significância na diferença da percepção dos pais em relação à utilização de mais estratégias positivas.

Hipótese 4. Há uma diferença entre as percepções dos pais terem reações construtivas e as algumas das dimensões da Autonomia Funcional de um indivíduo adulto (Atividade Económica, Atividade Pré-profissional, Atividade Doméstica, Responsabilidade, Personalidade, Desenvolvimento da Linguagem e Socialização), com Incapacidade Intelectual.

Para conseguirmos entender se existe alguma associação entre as percepções dos pais de terem mais reações construtivas e as diferentes dimensões da Autonomia Funcional, fez-se um teste de Kolmogorov-Smirnov, onde foi possível ver que tanto a percepção de utilização de estratégias positivas como de estratégias negativas tem uma associação com os diferentes domínios que ajudam a constituir a Autonomia Funcional e utilizadas no nosso estudo (Tabela 15).

Pode-se então dizer que esta hipótese se confirma apenas de forma parcial, visto que a percepção de utilização de estratégias positivas demonstrou ter um efeito dito positivo nos

domínios da Personalidade, Responsabilidade e Socialização (Tabela 16). Este efeito dito positivo traduz-se em níveis de graus de adaptação social acima da média ou elevado nestes domínios.

Tabela 15

Teste de diferenças entre as estratégias positivas e negativas e os diferentes domínios.

	N	Parâmetros normais ^{a,b}		Diferenças Mais Extremas			Estatística do teste	Significância (bilateral)
		Média	Desvio Padrão	Absoluto	Positivo	Negativo		
A. E.	50	2,48	1,446	,287	,287	-,200	,287	,000 ^c
D.L.	50	2,76	,981	,217	,203	-,217	,217	,000 ^c
A. D.	50	2,80	1,385	,237	,223	-,237	,237	,000 ^c
A. P.	48	2,50	1,031	,249	,156	-,249	,249	,000 ^c
P.	50	2,68	,768	,242	,232	-,242	,242	,000 ^c
R.	49	2,71	,935	,253	,176	-,253	,253	,000 ^c
S.	50	2,82	,983	,233	,147	-,233	,233	,000 ^c
E. N.	50	,6400	,52528	,145	,145	-,112	,145	,010 ^c
E.P	50	2,9333	,81092	,133	,095	-,133	,133	,028 ^c

Nota: a. A distribuição do teste é Normal; b. Calculado dos dados; c. Correção de Significância de Lilliefors. A.E- Atividade Económica; D.L.- Desenvolvimento da Linguagem; A.D.- Atividade Doméstica; A.P. - Atividade Pré-Profissional; P. – Personalidade; R. – Responsabilidade; E.N. – Estratégias Negativas; E.P. – Estratégias Positivas;

Tabela 16

Análise do grau de adaptação social dos domínios de Personalidade, Responsabilidade e Socialização relativamente à percepção de utilização de estratégias positivas ou negativas.

		Estratégias Positivas	Estratégias Negativas
		Média	Média
Personalidade	Grau de inadaptção social	1,67	,75
	Grau de adaptação social abaixo da média	2,91	,71
	Média	2,97	,61
	Grau de adaptação social acima da média	3,24	,50
	Elevado grau de adaptação social	.	.
Responsabilidade	Grau de inadaptção social	2,28	,63
	Grau de adaptação social abaixo da média	2,83	,77
	Média	3,19	,58
	Grau de adaptação social acima da média	2,87	,65
	Elevado grau de adaptação social	.	.

Tabela 16

Análise do grau de adaptação social dos domínios de Personalidade, Responsabilidade e Socialização relativamente à perceção de utilização de estratégias positivas ou negativas. (continuação).

Socialização	Grau de inadaptção social	2,89	,67
	Grau de adaptação social abaixo da média	2,73	,66
	Média	3,00	,66
	Grau de adaptação social acima da média	3,02	,59
	Elevado grau de adaptação social	.	.

No que concerne aos restantes domínios, a Atividade Económica, o Desenvolvimento da Linguagem, a Atividade Doméstica e a Atividade Pré-Profissional, os nossos dados evidenciaram um efeito inverso, ou seja, aquando da perceção dos progenitores de uma maior utilização de estratégias positivas, o efeito obtido foi um grau de adaptação social abaixo da média ou mesmo de inadaptção social (Tabela 17).

Tabela 17

Análise do grau de adaptação social dos domínios de Atividade Económica, Desenvolvimento da Linguagem, Atividade Doméstica e Atividade Pré-Profissional relativamente à perceção de utilização de estratégias positivas ou negativas.

		Estratégias Positivas	Estratégias Negativas
		Média	Média
Atividade económica	Grau de inadaptção social	3,11	,52
	Grau de adaptação social abaixo da média	.	.
	Média	2,76	,77
	Grau de adaptação social acima da média	2,83	,59
	Elevado grau de adaptação social	2,87	,85
Desenvolvimento da linguagem	Grau de inadaptção social	2,40	,60
	Grau de adaptação social abaixo da média	3,14	,55
	Média	3,00	,58
	Grau de adaptação social acima da média	2,71	,94
	Elevado grau de adaptação social	3,00	,75
Atividade doméstica	Grau de inadaptção social	3,10	,47
	Grau de adaptação social abaixo da média	.	.
	Média	2,90	,68
	Grau de adaptação social acima da média	2,86	,77
	Elevado grau de adaptação social	2,67	,75

Tabela 17

Análise do grau de adaptação social dos domínios de Atividade Económica, Desenvolvimento da Linguagem, Atividade Doméstica e Atividade Pré-Profissional relativamente à perceção de utilização de estratégias positivas ou negativas (continuação)

Atividade pré-profissional	Grau de inadaptção social	2,58	,73
	Grau de adaptação social abaixo da média	3,17	,55
	Média	3,00	,63
	Grau de adaptação social acima da média	3,13	,63
	Elevado grau de adaptação social	.	.

As tabelas 18, 19, 20 e 21 foram construídas com o intuito de entender melhor que tipos de tarefas cada um dos domínios está a avaliar, e em quais delas se evidenciavam mais ou menos dificuldades por partes dos indivíduos em estudo.

As tabelas foram construídas, primeiro fazendo uma análise de frequências geral e selecionar o número de indivíduos que obtinham o valor consoante o que se pretendia analisar e a que nível pertencia. Após este passo, fez-se uma seleção dos indivíduos que tinham uma média de perceção de utilização de estratégias positivas superior ou igual a 2,9, que correspondia ao valor médio para a utilização maioritária de estratégias positivas. Deste modo, foi possível identificar quantos destes progenitores responderam com estratégias positivas e quanto responderam com estratégias negativas a cada um dos parâmetros a ser avaliado. Ao analisar estes valores conseguimos ver que na maioria existe maior utilização de estratégias positivas.

Para tentar perceber que poderia estar associado a estes resultados inesperados, analisou-se detalhadamente cada um dos aspetos destes domínios no que respeita às suas dificuldades.

O domínio Atividade Económica, expressa que as principais dificuldades estão no ter acesso ao dinheiro, o não saber utilizar o multibanco e ainda o não saber nem ter qualquer contacto com uma conta e as possibilidades de manutenção da mesma (levantamentos,

depósitos, não poupar de forma organizada) e conseqüentemente também não ter a capacidade de fazer compras ou recados (Tabela 18).

Tabela 18

Análise do domínio Atividade Económica e a percepção do uso de estratégias positivas e negativas.

	Estratégias Positivas	Estratégias Negativas	Total
Domínio Atividade Económica			
Não utiliza dinheiro (nível 0)	19	5	24
Não passa cheques; Não reconhece cartão multibanco;			
Não preenche papeis para levantamento; Não mantem uma conta nem com ajuda;	21	16	37
Não usa nenhum serviço bancário de forma independente; (nível 0)			
Não usa multibanco; Não tem acesso a nenhuma forma de crédito;	22	12	34
Não anda com a sua própria identificação; Não passa cheques; (nível 0)			
Não poupa dinheiro com um objetivo; Não faz estimativas com valores/ preços das coisas;	21	14	35
Não gasta dinheiro de forma planeada; Não controla as suas despesas; (nível 0)			
Não sabe fazer recados (nível 0)	17	11	28
Não faz compras (nível 0)	21	11	32

O caso do domínio Desenvolvimento da Linguagem, verificou-se que as principais dificuldades estavam no que diz respeito à parte da linguagem escrita, ou seja, o não reconhecer das palavras, o não saber ler e/ou escrever. Ainda neste domínio evidenciou-se que a linguagem falada era maioritariamente bem percebida por estes indivíduos (Tabela 19).

Com a análise do domínio Atividade Doméstica, percebemos que o principal obstáculo estava no contacto com as máquinas (por exemplo de lavar a loiça ou a de lavar a roupa) e ainda na falta de contacto com a confeção de refeições (Tabela 20).

Tabela 19

Análise do domínio Desenvolvimento da Linguagem e a percepção do uso de estratégias positivas e negativas.

	Estratégias Positivas	Estratégias Negativas	Total
Domínio Desenvolvimento da Linguagem			
Acena com a cabeça ou sorri para expressar alegria; Indica que tem fome; Indica desejos através de ruídos vocais ou apontando; Imita sons de objetos ou animais; Expressa prazer ou desagrado através de ruídos vocais; Comunica por gestos; (nível 6)	18	8	26
Utiliza o “verbo” quando descreve imagens; (nível 4)	12	10	22
Por vezes utiliza frases complexas, contendo “porque”, “mas”, etc.; (nível 3)	14	8	22
O discurso é baixo, fraco, sussurrado ou difícil de ser ouvido; O discurso é lento, deliberado ou trabalhado; O discurso é apressado, acelerado ou precipitado; Fala com bloqueios, hesitações ou outras interrupções irregulares; O discurso é difícil de ser entendido; (nível 0)	8	3	11
Não consegue escrever (nível 0)	13	7	20
Inverte a escrita; Troca algumas letras; A sua escrita é, de uma forma geral, ilegível; Não é capaz de agarrar a caneta ou lápis; (nível 0)	14	9	23
Compreende instruções complexas envolvendo uma decisão: “Se _____, faz isto, mas se não faz _____”. (nível 4)	11	8	19
Reconhece menos de 10 palavras; (nível 0)	19	11	30
Cumprimenta os outros de forma adequada; Utiliza frases como “Por favor” e “obrigada”; É sociável e respeita as regras implícitas a uma conversa; Fala com os outros de desporto, família, atividade de grupo, etc.; Exprime as ideias de forma clara permitindo que os seus sentimentos, necessidades e vontades sejam entendidos; (nível 5)	16	12	28

Tabela 19

Análise do domínio Desenvolvimento da Linguagem e a percepção do uso de estratégias positivas e negativas (continuação)

Podem-se discutir questões de forma socialmente aceite;			
Responde quando abordado;			
Fala com lógica;	5	5	10
Utiliza uma linguagem adequada; (nível 4)			

Tabela 20

Análise do domínio Atividade Doméstica e a percepção do uso de estratégias positivas ou negativas.

	Estratégias Positivas	Estratégias Negativas	Total
Domínio Atividade Doméstica			
Limpa sem que lhe seja solicitado o seu próprio espaço (ex.: cama, carteira, etc.); (nível 3)	9	6	15
Não lava a roupa;			
Não coloca a roupa na máquina e não a retira quando termina a lavagem;			
Não separa a roupa de cor da branca;			
Não estende, apanha ou seca a roupa;	12	8	20
Não dobra a roupa;			
Não passa a ferro quando necessário;			
Não utiliza corretamente a máquina de lavar/ tanque e/ou secar a roupa; (nível 0)			
Coloca todos os talheres, pratos, copos bem como guardanapos, pão, temperos, etc., nos locais corretos; (nível 3)	12	7	19
Não prepara qualquer tipo de refeição; (nível 0)	17	8	25
Levanta a mesa com pratos e copos quebráveis (nível 2)	19	15	34
Faz a cama corretamente;			
Lava bem os pratos;			
Ajuda nas tarefas domésticas;	6	7	13
Executa as tarefas domésticas de uma forma regular; (nível 4)			

Por fim, com a análise do domínio Atividade Pré-Profissional, identifica-se uma dificuldade no fazer de tarefas com grau de dificuldade mais complexo (trabalhar numa loja,

coser, etc.), e o facto de estes indivíduos não demonstrarem cautela, pontualidade e não obedecer, e podendo ainda protestar na realização de tarefas (Tarefa 21).

Tabela 21

Análise do domínio Atividade Pré-Profissional e a percepção do uso de estratégias positivas ou negativas.

	Estratégias Positivas	Estratégias Negativas	Total
Domínio Atividade Pré-profissional			
Realiza trabalho simples (ex.: despejar o lixo, etc.) (nível 1)	19	10	29
<p>Não é um trabalhador cauteloso - não evita os acidentes consigo e com os outros;</p> <p>Não zela/ toma conta das ferramentas, equipamentos, abastecimentos, etc.;</p> <p>Não trabalha constante e produtivamente;</p> <p>Não é organizado e preciso;</p>			
<p>Não é assíduo ao trabalho/ escola;</p> <p>Não completa o trabalho sem encorajamento/ supervisão constante;</p> <p>Não permanece no seu lugar de trabalho/ escola (levanta-se sem permissão);</p> <p>Não acata as solicitações (queixa-se e protesta) do trabalho/ escola;</p> <p>Não é pontual, se atrasando ao trabalho/ escola, sem uma boa razão para tal; (nível 0)</p>			
	7	5	12

Depois de ter feito este levantamento, foi possível entender que grande parte das dificuldades sentidas estavam ligadas ao saber e conseguir lidar/ manusear algum artigo, como o dinheiro, lápis/ caneta e algumas máquinas, pelo que na tentativa de encontrar uma justificação para isto e para a sua associação com a percepção de maior utilização de estratégias positivas pensou-se na sobre proteção por parte dos pais, visto terem a preocupação de seus filhos não se magoarem e/ou serem enganados pelos outros. Deste modo estes pais, acabam por fazer as tarefas pelos filhos impossibilitando a prática e posterior possível aprendizagem, estando isto de acordo com o que diz Cuskelly (2006). Ainda dando força a esta ideia, Grimby (2002) refere que os prestadores de ajuda estão numa posição única onde podem promover ou

inibir a autonomia. Test et al. (2003), por sua vez completa dizendo que estas questões têm impacto nas pessoas com Incapacidade Intelectual de uma forma que pode diminuir a sua autonomia. Carr (2011), completa a ideia mencionando que uma gestão dos riscos em demasia, de forma geral, coloca indivíduos com incapacidade em risco, isto porque não receberam educação sobre como perceber e reagir ao risco eles próprios podem correr (Petner-Arrey & Copeland, 2015).

Sumarizando assim que conseguimos ver que existe uma diferença entre o grau de adaptação social consoante a perceção por parte dos pais de que uma maior utilização das estratégias da filosofia de treino emocional, ou seja, os pais percecionam que quanto mais utilizarem as estratégias da filosofia de treino emocional maior o grau de adaptação social dos filhos em apenas alguns domínios, que correspondem a atividades relacionadas com os domínios Personalidade, Responsabilidade e Socialização.

Hipótese 5: A meta-emoção parental está associada a Autonomia Funcional de um indivíduo adulto com Incapacidade Intelectual.

Aquando da análise para verificação desta hipótese, verificou-se que existe uma associação entre a perceção das mães de uma maior utilização da estratégia foco na emoção, se traduz na existência de um crécimo nos valores do domínio Socialização (correlação por contingência fraca de $r=-0.277$) (Tabela 22), e ainda uma diminuição nos valores referentes aos domínios como a Atividade Económica (relação média negativa de $r= - 0.309$) e Desenvolvimento da Linguagem (relação média negativa de $r=-0.335$) (Tabela 22).

Tabela 22

Análise das correlações com a estratégia foco na emoção e os domínios Desenvolvimento da Linguagem e Socialização

		Desenvolvimento da Linguagem	Socialização
Rô de Spearman	Foco na Emoção	-0.335*	-0.277
	Sig (2 extremidades)	0.024	0.066
	N	45	45

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Relativamente à percepção das mães de utilização da estratégia de treino emocional chamada encorajamento emocional, existe também um aumento dos valores referentes as capacidades relacionadas com o domínio Responsabilidade [relação média de $r=0.388$] (Tabela 23).

Tabela 23

Análise correlações com a estratégia encorajamento emocional e o domínio Responsabilidade

		Responsabilidade
Rô de Spearman	Encorajamento Emocional	0.388**
	Sig (2 extremidades)	0.009
	N	44

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Há semelhança do que acontece com a percepção de maior utilização da estratégia de encorajamento emocional, também um aumento na percepção das mães, de uma maior utilização da estratégia foco no problema, estava relacionada com uma melhoria nos valores dos parâmetros avaliados no domínio da Socialização (correlação média de $r=0.313$), no domínio da Atividade Pré-Profissional (correlação média $r=0.31$) e ainda no domínio da Personalidade (correlação média $r=0.417$) (Tabela 24).

Tabela 24

Análise correlações com a estratégia foco no problema e os domínios Socialização, Atividade Pré-Profissional e Personalidade.

			Socialização	Atividade Pré-profissional	Personalidade
Rô de Spearman	Foco no problema	Coefficiente de correlação	0.313*	0.310*	0.417**
		Sig (2 extremidades)	0.036	0.038	0.004
		N	45	45	45

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**.. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

No entanto, quando passamos para a análise das estratégias pertencentes à filosofia de afastamento emocional, e foi possível verificar que quando as mães percebem utilizar mais a estratégia minimização, identifica-se um aumento dos valores do domínio Desenvolvimento da Linguagem (correlação média $r=0.333$), bem como um aumento nos valores do domínio Atividade Doméstica (correlação média $r=0.43$) e do domínio Atividade Económica (correlação média $r=0.325$) (Tabela 25).

Tabela 25

Análise correlações com a estratégia minimização e os domínios Atividade Económica, Desenvolvimento da Linguagem e Atividade Doméstica.

			Atividade Económica	Desenvolvimento da Linguagem	Atividade Doméstica
Rô de Spearman	Minimização	Coefficiente de correlação	0.325*	0.333*	0.430**
		Sig (2 extremidades)	0.029	0.029	0.003
		N	45	45	45

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**.. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Deste modo, podemos afirmar que esta hipótese se confirma, e assim dizer que a meta-emoção parental está relacionada com a Autonomia Funcional de um indivíduo com Incapacidade Intelectual, na medida em que a idade e o tipo de filosofia utilizada demonstram ter relações/ efeitos significativos nos domínios avaliados.

Parte IV
Conclusão

Conclusões

Apesar da meta-emoção ser bastante importante no momento da regulação emocional das crianças, aquando da revisão da literatura conseguiu-se perceber que ainda existe muito pouca informação, tanto em Portugal, como no estrangeiro. No entanto, apesar dos poucos estudos e aprofundamentos deste conceito, este é definido por Gottman, Katz e Hooven (1997) como um construto que fala sobre as reações dos progenitores acerca das emoções dos seus filhos, e que esta dependendo do tipo de reação estaria classificada em dois tipos de filosofias, a filosofia de treino emocional e a filosofia de afastamento emocional.

No caso da filosofia de treino emocional, os pais têm consciência da baixa intensidade de emoções nos próprios e nos seus descendentes e encaram as emoções negativas como oportunidades de aproximação e aprendizagem, o que pode fazer com que existam melhorias no desenvolvimento das competências emocionais, no conhecimento emocional, na expressão emocional e ainda na própria regulação emocional (estratégias como o encorajamento emocional, foco na emoção e foco no problema) (Katz, Maliken, & Stettler, 2012).

Já a filosofia de afastamento emocional, diz respeito a pais que podem até ser sensíveis aos sentimentos dos seus descendentes, mas têm tendência a negar emoções negativas, e intenção de mudar a emoção negativa rapidamente, experienciando assim as emoções negativas como algo a evitar e transmitindo que este tipo de emoção não tem interesse (estratégias como minimização, punição, reação ao stress e ignorar) (Katz, Maliken, & Stettler, 2012; Barreiros & Cruz, 2012).

Halberstadt, Dunsmore e Denham (2001), mencionam que a consciência, a aceitação e o treino emocional foram reconhecidos como processos centrais da filosofia da meta-emoção parental, e que o bom funcionamento dos mesmos poderá ser benéfico e resultar numa melhor competência emocional, bem como num melhor ajustamento psicossocial e ainda um melhor

relacionamento com seus pares. Eisenberg, Fabes, e Murphy (1996), diziam que as reações de minimização tendiam a estar relacionadas com menores níveis de competências sociais.

Existe a possibilidade de existirem fatores moderadores da relação da filosofia da meta-emoção parental e do ajustamento da criança, tais como o género tanto dos pais e dos filhos (Hunter et al., 2011; Katz, Maliken, & Stettler, 2012; Stocker, Richmond, Rhoades, & Kiang, 2007; Wong, McElwain, & Halberstadt, 2009), e também a idade tanto dos pais como dos filhos (Wong, McElwain, & Halberstadt, 2009).

Remetendo-nos ainda, à revisão da literatura feita, e no que diz respeito à meta-emoção quando relacionada à fase adulta do desenvolvimento não existem evidências na literatura de que estão relacionadas, fazendo menção que pode mudar em idosos (Gottman, Katz & Hooven, 1997). No entanto, e apesar de não estar provado relação é possível fazer algumas ligações entre os termos envolvidos neste estudo (meta-emoção parental, regulação emocional, comportamento adaptativo e adaptação social).

Franz, McClelland e Weinberger (1991), fizeram um estudo onde se concentraram no estudo de relação entre práticas parentais e repercussão na realização dos filhos na fase adulta. De forma semelhante, Porges e Humphreys (1977) descobriram que o tónus vagal basal baixo e a incapacidade de o suprimir durante atividades que exijam atenção. Porges e Raski (1969) e Richards (1985) verificaram que esta situação era possível de replicar em adultos e em crianças (Franz, McClelland, & Weinberger, 1991). Estes estudos acima referidos demonstram que pode haver relações entre os conceitos estudados.

Podemos ainda identificar algumas semelhanças entre o presente estudo e o estudo de La Malfa, Lassi, Bertelli, Albertini e Dosen (2009), na medida em que ambos os estudos relacionam a parte emocional e a sua relação/ repercussão no comportamento adaptativo/ Autonomia Funcional, ainda que com instrumentos diferentes, e também visto que ambos os

estudos obtiveram resultados positivos quando a emocionalidade é considerada positiva e a sua relação com o seu domínio da socialização.

Como anteriormente mencionado, em estudos da literatura a meta-emoção parental revelou ter influência na regulação emocional das crianças, a qual deve estabilizar na idade adulta. Por sua vez a regulação emocional demonstrou estar relacionada com o comportamento adaptativo, que irá ajudar a determinar o grau de adaptação social de um indivíduo. Deste modo podemos dizer que existe relação entre estas variáveis na fase infantil, e que esta fase será influenciadora do que irá acontecer na vida adulta.

Neste estudo, apesar de não estar totalmente confirmado, conseguimos ver que as mães de indivíduos dependentes com Incapacidade Inteletual, que se percecionavam como tendo mais estratégias positivas, tinham filhos com um maior desenvolvimento nas tarefas relacionadas com o domínio da Atividade Doméstica. Conseguimos ainda ver nestes indivíduos com Incapacidade Inteletual, que uma maior perceção de utilização de estratégias da filosofia de treino emocional por parte dos pais, encontravam-se relacionadas com uma faixa etária mais baixa em relação aos seus descendentes (neste caso 20 a 30 anos), já quando se tratava de uma maior perceção de utilização da filosofia de afastamento emocional estava relacionado com os filhos mais velhos (42 a 51 anos). Apurou-se ainda que com os indivíduos com Incapacidade Inteletual, também uma maior perceção de utilização de estratégias negativas por parte dos pais para com os filhos do sexo masculino (no geral, como nas mães).

Por fim, conseguimos perceber que, a perceção de maior utilização dos pais de estratégias da filosofia de treino emocional (ditas positivas, como o encorajamento emocional, o foco na emoção e o foco no problema) traduz um maior grau de adaptação social nos domínios da Personalidade, Responsabilidade e Socialização, o contrário verifica-se nos restantes domínios em estudo (Atividade Económica, Desenvolvimento da Linguagem, Atividades Domésticas, Atividade Pré-Profissional).

Também aquando da realização do estudo, existiram algumas limitações, pelo facto de ser pouco falado, como anteriormente já referido, e também porque este estudo baseava-se no estudo de indivíduos já na faixa etária adulta e a meta-emoção parental normalmente é associada à faixa etária das crianças.

Outra grande dificuldade encontrada, foi o facto de existir em muito menor número a participação dos progenitores do sexo masculino, impossibilitando desta forma estudar se existem diferenças de perceção e consequente efeito com os progenitores do género masculino, isto pode acontecer devido ao grande estigma da sociedade na associação, dos progenitores do sexo feminino aos cuidados dos filhos e da casa e dos progenitores do sexo masculino ao sustentar a casa, que tal como Mello (1992) menciona, este denomina-se o modelo dominante de representação na família. Esta ideia de que a mulher fica predominantemente responsável pelos cuidados dos seus filhos (Gauvin & Huard, 1999; Stright & Bales, 2003), o mesmo acontece quando um(a) filho(a) é portador de uma necessidade especial (Silveira, 2010; Neves & Cabral, 2008; Silva, Amorim, Silva, & Correia, 2013)

Uma das formas de poder ajudar nestas situações de progenitores com filhos com Incapacidade Intelectual poderá ser nos apoios que já são dados a estes pais através de formações/ reuniões fazer a inserção de temas como a meta-emoção parental e a forma de regulação das suas emoções e das emoções dos seus descendentes, e a importância que esses processos terão no futuro e desenvolvimento destes indivíduos. Acontece também muitas vezes aos indivíduos com Incapacidade Intelectual, não terem acesso às escolas ou ao apoio que realmente necessitam, e desta forma podendo ainda ter mais lacunas no que diz respeito ao seu desenvolvimento, repercutindo-se depois na sua funcionalidade.

Tendo em conta tudo o que neste estudo foi abordado, perante as dificuldades passadas na realização do estudo e sabendo as possibilidades de metodologias a utilizar na realização do mesmo, poderia ponderar realizar o estudo de forma diferente. Isto poderia acontecer através

da utilização de uma metodologia qualitativa, onde em vez de escalas seria utilizada entrevista, deste modo, iria provavelmente conseguir contornar melhor uma das limitações que surgiram neste estudo, que foi o facto da idade e da escolaridade de alguns progenitores lhes dar alguma dificuldade de preenchimento das escalas. Poderia também em estudos futuros considerar fazer um estudo com base nos mesmos conceitos, mas com a perceção de outros cuidadores, ou ainda também com a utilização dos mesmos conceitos deste estudo, tentar perceber se nas crianças com Incapacidade Intelectual verificamos os mesmos aspetos/ efeitos que com os indivíduos adultos com Incapacidade Intelectual.

Referências Bibliográficas

- Allport's Motivation, Functional Autonomy and Study of the Individual. (2017, Feb. 27). Retrieved from <https://studymoose.com/allports-motivation-functional-autonomy-and-study-of-the-individual-essay>
- Alves, A. S., Baptista, M. R., & Dantas, E. H. M. (2006). Os efeitos da prática do yoga sobre a capacidade física e autonomia funcional em idosas. *Fitness & Performance Journal*, 5(4), 243-249. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/751/75117064008.pdf>
- Alves, D., & Cruz, O. (2011). Reações parentais às emoções negativas dos filhos (RPEN): um questionário de avaliação da meta-emoção parental. In *Actas do VIII congresso iberoamericano de avaliação/ evaluación psicológica e XV conferência internacional avaliação psicológica: formas e contextos*. Disponível no Repositório aberto da Universidade do Porto: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57244/2/85358.pdf>
- Alves, J. P., & Costa, L. H. R. (2014). Mães que cuidam de filho (a) s com necessidades especiais na perspectiva de gênero. *Gestão e Saúde*, 5(3), pag-796. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/5215/e1b3352ddc0694995954a8bcde91cc3b2957.pdf>
- American Association on Mental Retardation (AAMR). (2006). *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio* (10ed.) Porto Alegre: Artmed.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Artmed Editora.
- Amorim, R. D. C. (2009). A questão do gênero no ensinar em enfermagem. *Rev. enferm. UERJ*, 17(1), 64-68.

- Aranha, M. S. F. (1995). Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em psicologia*, 3(2), 63-70.
- Baker, J. K., Fenning, R. M., & Crnic, K. A. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development*, 20(2), 412-430. Doi: [10.1111/j.1467-9507.2010.00585.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00585.x)
- Barreiros, J., & Cruz, O. (2012). Meta-emoção: uma dimensão emocional da parentalidade e da grande parentalidade. *Revista Amazônica*, VIII (1). 338-369. Disponível no Repositório aberto da Universidade do Porto: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66296/2/87240.pdf>
- Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child development*, 38 (2), 291-327. doi:10.2307/1127295
- Baumrind, D. (1971). A Critique of Radical Innovation as a Solution to Contemporary Problems of Education. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED088731.pdf>
- Blechman, E. A., & Delamater, A. M. (2013). *Emotions and the family: For better or for worse*. In Saarni & Crowley , The development of emotion regulation: Effects on emotional state and expression. (pp 53-73). New Jersey: Routledge. Taylor & Francis.
- Braet, C., Theuwis, L., Van Durme, K., Vandewalle, J., Vandevivere, E., Wante, L., ... & Goossens, L. (2014). Emotion regulation in children with emotional problems. *Cognitive Therapy and Research*, 38(5), 493-504. doi: 10.1007/s10608-014-9616-x.
- Brenner, E. M., & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 168-195.
- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. New York: Guilford press.

- Buscaglia, L. F. (1993). *Os deficientes e seus pais*. Rio de Janeiro: Record.
- Carstensen, L. L., Pasupathi, M., Mayr, U., & Nesselroade, J. R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of personality and social psychology*, 79(4), 644-655.
- Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Zeman, J. (2007). *Influence of gender on parental socialization of children's sadness regulation*. *Social Development*, 16(2), 210-231. Doi: [10.1111/j.1467-9507.2007.00381.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00381.x)
- Casassus, J. (2009). *Fundamentos da educação emocional*. Unesco, Brasília. Liber Editora.
- Chadsey-Rusch, J., DeStefano, L., O'Reilly, M., Gonzalez, P., & Collet-Klingenberg, L. (1992). Assessing the loneliness of workers with mental retardation. *Mental Retardation*, 30(2), 85-92.
- Cruz, O. (2013). *Parentalidade*. Porto: LivPsic
- Cuskelly, M. (2006). Parents of adults with an intellectual disability. *Family Matters*, 74, 20-25. Disponivel em: <https://search.informit.com.au/fullText;dn=284655309124687;res=IELHSS>
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista interdisciplinar científica aplicada*, 2(3), 1-13.
- Delmore-Ko, P., Pancer, S. M., Hunsberger, B., & Pratt, M. (2000). Becoming a parent: The relation between prenatal expectations and postnatal experience. *Journal of Family Psychology*, 14(4), 625-640. Doi: [10.1037/0893-3200.14.4.625](https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.4.625)
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly* 40 (1), 138-156.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., & Karbon, M. (1992). Emotional responsivity to others: behavioral correlates and socialization antecedents. *New directions for child development*, 55, 57-73.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child development*, 67(5), 2227-2247. Doi: [10.1111/j.1467-8624.1996.tb01854.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01854.x)
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child development*, 70(2), 513-534. Doi: [10.1111/1467-8624.00037](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00037)
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental Coping with Children ' s Negative Emotions : Relations with Children ' s Emotional and Social Responding, 72(3), 907–920. Doi: [10.1111/1467-8624.00323](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00323)
- Fiamenghi Jr, G. A., & Messa, A. A. (2007). Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. *Psicologia: ciência e profissão*, 27(2), 236-245. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n2/v27n2a06>
- Fortin, M. F., Côté, J., & Filion, F. (2009). Fundamentos e etapas do processo de Investigação Loures: Lusodidacta.
- Franz, C. E., McClelland, D. C., & Weinberger, J. (1991). Childhood antecedents of conventional social accomplishment in midlife adults: A 36-year prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (4), 586-595.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1997). Meta-emotion: How families communicate emotionally. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gross, J. J. (Ed.). (2013). *Handbook of emotion regulation*. New York, London: Guilford publications.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Garghetti, F. C., Medeiros, J. G., & Nuernberg, A. H. (2013). Breve história da deficiência intelectual. *Revista Eletrônica de Investigación y Docencia (REID)*, (10). Disponível em: <http://nedef.paginas.ufsc.br/files/2017/10/Breve-hist%C3%B3ria-da-defici%C3%Aancia-intelectual.-1.pdf>
- Gauvin, M. & Huard, D. R. (1999). Family interaction, parenting style, and the development of planning: A longitudinal analysis using archival data. *Journal of Family Psychology*, 13(1), 75- 92. Doi: [10.1037/0893-3200.13.1.75](https://doi.org/10.1037/0893-3200.13.1.75)
- Greenspan, S., & Shoultz, B. (1981). Why mentally retarded adults lose their jobs: Social competence as a factor in work adjustment. *Applied Research in Mental Retardation*, 2(1), 23-38. Doi: [10.1016/0270-3092\(81\)90004-7](https://doi.org/10.1016/0270-3092(81)90004-7)
- Halberstadt, A. G., Dunsmore, J. C., & Denham, S. A. (2001). Spinning the pinwheel, together: More thoughts on affective social competence. *Social Development*, 10(1), 130-136.
- Hanley-Maxwell, C., Rusch, F. R., Chadsey-Rusch, J., & Renzaglia, A. (1986). Reported factors contributing to job terminations of individuals with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11(1), 45-52. Doi: [10.1177/154079698601100106](https://doi.org/10.1177/154079698601100106)
- Hobson, R. P., Ouston, J., & Lee, A. (1989). Recognition of emotion by mentally retarded adolescents and young adults. *American Journal on Mental Retardation*, 93(4), 434-443.

- Hunter, E. C., Fainsilber, L., Wu, J., Betsy, S., Craig, D., Allen, N. B., & Sheeber, L. B. (2011). How Do I Feel About Feelings ? Emotion Socialization in Families of Depressed and Healthy Adolescents, 428–441. Doi: 10.1007/s10964-010-9545-2
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child development perspectives*, 2(3), 156-163. Doi: [10.1111/j.1750-8606.2008.00058.x](https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00058.x)
- Jabeen, F., Anis-ul-Haque, M., & Riaz, M. N. (2013). Parenting Styles as Predictors of Emotion Regulation Among Adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28, 85-105. Doi: <http://www.pjprnip.edu.pk/pjpr/index.php/pjpr/article/view/298/289>
- Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & MacKinnon, D. P. (2002). Parents' reactions to elementary school children's negative emotions: Relations to social and emotional functioning at school. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 133-159.
- Katz, L. F., & Windecker-nelson, B. (2004). Parental Meta-Emotion Philosophy in Families With Conduct-Problem Children : Links With Peer Relations, 32(4), 385–398.
- Katz, L. F., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental Meta-Emotion Philosophy: A Review of Research and Theoretical Framework. *Child Development Perspectives*, 6(4), 417–422. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00244.x>
- Katz, L. F., Wilson, B., & Gottman, J. M. (1998). Meta-emotion philosophy and family adjustment: Making an emotional connection. *In Conflict and cohesion in families* (pp. 145-180). New Jersey: Routledge.
- La Malfa, G., Lassi, S., Bertelli, M., Albertini, G., & Dosen, A. (2009). Emotional development and adaptive abilities in adults with intellectual disability. A correlation study between the Scheme of Appraisal of Emotional Development (SAED) and Vineland Adaptive

Behavior Scale (VABS). *Research in developmental disabilities*, 30(6), 1406-1412. Doi: [10.1016/j.ridd.2009.06.008](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.06.008)

Leahy, R. L., Tirsch, D., & Napolitano, L. A. (2013). *Regulação emocional em psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental*. Porto Alegre. Artmed Editora.

Lins, T., Alvarenga, P., Mendes, D. M. L. F., & Pessoa, L. F. (2017). Adaptação brasileira da Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES). *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 16(2), 196-204.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M. (P.), Reeve, A., The AAMR AD HOC Committee on Terminology and Classification. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC, US: American Association on Mental Retardation.

Martin, J. E., Rusch, F. R., Lagomarcino, T., & Chadsey-Rusch, J. (1986). Comparison between nonhandicapped and mentally retarded workers: Why they lose their jobs. *Applied Research in Mental Retardation*, 7(4), 467-474. Doi: [10.1016/S0270-3092\(86\)80019-4](https://doi.org/10.1016/S0270-3092(86)80019-4)

McAlpine, C., Kendall, K. A., & Singh, N. N. (1991). Recognition of facial expressions of emotion by persons with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 96(1), 29-36.

McClure, K., Halpern, J., Wolper, P., & Donahue, J. J. (2009). Emotion Regulation and Intellectual Disability. *Journal on Developmental Disabilities*, (January 2009), 39–44.

Disponível

em:

https://mdsoar.org/bitstream/handle/11603/4016/McClure%2c%20et%20al.%2c%202009_ER%20and%20ID.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mello, S. (1992). Classes populares, família e preconceito. *Psicologia USP*, 3(1-2), 123-130. Doi: 10.1590/S1678-51771992000100012.

- Meredith, R. L., Saxon, S., Doleys, D. M., & Kyzer, B. (1980). Social skills training with mildly retarded young adults. *Journal of clinical psychology*, 36(4), 1000-1009. Doi: [10.1002/1097-4679\(198010\)36:4<1000::AID-JCLP2270360432>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198010)36:4<1000::AID-JCLP2270360432>3.0.CO;2-G)
- Milbrath, V. M., Soares, D. C., Amestoy, S. C., Cecagno, D., & de Siqueira, H. C. H. (2009). Mães vivenciando o diagnóstico da paralisia cerebral em seus filhos. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 30(3), 437. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/7733/6965>
- Mirabile, S. P. (2015). Ignoring children's emotions: a novel ignoring subscale for the Coping with Children's Negative Emotions Scale. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 459-471. doi: 10.1080/17405629.2015.1037735
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388. Doi: [10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x)
- Morrison, R. L., & Bellack, A. S. (1981). The role of social perception in social skill. *Behavior therapy*, 12(1), 69-79. Doi: [10.1016/S0005-7894\(81\)80107-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(81)80107-4)
- Neves, E. T., & Cabral, I. E. (2008). Empoderamento da mulher cuidadora de crianças com necessidades especiais de saúde. *Texto & Contexto Enfermagem*, 17(3), 552-560. Doi: <https://www.redalyc.org/pdf/714/71417319.pdf>
- Nóbrega, F. O. F. D. (2016). *Intervenção psicomotora em saúde mental: Casa de Saúde de São João de Deus, Funchal* (Doctoral dissertation). Disponível no Repositório da Universidade de Lisboa: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/11902/1/tese%20definitiva%20Francisco%20N%c3%b3brega%20n%c2%ba2013486.pdf>

- Oliveira, I. G., & Poletto, M. (2015). Vivências emocionais de mães e pais de filhos com deficiência. *Revista da SPAGESP*, 16(2), 102-119. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429440>
- Pereira, M. M. D. C. (2013). *Aprender a ser pais felizes com um filho com deficiência mental* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto. Disponível no Repositório da Escola Superior Educação Paula Frassinetti: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1271/1/TM-ESEPF-EE_2013_TM-ESEPF-EE35.pdf
- Petner-Arrey, J., & Copeland, S. R. (2015). ‘You have to care.’ perceptions of promoting autonomy in support settings for adults with intellectual disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 38-48. Doi: [10.1111/bld.12084](https://doi.org/10.1111/bld.12084)
- Popper, K. R. (1972). *Conjectures and Refutations*. revised. *London and Henley: Routledge & Kegan Paul*.
- Rabelo, F. L. G., Marinho, F. P., de Melo, K. L. V., & Dantas, T. C. Educação Emocional um novo paradigma para a inclusão e o empoderamento das pessoas com deficiência – Congresso em 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA6_ID4050_21102016175126.pdf
- Ramos, A. C. D. S. (2016). *A Estrutura Familiar: que reflexos nos comportamentos sociais da criança?* (Doctoral dissertation). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. Disponível no Repositório da Escola Superior Educação Paula Frassinetti: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2288/1/Relat%c3%b3rio_Ana_Catari_na_Ramos_2011068.pdf

- Ribeiro, J. L., Silva, P. L. Família do Deficiente Intelectual: Reflexões Acerca do Sofrimento Familiar e do Trabalho do Psicólogo. *Psicologia.pt o postal dos psicólogos* Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0413.pdf>
- Richardson, R. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas
- Robertson, I., Richardson, A. M., & Youngson, S. C. (1984). Social skills training with mentally handicapped people: A review. *British Journal of Clinical Psychology*, 23(4), 241-264. Doi: [10.1111/j.2044-8260.1984.tb01299.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1984.tb01299.x)
- Rocha, F. J. T., & Régner, J. C. (2007). Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 81 (198).
- Rojahn, J., Rabold, D. E., & Schneider, F. (1995). Emotion specificity in mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 99(5), 477-486.
- Rojahn, J., Lederer, M., & Tassé, M. J. (1995). Facial emotion recognition by persons with mental retardation: A review of the experimental literature. *Research in Developmental Disabilities*, 16(5), 393-414. Doi: [10.1016/0891-4222\(95\)00019-J](https://doi.org/10.1016/0891-4222(95)00019-J)
- Rojahn, J., & Warren, V. J. (1997). Emotion recognition as a function of social competence and depressed mood in Individuals with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41(6), 469-475. Doi: [10.1111/j.1365-2788.1997.tb00738.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1997.tb00738.x)
- Roth, G., & Assor, A. (2012). The costs of parental pressure to express emotions: Conditional regard and autonomy support as predictors of emotion regulation and intimacy. *Journal of adolescence*, 35(4), 799-808. Doi: [10.1016/j.adolescence.2011.11.005](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.005)

- Rydin-Orwin, T., Drake, J., & Bratt, A. (1999). The effects of training on emotion recognition skills for adults with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 12(3), 253-262. Doi: [10.1111/j.1468-3148.1999.tb00081.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.1999.tb00081.x)
- Santos, A. (2007). Estudo psicométrico da escala de comportamento adaptativo versão portuguesa (Ecap). (Dissertação de Doutoramento). Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa. Disponível no [Repositório da Universidade de Lisboa](https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5101/2/Sofia%20Santos_Tese%20Doutoramento.pdf):
https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5101/2/Sofia%20Santos_Tese%20Doutoramento.pdf
- Santos, S., & Morato, P. (2008). Dificuldades intelectuais, comportamento adaptativo e sistema de apoios. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 15, 7-14.
- Sappok, T., Budczies, J., Bölte, S., Dziobek, I., Dosen, A., & Diefenbacher, A. (2013). Emotional development in adults with autism and intellectual disabilities: A retrospective, clinical analysis. *PloS one*, 8(9), e74036. Doi: [10.1371/journal.pone.0074036](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0074036)
- Sappok, T., Budczies, J., Dziobek, I., Bölte, S., Dosen, A., & Diefenbacher, A. (2014). The missing link: Delayed emotional development predicts challenging behavior in adults with intellectual disability. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(4), 786-800. Doi: [10.1007/s10803-013-1933-5](https://doi.org/10.1007/s10803-013-1933-5)
- Scotland, J. L., Cossar, J., & McKenzie, K. (2015). The ability of adults with an intellectual disability to recognise facial expressions of emotion in comparison with typically developing individuals: A systematic review. *Research in developmental disabilities*, 41, 22-39. Doi: [10.1016/j.ridd.2015.05.007](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.05.007)

- Scotland, J. L., McKenzie, K., Cossar, J., Murray, A., & Michie, A. (2016). Recognition of facial expressions of emotion by adults with intellectual disability: Is there evidence for the emotion specificity hypothesis?. *Research in developmental disabilities, 48*, 69-78. Doi: [10.1016/j.ridd.2015.10.018](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.10.018)
- Senatore, M. (2014). *Exchanging Autonomy: Inner motivations as resources for tackling the crises of our times*. United States of America: Xlibris Corporation.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência & Saúde Coletiva, 5*, 187-192
- Silva, D. K., & Barros, M. V. (2001). Indicação para a Prescrição de Exercícios Dirigidos a Idosos. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/tapoioidosos-e-af6.pdf>
- Silva, G. G., Amorim, E. C., Silva, A. C. S., & Correia, D. S. (2013). Estresse e suporte social entre os cuidadores de crianças com retardo mental no estado de Alagoas. *Revista da Sociedade Brasileira de Clínica Médica, 11*(2), 135-9. Disponível em: <http://www.sbcm.org.br/revistas/RBCM/RBCM-2013-02.pdf#page=36>
- Silva, N. L. P., & Dessen, M. A. (2001). Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: teoria e pesquisa, 17*(2), 133-141. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v17n2/7873.pdf>
- Silva Souza, M. B., Aranha, C. C., Lachietti, K., de Melo, V., & Dantas, T. C. *Educação Emocional: Um novo paradigma para a inclusão e o empoderamento das pessoas com deficiência*. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA18_ID7073_11092017163254.pdf

- Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). Métodos de pesquisa. *Porto Alegre*: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1.
- Silveira, J. O. D. (2010). Família e educação: um olhar sobre as relações entre o especialista e a mãe/cuidadora especial. (Dissertação de mestrado). Santa Maria. Brasil.
- Smith, T. W., & Nicassio, P. M. (1995). Psychological practice: Clinical application of the biopsychosocial model. In *Managing chronic illness: A biopsychosocial perspective*. (pp. 1-31). American Psychological Association.
- Snyder, J., Stoolmiller, M., Wilson, M., & Yamamoto, M. (2003). Child anger regulation, parental responses to children's anger displays, and early child antisocial behavior. *Social Development, 12*(3), 335-360. Doi: [10.1111/1467-9507.00237](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00237)
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & human development, 7*(4), 349-367. Doi: [10.1080/14616730500365928](https://doi.org/10.1080/14616730500365928)
- Stright, A. D. & Bales, S. S. (2003). Coparenting quality: Contributions of child and parent characteristics. *Family Relations, 52*(3), 232-240. Doi: [10.1111/j.1741-3729.2003.00232.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00232.x)
- Víctora, C. G., Knauth, D. R., & Hassen, M. N. A. (2000). Metodologias qualitativa e quantitativa. *Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial*, 33-44.
- Wagner, A., Predebon, J., Mosmann, C., & Verza, F. (2005). Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. *Psicologia: teoria e pesquisa, 21*(2), 181-186. Doi: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n2/a08v21n2>

- Walker, E. (1981). Emotion recognition in disturbed and normal children: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(3), 263-268. Doi: [10.1111/j.1469-7610.1981.tb00551.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00551.x)
- Warren, V. J. (1991). *Reconhecimento de Expressões Faciais da Emoção por pessoas com Atraso Mental e Sintomas de depressão* (Dissertação de Doutorado, Universidade do Estado de Ohio). Disponível em: https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1381495185/inline
- Wehmeyer, M. L., & Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16(4), 255-265. Doi: [10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x](https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x)
- Wong, M. S., McElwain, N. L., & Halberstadt, A. G. (2009). Parent, family, and child characteristics: Associations with mother- and father-reported emotion socialization practices. *Journal of Family Psychology*, 23(4), 452-463.
- World Health Organization. (2001). Healthy ageing—adults with intellectual disabilities: summative report. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 14(3), 256-275. Doi: [10.1046/j.1468-3148.2001.00071.x](https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2001.00071.x)
- Zotti, G. D. (2004). *Introduzione alla ricerca sociale: problemi e qualche soluzione* (Vol. 1043). Franco Angeli.

Anexos

Anexo A: Questionário Sociodemográfico

Recolha de Dados Sociodemográficos – Filho/ Filha

Idade:			
Género	Fem.		Masc.
Escolaridade			
Frequentou ensino profissional?	Sim		Não
	Quanto tempo?		

Com quem vive?	Mãe		
	Pai		
	Irmãos	Quantos?	Idades?
	Avós	Quantos?	
	Outro	Qual?	
Atividades além do CAO	Sim	Não	
	Qual?		
Precisa de ajuda para realizá-las?	Sim	Não	

Qual o membro da família a quem socorre para ajudá-lo a resolver as suas dificuldades?	Pai		Mãe	
--	-----	--	-----	--

Com quem passa mais tempo?	Pai		Mãe	
----------------------------	-----	--	-----	--

Recolha de Dados Sociodemográficos – Mãe/ Pai

	Pai	Mãe
Respondente (Assinale com um X)		
	Pai	Mãe
Idade		
Escolaridade		
Profissão		

Teve de fazer alguma adaptação no seu trabalho para ajudar seu/sua filho/a?	Sim	Não

Anexo B: Declaração de Consentimento

Declaração de Consentimento

O meu nome é Letícia Rodrigues Moura, sou estudante do mestrado em Psicologia da Educação lecionado pela Faculdade de Artes e Humanidades, na Universidade da Madeira. De momento estou a desenvolver uma Investigação, cujo tema é: A Meta-emoção Parental e a Autonomia Funcional em Adultos com Incapacidade Intelectual, sob orientação da Professora Doutora Glória Franco. Este estudo tem como objetivo principal perceber como os pais, no dia-a-dia, lidam com as emoções dos seus filhos adultos.

Consentimento Informado

Eu, _____ aceito de minha livre e espontânea vontade, participar neste estudo intitulado “Meta-emoção Parental e a Autonomia Funcional em Adultos com Incapacidade Intelectual” realizado pela Mestranda Letícia Rodrigues Moura, sob a orientação da Professora Doutora Glória Franco, no âmbito da tese de mestrado de Psicologia da Educação, da Universidade da Madeira. Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do estudo em que estou a participar, sendo que me foi dada a oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias. Por isso, é de livre vontade que participo no estudo, respondendo a todas as questões propostas, podendo desistir de participar a qualquer momento, sem que daí resulte qualquer prejuízo para mim. Toda a informação obtida nesta investigação é estritamente confidencial e a identidade não será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada com esta investigação sem autorização prévia por escrito do participante.

Assinaturas,

Participante: _____

Investigador: Letícia Rodrigues Moura

Madeira, _____, de _____ de 2018

Agradecida pela sua colaboração.

Anexo C: Adaptação da Escala Reações Parentais às Emoções Negativas (RPEN)

Escala RPEN (adaptação)

1. Se a/o minha/meu filha/o se zanga porque está doente ou se magoou e não pode ir a algum evento ou lugar do qual gosta, eu:
 - a. Mando-a/o acalmar-se.
 - b. Fico chateada/o com ela/e.
 - c. Converso com ela/e de forma a arranjar uma solução para o problema.
 - d. Não lhe dou resposta enquanto se encontra chateada/o.
 - e. Tento que entenda que não é um assunto que mereça tanta importância.
 - f. Falo com ela/e e incentivo-a/o a que expresse o que está a sentir.
 - g. Tento acalma-la/o, e digo que faça outra coisa que sei que a/o irá distrair e sentir melhor.

2. Se a/o minha/meu filha/o durante alguma atividade física se magoa e fica chateada/o, eu:
 - a. Consigo manter-me calma/o.
 - b. Ignoro-a/o até que consiga acalmar-se.
 - c. Tento que fique confortável e esqueça o acontecimento.
 - d. Digo-lhe que a sua reação está a ser exagerada.
 - e. Converso com ela/e, para tentar com que arranje uma solução para o seu problema.
 - f. Digo-lhe que não tem problema expressar o que está a sentir.
 - g. Digo-lhe para parar de reagir assim porque isso irá ter consequências negativas para si.

3. Se a/o minha/meu filha/o perde uma coisa de que gosta e fica bastante aborrecido, eu:
 - a. Fico aborrecida/o com ela/e, pois foi descuidado, mas digo-lhe que não necessita reagir assim.
 - b. Digo-lhe que a forma como se esta a expressar é inadequada para o acontecimento.
 - c. Em conjunto, falamos para que pense em lugares onde poderá ainda não ter procurado.

- d. Converso com ela/e de forma a que esqueça o assunto.
 - e. Digo-lhe que é normal ficarmos aborrecidos nestas situações.
 - f. Ignoro-a/o até que se acalme.
4. Se a/o minha/meu filha/o tem medo de fazer alguma coisa e fica antes de a fazer, eu:
- a. Digo-lhe para não pensar nisso e realizar a atividade que depois será compensada/o.
 - b. Encorajo-a/o a falar do que lhe incomoda naquele momento.
 - c. Digo-lhe que está a dar demasiada importância aquele acontecimento.
 - d. Digo-lhe que a sua reação é inadequada e que devia ter vergonha de reagir assim com a idade que tem.
 - e. Ignoro-a/o enquanto demonstra estar com medo.
 - f. Falo com ela/e de modo a que se sinta mais confortável.
 - g. Ajudo-a/o a arranjar uma forma de se acalmar (exemplo: respirar fundo antes de fazer a atividade).
5. Se a/ minha/meu filha/o, for sair com os colegas do centro para alguma atividade, na qual eu não possa estar presente, e isso causa-lhe alguma ansiedade e inquietação, eu:
- a. Distraiu-a/o, digo-lhe que irá divertir-se com os colegas do centro.
 - b. Não lhe dou resposta, enquanto demonstrar estar nervoso e inquieto.
 - c. Falo com ela/e para que se lembre de formas para se distrair e não ficar nervoso (ex.: respirar fundo, levar algo para partilhar com os colegas).
 - d. Digo-lhe que a sua reação já não se adequa à idade que tem.
 - e. Digo-lhe que se continuar com aquele comportamento terá consequências.
 - f. Fico desconfortável e aborrecida/o pelas reações que ela/ele está a ter.
 - g. Falo com ela/e e digo-lhe que não tem problema e pode expressar quando se sente nervosa/o e inquieta/o.
6. Se a/ minha/meu filha/o, está a fazer algo com os colegas, amigos ou familiares, e comete um erro, ficando assim envergonhada/o e muito aborrecida/o, eu:
- a. Aproximo-me e tento com que se sinta mais confortável.
 - b. Digo-lhe que está a reagir de forma exagerada.
 - c. Sinto-me desconfortável e envergonhada/o com a sua reação.
 - d. Digo-lhe que tem de controlar o que está a sentir ou termos de ir embora.

- e. Encorajo-a/o a falar do que está a sentir.
 - f. Ignoro-a/o enquanto está a reagir daquela forma e não tenho qualquer tipo de intervenção.
 - g. Digo-lhe que vamos tentar fazer em conjunto, de forma a que da próxima vez se saia melhor.
7. Se a/ minha/meu filha/o, tem de fazer alguma coisa à frente de muitas pessoas e sente-se visivelmente nervoso/a, eu:
- a. Falo com ela/e e ajudo-a/o a preparar-se para que se saia bem
 - b. Digo-lhe que pense em algo que gosta para se distrair.
 - c. Não lhe respondo, nem intervenho enquanto não estiver mais calma/o.
 - d. Consigo manter-me calma/o.
 - e. Digo-lhe que aquela reação é inadequada à sua idade.
 - f. Digo-lhe que controle o que está a sentir ou teremos de sair de imediato
 - g. Digo-lhe que não tem problema partilhar o seu nervosismo.
8. Se oferecem algo à minha/ao meu filha/o, e esta/este fica bastante desiludida/o e aborrecida/o, eu:
- a. Incentivo-a/o a que expresse o que está a sentir.
 - b. Não tenho qualquer tipo de reação à sua desilusão e aborrecimento.
 - c. Digo-lhe que não tem problema e pode trocar a oferta depois.
 - d. Fico chateada/o com ela/e por estar a ter um comportamento rude.
 - e. Digo-lhe que está a exagerar.
 - f. Brigo com ela/e por estar a ser insensível aos sentimentos da pessoa que lhe deu a oferta.
 - g. Faço algo divertido para que se esqueça do seu desagrado e desilusão.
9. Se a/ minha/meu filha/o, estiver assustado, após ter passado por algo que lhe provoca medo, eu:
- a. Encorajo-a/o a falar do assunto e do que isso lhe faz sentir.
 - b. Fico aborrecida/o por estar a ter uma atitude não adequada para a sua idade.
 - c. Digo-lhe que a sua reação é inadequada e exagerada para o que aconteceu.
 - d. Ajudo-a/o a pensar em algo que o vá descontrair e deixar de ter medo.
 - e. Ignoro-a/o enquanto estiver assustada/o.
 - f. Digo-lhe que se continuar a manifestar aquela reação haverá consequências.

- g. Tento que, em conjunto, façamos algo divertido para se distrair.
10. Se a/ minha/meu filha/o, aparece perto de mim aborrecido, porque os colegas o deixaram de parte numa atividade, ou não quiseram partilhar tarefas com ela/ele, eu:
- Digo-lhe para não me aborrecer com aquela parvoíce.
 - Digo-lhe que se continuar aborrecida/o não voltará a fazer aquela atividade/ tarefa com os colegas.
 - Digo-lhe que não tem mal demonstrar que ficou aborrecida/o com a situação.
 - Tento confortá-la/lo e fazer com que fique mais alegre.
 - Ajudo-a/o a pensar no que pode fazer para se distrair.
 - Digo-lhe que daqui algum tempo irá esquecer a atitude dos colegas.
 - Não ajudo naquele momento, simplesmente não me envolvo.
11. Se a/ minha/meu filha/o, estiver com os colegas e amigos no CAO, e algum deles for malcriado e ele/ela ficar chateada/o ou aborrecida/o, eu:
- Ignoro-a/o até que fique mais calma/o.
 - Digo-lhe para não dar importância ao acontecimento.
 - Fico também aborrecida/o.
 - Digo-lhe que demonstrar o que está a sentir terá consequências.
 - Ajudo-a/o a pensar no que deve fazer se numa situação semelhante se sentir da mesma forma.
 - Conforto-a/o e tento distraí-la/lo do sucedido.
 - Encorajo-a/o a falar com a/o colega sobre como aquelas atitudes podem magoar.
12. Se a/ minha/meu filha/o, não gosta de receber visitas de desconhecidos e quando recebe sente-se aborrecida/o e incomodado/a quando isso acontece, eu:
- Ajudo-a/o a pensar no que pode fazer para que a situação seja mais confortável.
 - Digo-lhe que não há problema sentir-se assim.
 - Tento fazer coisas divertidas com todos, para que a situação não lhe seja tão desconfortável.
 - Não tenho qualquer tipo de reação ao seu desconforto e aborrecimento.
 - Sinto-me aborrecida/o e desconfortável com a sua reação perante as visitas.

- f. Obrigó-a/o a que fique com as visitas.
- g. Digo-lhe que o seu comportamento não é adequado para a sua idade.

Anexo D. Resposta ao pedido de utilização da Escala RPEN

Diana Alves
Leticia Moura

09/01/2018



Cara Leticia,
espero encontra-la bem. Peço desculpa, com " a
avalanche" de emails no final do semestre terei
deixado escapar este seu email. Desculpe...
Se ainda tiver interesse no questionário poderei enviar o
protocolo bem como a base de dados que estamos a
usar para compilar os dados recolhidos com este
instrumento com vista a um estudo mais aprofundado
do mesmo.
Desejos de um bom ano,
cumprimentos,
Diana

...

Anexo D. Diretriz de participação no estudo



Diretriz participação na Investigação

Os presentes documentos têm como objetivo recolher dados para uma investigação intitulada de “Meta-emoção Parental e a Autonomia Funcional em indivíduos com Incapacidade Intelectual”. Esta investigação pretende compreender como os pais, no seu dia-a-dia, lidam com as emoções dos seus filhos adultos, de modo a podermos no futuro construir programas que auxiliem os pais a ajudar os filhos a lidar com as suas emoções e a tornarem-se mais autónomos. Pelo que será muito importante a sua participação.

Passos a seguir:

- Deve ler a declaração de consentimento informado, preencher com o seu nome e se concordar, e de livre vontade quiser participar, deve assinar com o seu nome no fundo da folha e colocar a data (sabendo que todos os dados que serão recolhidos nesta investigação permaneceram sempre confidenciais, o seu nome não vai aparecer em sítio nenhum);
- Deve preencher a folha dos dados sociodemográficos tendo em atenção que esta está dividida em duas partes, uma que diz respeito ao seu/sua filho/filha e a outra parte diz respeito a si e ao seu cônjuge (marido/mulher);
- Segue junto uma escala chamada Escala de Reações Parentais às Emoções Negativas, onde se pretende que perante os 12 cenários que lhe são apresentados escolha a opção que melhor representa a posição que teria perante aquela situação. No cimo da folha tem as instruções para preencher, por favor leia com atenção;
- Por fim, o último documento, Escala de Comportamento Adaptativo, que se refere aos comportamentos do seu filho, tem igualmente as instruções de preenchimento no cimo da folha, e espera-se que circunde a sua escolha que deve ser representativa das reais capacidades/ aptidões do seu filho que frequenta o CAO (Centro de Atividades Ocupacionais).

Pedimos-lhe, que apesar de serem muitas as questões, respondam com atenção. Não tem de preencher tudo de seguida. Se se sentir cansado pode parar e retomar noutro momento em que se sinta mais descansado.

Depois de tudo preenchido, e de maneira a podermos manter o seu anonimato, agradecemos que nos devolvesse os questionários dentro deste envelope, devidamente fechado.

Agradeço desde já a sua participação e colaboração no estudo!

Atenciosamente,

Letícia Moura