

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**Faculdade de Ciência Humanas e Sociais**  
**Departamento de Psicologia e Ciências da Educação**

# **Estudo de Adaptação e Validação de duas Escalas de Avaliação da Dimensão Emocional**

**Germana Maria da Silva Ameixa**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia da  
Educação

Trabalho Orientado pelo Professor Doutor Luís Sérgio Vieira

2013

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**Faculdade de Ciência Humanas e Sociais**  
**Departamento de Psicologia e Ciências da Educação**

**Estudo de Adaptação e Validação de  
duas Escalas de Avaliação da Dimensão  
Emocional**

**Germana Maria da Silva Ameixa**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia da  
Educação

Trabalho Orientado pelo Professor Doutor Luís Sérgio Vieira

2013

## **Estudo de Adaptação e Validação de duas Escalas de Avaliação da Dimensão Emocional**

### **Declaração de autoria de trabalho:**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam na listagem de referências incluída.

Copyright © 2013 por Germana Maria da Silva Ameixa. Universidade do Algarve.  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

*“O coração alegre aformoseia o rosto,  
mas com a tristeza do coração o espírito  
se abate.”*

*Provérbios 15:13*

## Agradecimentos

A realização deste trabalho completa um ciclo de conhecimento académico. Assim, para além do valor inerente a desafios desta amplitude, acresce o valor de encerramento de um ciclo e de realização de um sonho.

O caminho percorrido até aqui não foi feito sozinha. Deste modo, importa deixar o meu agradecimento a todos os que tornaram possível terminá-lo com sucesso.

A nível académico, o meu agradecimento a todos os professores de licenciatura e mestrado, principalmente ao Prof<sup>o</sup> Doutor Sérgio Vieira que me orientou nesta etapa final e me possibilitou desenvolver um tema que há muito desejava aprofundar.

À Dra. Ana Vale pela sua colaboração preciosa em todo o processo de investigação e validação no Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira.

Às crianças e jovens deste agrupamento com os quais tive o privilégio de trabalhar e que me proporcionaram experiências únicas, a nível humano e profissional.

Aos amigos e amigas que me incentivaram, motivaram e apoiaram e me ajudaram a recuperar forças em momentos de desgaste físico e intelectual, também quero deixar o meu apreço e gratidão. Na impossibilidade de referir a longa lista de amigos, referirei o nome dos que me acompanharam mais de perto nesta última etapa.

À Luciany pela amizade, compreensão, carinho, companheirismo e por todas as “batalhas” que travamos juntas nestes dois anos de mestrado.

À Fátima, à Zeza e ao Rodrigo pela amizade e apoio espiritual nas horas de desânimo e solidão.

À Ana e à Mafalda, pela sua preciosa amizade e por terem sempre acreditado na minha capacidade de concluir este desafio.

À Olga, amiga de longa data e companheira nas lutas, tristezas e alegrias, pelos momentos de cumplicidade e pelas mensagens de incentivo e esperança.

E por último (pelo lugar especial que ocupa na minha vida) quero agradecer à minha família. Em primeiro lugar aos meus filhos David, Filipe, João e André por terem sido os primeiros a acreditar que era possível a mãe caminhar por trilhos por eles já pisados, por me incentivarem a aceitar, e a concluir, este desafio, pelo amor e carinho incondicional e por todo o apoio e compreensão em momentos de *stress*.

Às minhas noras, Sandra e Mariana, pelo carinho, pela amizade e pelas mensagens de ânimo.

À minha netinha Beatriz, por alegrar a minha vida com a sua existência, com a sua beleza, ternura e amor.

À minha mãe, por todo o apoio a nível prático e emocional e pelo seu amor incondicional. Às minhas irmãs pelo carinho e amizade manifestado nesta etapa da minha vida.

E um agradecimento muito especial a Alguém que transcende o entendimento humano e o conhecimento científico, mas que está sempre presente, nas horas de regozijo e alegria e nas horas de tristeza e lágrimas. Em muitos momentos, durante todo este percurso, as “pegadas no caminho” foram só as Dele, porque me “levou ao colo” quando eu visualizava os obstáculos como intransponíveis. Obrigado meu Deus pelo teu amor, único, perfeito e incondicional.

## Resumo

Com a emergência da Psicologia Positiva os estudos empíricos e as investigações científicas sobre as emoções ganharam um novo foco. Neste novo campo de investigação multiplicaram-se os estudos que pretendem aprofundar o conhecimento das emoções, do papel que estas desempenham no processo de desenvolvimento infantil e do seu impacto nas atitudes e comportamentos. É neste contexto que surge a necessidade de se desenvolverem medidas de avaliação das emoções para crianças e jovens, cientificamente válidas e, preferencialmente, de rápida e fácil administração. Pretende-se com a presente dissertação, enquadrada neste novo paradigma da Psicologia, contribuir para aquele fim, adaptando e validando duas escalas para a população portuguesa: a *Feelings, Attitudes and Behaviors Scale for Children* (FAB-C) e a Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças (EAPNC). A amostra do estudo é constituída por 213 alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico do Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira em Olhão, dos quais 52.1% (N=111) pertenciam ao género masculino e 47.9% (N=102) ao género feminino. As idades oscilaram entre os 9 e os 14 anos, sendo a média das idades de 11.48 anos (DP=1.17). Os resultados da análise fatorial exploratória, realizada no estudo de validação da FAB-C, replicaram a estrutura original explicando cerca de 38% da variância total, tendo o índice de adequação KMO apresentado um valor de 0.70. A análise da consistência interna da estrutura multidimensional obtida evidenciou valores de *alpha* que variaram entre  $\alpha=.52$  e  $\alpha=.75$  para as subescalas e  $\alpha=.71$  para a escala total. Os resultados da análise fatorial exploratória, efetuada no estudo de validação da EAPNC, confirmaram a estrutura bidimensional da escala original explicando cerca de 37% da variância total e o índice de adequação de KMO apresentou um valor de 0.85, tendo o coeficiente de fidelidade de *Alpha de Cronbach* evidenciado valores de  $\alpha=.85$  e  $\alpha=.86$  para o primeiro e segundo fator respetivamente e  $\alpha=.81$  para a escala total. Face aos resultados verificados, pode-se inferir que as escalas apresentam boas propriedades psicométricas para serem utilizadas na população escolar ao nível do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

**Palavras-chave:** Psicologia positiva; Emoções; Validação de Instrumentos; Avaliação de Emoções.

## Abstract

With the emergence of Positive Psychology empirical studies and scientific research on emotions gained a new focus. In this recent field of research a multitude of studies were developed in order to deepen the knowledge about emotions, the role that they play in the process of child development and its impact on attitudes and behaviours. It is in this context that emerges the need to develop assessment measures of emotions for children and youth, scientifically valid, preferably rapid and easy to administer.

The present study, framed in this new paradigm of psychology, aims to contribute to this aim, through the adaptation and validation for the Portuguese population of two scales: the Feelings, Attitudes and Behaviours Scale for Children (FAB-C) and the Positive and Negative Affect Scale for Children (EAPNC).

This study sample consisted of 213 students attending the 2nd and 3rd cycle of basic education on a Portuguese basic school, situated in the region of Olhão.

The sample was composed of 52.1% (N=111) males and 47.9% (N=10) females, aged between 9 and 14 years, with a mean age of 11.48 years (SD=1.17).

The results of the exploratory factor analysis of the validation study of the FAB-C replicated the original structure explaining about 38% of the total variance and showed a KMO adequacy ratio value of 0.70.

The internal consistency analysis of the multidimensional structure obtained showed values of alpha ranging from  $\alpha=.52$  to  $\alpha=.75$  for the subscales and a value of  $\alpha=.71$  for the total scale.

The results of the exploratory factor analysis of the validation study of EAPNC, confirmed the two-dimensional structure of the original scale, explaining about 37% of the total variance and showed a KMO adequacy ratio value of 0.85.

Fidelity results showed Cronbach Alpha coefficient values of  $\alpha=.85$  and  $\alpha=.86$  for the first and second factor respectively and a value of  $\alpha=.81$  for the total scale.

Considering the results obtained it can be inferred that the scales have good psychometric properties, which allows them to be used with a population attending the 2nd and 3rd cycles of basic education.

**Keywords:** Positive Psychology, Emotions; Instruments Validation; Emotions Assessment; Children.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
1. Emoções, Afetos e Comportamentos.....	4
2. Objetivos.....	19
PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS.....	20
ARTIGO 1 .....	21
Estudo de Validação e Adaptação da <i>Feelings, Attitudes and Behaviors Scale for Children</i> para a população portuguesa.....	21
1. Introdução.....	21
2. Instrumento.....	23
3. Metodologia.....	26
3.1 Caracterização da amostra.....	26
3.2. Adaptação da FAB-C .....	28
3.3.Procedimentos .....	29
4. Apresentação e Discussão dos Resultados .....	30
5. Conclusão .....	38
6. Referências Bibliográficas.....	41
ARTIGO 2 .....	43
Estudo de Validação e Adaptação da Escala de Afeto Positivo e Negativo para crianças para a população portuguesa.....	43
1. Introdução.....	43
2. Instrumento.....	45
3. Metodologia.....	47
3.1. Caracterização da amostra.....	47
3.2. Adaptação da EAPNC .....	48
3.3. Procedimentos .....	49
4. Apresentação e Discussão dos Resultados .....	50
5. Conclusão .....	54
6. Referências Bibliográficas.....	57
CONCLUSÃO GERAL.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	62

## ÍNDICE DE TABELAS

### ARTIGO 1 - Estudo de Validação e Adaptação da Feelings, Attitudes and Behaviors Scale for Children para a população portuguesa

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica da amostra.....	27
Tabela 2 – Caracterização das habilitações literárias dos pais e mães dos participantes no estudo.....	28
Tabela 3 – Estrutura fatorial da escala FAB-C original.....	33
Tabela 4 – Estrutura fatorial da versão portuguesa da escala FAB-C.....	34
Tabela 5 – Análise fatorial da FAB-C – Análise Exploratória dos Principais Fatores – Rotação Varimax.....	35
Tabela 6 – Correlações entre fatores da FAB-C.....	37
Tabela 7 – Teste t para amostras Independentes em função do Género.....	37
Tabela 8 – Teste t para amostras independentes em função da Idade.....	38

### ARTIGO 2 – Estudo de Validação e Adaptação da Escala de Afeto Positivo e Negativo para crianças para a população portuguesa

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica da amostra.....	48
Tabela 2 – Caracterização das habilitações literárias dos pais e mães dos participantes no estudo.....	48
Tabela 3 – Análise fatorial da EAPNC – Análise Exploratória dos Principais Fatores – Rotação Varimax.....	52
Tabela 4 – Correlações entre fatores da EAPNC.....	53
Tabela 5 – Teste t para amostras independentes em função do Género.....	54
Tabela 6 – Teste t para amostras independentes em função da Idade.....	54

## **INDICE DE ANEXOS**

Anexo A – Consentimento Informado e autorização

Anexo B – Questionário Sociodemográfico

Anexo C – Escala de Afeto

Anexo D – Escala de Emoções, Atitudes e Comportamentos para Crianças

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação surge de uma reflexão sobre o papel das emoções no desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos e enquadra-se no paradigma da Psicologia Positiva. Esta abordagem, que emergiu na década de noventa, é transversal a todas as áreas da Psicologia e foca-se nas emoções positivas (e. g., amor, alegria, otimismo); nos traços individuais positivos, com o objetivo de levar os indivíduos a desenvolver todas as suas capacidades; e nas instituições positivas que influenciam o processo de desenvolvimento humano (Seligman, 2004)

Para tal, a Psicologia Positiva centra o seu interesse na investigação, compreensão e promoção dos aspetos que estão na base do funcionamento ótimo de pessoas, grupos e instituições. O primeiro aspeto aborda as experiências subjetivas positivas, tais como o bem-estar, a alegria, o otimismo, entre outros. O segundo diz respeito aos traços individuais positivos de entre os quais se podem referir a capacidade de amar e perdoar, a coragem, a perseverança, a espiritualidade, a sabedoria, ou a sensibilidade estética. O terceiro aspeto, o social, diz respeito à vida em sociedade e está relacionado com atitudes cívicas e instituições positivas que influenciam o processo de desenvolvimento humano (uma família estruturada, um estado democrático, liberdade de expressão) (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Assim, com a emergência da Psicologia Positiva, os estudos empíricos e as investigações científicas sobre as emoções ganharam um novo foco, passando a privilegiar o estudo das potencialidades humanas em detrimento da abordagem psicopatológica que vinha dominando a investigação nesta área.

Ainda que a presente dissertação se enquadre neste novo paradigma, considerou-se pertinente que a revisão de literatura partisse das primeiras teorias que contribuíram para o conhecimento do papel e funções das emoções ao longo do desenvolvimento ontogénico e filogenético da espécie humana.

Este trabalho encontra-se organizado em dois artigos precedidos de um enquadramento teórico e que antecedem, ainda, uma conclusão geral. No enquadramento teórico, procede-se a uma revisão de literatura considerada relevante para a fundamentação dos conceitos explorados a nível empírico, a qual pretende abranger a evolução do conceito de emoção; apresentar as definições mais consensuais deste conceito, advindas das diversas perspetivas teóricas, assim como incluir as principais teorias, desde as que decorrem dos primeiros estudos até às teorias mais

atuais. Considerou-se ainda pertinente referir alguns estudos empíricos realizados na área da Psicologia e da Educação e abordar alguns constructos que emergiram do conceito de emoção (e.g., Inteligência Emocional; Regulação Emocional), uma vez que contribuem para a compreensão do papel das emoções no processo de desenvolvimento da criança e do impacto das emoções nas atitudes e comportamentos.

O primeiro artigo consiste na adaptação e validação para a população portuguesa da *Feelings, Attitudes and Behaviors Scale for Children* (FAB-C; Beitchman, 1996) - Escala de Emoções, Atitudes e Comportamentos para Crianças. Neste artigo é descrito o processo de tradução e apresentado o estudo de validação da escala numa amostra de adolescentes portugueses.

O segundo artigo é similar, consistindo na adaptação e validação de um instrumento que pretende avaliar as emoções, enquanto dimensões do conceito de afeto: a Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças (EAPNC; Giacomoni, 2002), sendo explanado ao longo do artigo todo o processo de adaptação e validação da escala na mesma amostra de adolescentes portugueses.

Na conclusão reforça-se as qualidades psicométricas encontradas, relativas a cada instrumento; salienta-se o papel e as potencialidades dos mesmos, enquanto meios de avaliação e deteção de problemas emocionais; e ressalta-se a importância da informação obtida uma vez que estes dados serão cruciais, numa perspectiva positivista, para a elaboração de intervenções de promoção de saúde e bem-estar a nível individual e grupal. Esta secção contempla ainda uma breve reflexão sobre a utilidade e aplicabilidade destes instrumentos em contexto educativo.

*“Todo o nosso conhecimento se inicia com sentimentos.”*

*Leonardo da Vinci*

# **PARTE I**

# **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1. Emoções, Afetos e Comportamentos

As emoções são fenómenos complexos que exercem influência sobre os comportamentos e que desempenharam um papel relevante na sobrevivência, adaptação e evolução das espécies (Gleitman, 2009; Tooby & Cosmides, 2008).

Por se tratar de uma dimensão complexa e multifacetada, não se chegou ainda a uma definição convincente e consensual deste conceito (Lazarus, 2000; Scherer, 2005; Thamm, 2006). Contudo, as teorias mais consensuais no meio científico convergem no sentido de definir as emoções como um estado psicorgânico e como experiências subjetivas que abrangem a mente e o corpo (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2007; Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm, & Gross, 2005).

Deste modo, considerando a falta de consenso na literatura sobre a definição de emoção, apresentaremos seguidamente algumas definições que consideramos elucidativas e pertinentes para o presente estudo.

Alguns autores, partindo de uma perspetiva psicológica evolutiva, consideram as emoções como mecanismos de sobrevivência inatos e inconscientes, que aumentam a probabilidade de sobrevivência, o sucesso reprodutivo e a adaptação dos indivíduos (Fischer & Manstead, 2008; Tooby & Cosmides, 2008).

Outros teóricos, seguindo uma perspetiva sociológica, consideram as emoções funções psicológicas superiores formadas a partir de condições histórico-sociais e aprendidas num determinado contexto e, deste modo, ainda que associadas a fenómenos orgânicos, são sempre reações de um ser social, ligadas às exigências sociais de cada cultura e contexto histórico (Stets & Turner, 2008; Thamm, 2006; Vigotsky, 1997, 2004).

A partir de estudos realizados na área das neurociências (estudos que envolveram o sistema límbico e contribuíram para um maior conhecimento do *sistema neural das emoções*), surge uma nova perspetiva teórica que define as emoções como comportamentos observáveis que incluem um componente de excitação fisiológico, ao nível do sistema nervoso autónomo, e envolvem uma interpretação cognitiva (Damásio, 2004; LeDoux, 2003).

O conceito de emoção é ainda usado por alguns investigadores como sinónimo do conceito de afeto. Apesar de começar a emergir no meio científico algum consenso sobre a independência destes dois conceitos (Fredrickson, 2001), afeto e emoção são usados indistintamente dependendo do autor do estudo e do domínio da Psicologia em

que este se realiza (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). Consideramos pois ser pertinente apresentar algumas definições de afeto que pretendem identificar as diferenças entre os dois conceitos.

De acordo com Ribeiro (2008), os afetos são um conjunto de emoções, sentimentos e estados experienciados pelos indivíduos que necessitam de envolver outras dimensões, como a dimensão cognitiva, para serem entendidos. Este autor defende ainda que os afetos, tal como as emoções, dependem da avaliação subjetiva que o indivíduo faz das situações que experiencia.

Para Fredrickson (2001), o conceito de afeto é mais amplo que o conceito de emoção. Segundo esta autora, o afeto diz respeito a sentimentos conscientes (acessíveis conscientemente) e, apesar dos afetos estarem presentes nas emoções, também estão presentes em muitos traços afetivos. Sendo que o afeto se diferencia das emoções de várias maneiras. Enquanto as emoções são despoletadas por um estímulo ao qual ficam ligadas, o afeto não necessita de um objeto específico. As emoções são tipicamente breves enquanto, os afetos podem prolongar-se no tempo e ir além do objeto que causou a experiência. Finalmente, as emoções são conceptualizadas em categorias de famílias distintas de emoções discretas (e. g., alegria, interesse, medo, tristeza) e o afeto adota uma concetualização bidimensional, variando ao longo de duas dimensões: prazer e empenho - ativação emocional positiva e negativa.

Deste modo, encontramos na literatura diferentes formas de abordar os afetos o que dificulta a caracterização e o estudo deste conceito. Contudo, alguns investigadores (e.g., Bates, 2000; Stone, 1997), baseando-se na análise temporal, identificaram três domínios de estudo do afeto, o que permite fazer uma caracterização deste conceito na sua estrutura e dimensionalidade. Assim, numa perspetiva temporal, o afeto é caracterizado como um constructo multifacetado que compreende três dimensões de análise: afeto estado (emoções positivas e negativas), humor (ansiedade e depressão) e afeto traço (personalidade). Sendo que os estudos realizados ao nível do afeto estado se debruçam sobre o bem-estar dos sujeitos e as emoções positivas e negativas; os estudos sobre o humor têm uma perspetiva clínica psicopatológica (estudam casos de mania, depressão e pânico) e a investigação relacionada com o afeto traço diz respeito aos estudos sobre fatores da personalidade (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

Apesar das definições de afeto expostas não serem consensuais, todas apontam no sentido da independência dos conceitos de emoção e afeto, ainda que partilhando o mesmo campo concetual. Quanto a nós, situaremos as emoções como dimensões do

conceito de afeto, debruçando-nos sobre o seu papel no processo de desenvolvimento humano e sobre o seu impacto nas atitudes e comportamentos.

Apesar de a nível teórico a definição não ser consensual, no que concerne às funções desempenhadas pelas emoções é perceptível um consenso geral por parte dos investigadores. Vários psicólogos reconheceram uma série de funções importantes que as emoções desempenham no nosso dia-a-dia (Averill, 1994; Fridja, 2008; Oatley & Jenkins, 1996; Scherer, 1984, 1992; Tooby & Cosmides, 2008). Das funções mais importantes destacam-se as seguintes:

- Preparar para a ação (estimulam/influenciam os processos que permitem desenvolver respostas concretas e eficazes em situações de perigo).
- Moldar o comportamento futuro (as emoções promovem a aprendizagem da informação que orienta na escolha das respostas futuras apropriadas).
- Ajudar a regular a interação social (a expressão das emoções influencia a forma de agir do outro, inibindo ou estimulando comportamentos. Por sua vez, ao identificar/reconhecer as emoções do outro, é possível antever o seu comportamento e escolher a resposta mais adequada).

Para uma melhor compreensão das emoções, e do modo como elas influenciam o comportamento do indivíduo, alguns cientistas (e.g., Damásio, 2004; Fields, Copp, & Kleinman, 2006) criaram um sistema categorial das emoções. Damásio (2004) sugere a classificação das emoções em três categorias: emoções de fundo, emoções primárias e emoções sociais.

As emoções de fundo são uma mistura de reações reguladoras compreendidas entre a lassidão e o entusiasmo. São as expressões faciais, os movimentos do corpo e o modo de falar que ajudam a detetar as emoções de fundo.

As emoções primárias são identificadas facilmente no Homem e nalguns animais, uma vez que os comportamentos a elas associados e as circunstâncias que as desencadeiam são universais, ou seja, são iguais e reconhecidas em diversas culturas. As emoções primárias distinguem-se pelas seguintes características: a sua base neural específica; a expressão facial característica; o sentimento distinto que provocam; a sua origem em processos biológicos evolutivos; e as suas propriedades motivadoras que servem funções adaptativas. Apesar de não existir consenso científico quanto ao número das emoções primárias (as propostas variam entre três e onze), a maioria dos cientistas defende entre cinco a nove emoções primárias (básicas). Tomkins (1962-1963) por

exemplo, aponta a existência de oito emoções básicas: interesse, prazer/alegria, surpresa, angústia, medo, vergonha, desprezo/nojo, raiva; enquanto Power (2006) propõe apenas cinco emoções básicas: felicidade, tristeza, medo, nojo e cólera (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007).

As emoções sociais reúnem em si componentes das emoções de fundo e das emoções primárias. Essas combinações dão origem a emoções que são essenciais na interação e no comportamento social e são de extrema importância na vida em sociedade. Tal como nas emoções primárias, também nas emoções sociais há emoções positivas e negativas, que provocam uma sensação de prazer ou de desprazer respetivamente. Sendo que todas elas, de algum modo, contribuem para a harmonia da vida em sociedade, quer inibindo quer estimulando comportamentos. As emoções sociais permitiram desenvolver um sistema ético e emoções morais dos quais emergem sentimentos nobres (e.g., altruísmo, generosidade) essenciais para a sobrevivência e bem-estar dos indivíduos e manutenção da ordem social (Damásio, 2004; Fields, Copp, & Kleinman, 2006).

Assim, o sistema categorial das emoções criado por Damásio (2004) integra o conceito de sentimento, fazendo contudo a distinção entre os dois conceitos. Para este cientista as emoções primárias são iniciadas no sistema límbico enquanto as emoções sociais têm a sua genese nos processamentos cognitivos de natureza cortical. Os sentimentos, por sua vez, são “o acompanhamento cognitivo”, a interpretação cognitiva das emoções que se prolonga no tempo. No mesmo sentido, Scherer (2005) define sentimento como uma experiência emocional subjetiva que reflete padrões de *appraisal* cognitivo, padrões motivacionais e respostas somáticas para a experiência emocional.

As inúmeras investigações de que foram alvo as emoções, desde o início da Psicologia como ciência, levaram ainda à emergência de várias teorias que pretendem explicar o modo como surgem as emoções, as dimensões envolvidas e a influência que exercem sobre os comportamentos. Os autores de uma das primeiras teorias (James-Lang, 1884; citados por Gendron & Barrett, 2009) defendiam que a experiência subjetiva da emoção é a tomada de consciência das mudanças corporais, sejam elas produzidas por movimentos do esqueleto ou por reações viscerais, na presença de um estímulo emocionalmente competente (perspetiva psicofisiológica). Esta teoria foi posteriormente contestada por alguns teóricos (e. g., Landis & Hunt, 1932; Maranon, 1924; Walter Cannon, 1927; citados por Gendron & Barrett, 2009) o que levou alguns

cientistas a integrar nas suas investigações a dimensão cognitiva, levando à emergência da perspetiva cognitiva, da qual descenderam algumas teorias.

A teoria da Atribuição da Ativação, por vezes designada por teoria da Ativação Cognitiva, de Schachter e Jerome Singer, foi das primeiras a integrar a dimensão cognitiva. Segundo esta teoria, diferentes estímulos estabelecem um estado geral de ativação autónomo, mas esta ativação dá-nos apenas a base primária de uma experiência emocional. A emoção vai depender da análise da situação em causa que, por sua vez, depende do que o indivíduo vê, conhece ou espera. Esta teoria postula que a experiência emocional não é produzida pela ativação autónoma mas sim pela sua interpretação subjetiva e que uma teoria de emoções deve ter sempre presentes dois fatores: a ativação corporal e a avaliação cognitiva da situação que desencadeou a ativação (Schachter & Singer, 1962; Schachter, 1964, citados por Gendron & Barrett, 2009). A Teoria Diferencial das Emoções (TDE), desenvolvida por Tomkins e Izard (1965) e reformulada por Izard em 1991, atribui também um papel determinante à dimensão cognitiva. Segundo os autores da TDE as emoções desempenham um papel central no sistema de motivação e ação humana, sendo que os sistemas emocionais e cognitivos se influenciam reciprocamente (após a reformulação esta teoria passou a ter um cariz mais sistémico incluindo nesta interação o sistema homeostático e pulsional) (Izard, 1991).

O debate entre teóricos sobre emoção e cognição manteve-se ao longo da história da Psicologia. Enquanto uns autores defendem a primazia da emoção (e. g., Zajonc, 1980), outros defendem que uma reação afetiva é sempre precedida de algum processo cognitivo (e. g., Lazarus, 1980). No entanto, dados obtidos em investigações realizadas na área das neurociências (LeDoux, 1998), parecem ser condizentes com as duas linhas teóricas, ou seja, apontam para a existência de dois circuitos emocionais: um circuito pós-cognitivo (tálamo-córtex-amígdala) e um circuito precognitivo (tálamo-amígdala). O circuito cortical (pós-cognitivo) permite uma avaliação detalhada da informação recebida e uma resposta apropriada ao estímulo. Por sua vez, o circuito precognitivo, funciona como uma “via de processamento rápido” em que o sistema límbico, em determinados momentos de perigo, assume o controlo das situações, determinando a reação corporal, sem que a informação tenha sido processada anteriormente pelo córtex (LeDoux, 1998).

As teorias desenvolvidas nesta área da Psicologia podem ainda ser agrupadas em duas grandes vertentes teóricas: a categorial (ou discreta) e a dimensional (Scherer, 1992).

A teoria categorial, que parte de uma perspetiva evolucionista em que cada emoção representa uma categoria singular da interação indivíduo-meio, defende a existência de emoções básicas, inatas, diferentes entre si e facilmente reconhecidas pelas suas manifestações psicofisiológicas (e.g., Ekman, 1992; Ortony & Turner, 1990; Plutchik, 1980).

A teoria dimensional, por sua vez, tem as suas raízes em Wundt (1896), e foca essencialmente o estado emocional subjetivo, propondo um espaço tridimensional, formado por três dimensões bipolares, que permite localizar emoções e sentimentos: Valência (agradável/desagradável); Ativação (calmo/excitado); e Dominância (dominante/submisso) (Lang, Bradley & Cuthbert, 1999). Segundo Lang (1995), a dimensão Valência é caracterizada pelo sistema apetitivo/aversivo, sistema bivariado, indiretamente observado nos comportamentos de aproximação e de afastamento (*approach vs withdrawal*), intrínsecos às diferentes espécies, regulados pelos resultados obtidos na interação com o meio (relativo a reforços e a punições em resposta às ações). Esta dimensão é pois responsável por ativar um sistema motivacional específico (apetitivo ou aversivo), sendo no entanto a dimensão Ativação a definir a magnitude da intensidade com que este é ativado, ocorrendo uma variação entre o estado calmo e excitado. Já a dimensão Dominância, que determina a continuidade ou interrupção da sequência dos comportamentos, tem sido considerada como altamente correlacionada com a dimensão Valência sendo a dimensão menos consistente (Lang et al., 1999).

Independentemente da vertente teórica, as emoções negativas têm sido, sem dúvida, o alvo privilegiado dos cientistas nas investigações realizadas nesta área da Psicologia. O protagonismo histórico que lhe tem sido atribuído, na tentativa de entender os sistemas e processos envolvidos, as suas implicações no comportamento e na saúde dos indivíduos bem como as estratégias utilizadas para as gerir de uma maneira adaptativa, é compreensível se tivermos em conta o sofrimento associado à experiência destas emoções, quando experienciadas a níveis elevados ou em contextos inadequados (Seligman, 2004). De certo modo, o estudo destas emoções tem permitido um maior entendimento sobre algumas patologias (e. g., depressão, esquizofrenia), como se desenvolvem, qual a sua origem e repercussões psicológicas e como intervir para aliviar os sintomas associados. O foco nas emoções negativas levou a que os modelos gerais de emoções fossem construídos em resposta à exigência e especificidade dessas emoções (e. g., medo, raiva), sendo um ponto comum a todos os modelos a ideia de que as emoções negativas estão associadas a *tendências de ação específicas*

(Fredrickson, 2004). Estes modelos teóricos defendem que as emoções associadas a formas de agir específicas, que focalizam os pensamentos em formas de ações concretas e imediatas, são as mais adaptativas e as que melhor resultaram evolutivamente (e. g., medo, definido como o preparar para a fuga; raiva, definida como a vontade de atacar). Ainda que se tenha tentado investigar as emoções positivas enquanto emoções associadas a *tendências de ação específicas*, tais tentativas depararam-se com alguns problemas e não foi possível acomodar as emoções positivas aos modelos gerais de emoções. As dificuldades encontradas devem-se ao facto de as *tendências de ação específicas* associadas às emoções positivas serem consideravelmente mais vagas (e. g., alegria, definida como uma ativação vaga, sem objetivo; contentamento, definido como inatividade) (Fredrickson, 2000, 2004).

Deste modo, as abordagens tradicionais no estudo das emoções atribuíram às emoções positivas um papel periférico, sendo relevadas para um segundo plano no que diz respeito à saúde dos indivíduos. A mudança deste paradigma em investigação deu-se com a emergência da Psicologia Positiva, movimento que ressalta a importância das emoções positivas na promoção do bem-estar (Stalikas & Fitzpatrick, 2008). A Psicologia Positiva abre um novo campo de pesquisa, onde se pretende alcançar uma compreensão científica mais completa e mais equilibrada sobre as experiências humanas e não dar relevância às experiências negativas. Pretende, ainda, oferecer uma base científica para conhecer os mecanismos que levam a uma vida plena, em que os indivíduos podem desenvolver todas as suas potencialidades (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Inserida nesta nova linha de investigação surge a *The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions*, de Barbara Fredrickson, que pretende explicar o contributo das emoções positivas (e. g., alegria, contentamento, interesse) para a evolução e adaptação da espécie humana (Fredrickson, 2000). Neste modelo, as emoções positivas e negativas são entendidas como tendo *formas e funções* distintas e complementares. As emoções negativas surgem associadas a formas de agir específicas, que resultam de processos psicológicos que estreitam o repertório de pensamentos e conduzem a uma resposta rápida, de modo a garantir a sobrevivência em situações perigosas ou ameaçadoras. As emoções positivas, por sua vez, por raramente ocorrerem em situações ameaçadoras, não necessitam de tais processos psicológicos. Experienciar emoções positivas tem um efeito contrário, *efeito complementar*, pois aumentam o repertório de pensamento dos indivíduos e alargam o seu campo de visão e ação, contribuindo deste modo para a

construção de recursos importantes. Fredrickson dá alguns exemplos de *funções* de emoções positivas: a alegria incita à brincadeira e estimula a criatividade, o que vai ter repercussões a nível do desenvolvimento psicomotor, intelectual e artístico e contribuir para uma vida saudável em todas áreas (física, emocional e social); o amor, que se pode definir como um sentimento composto por várias emoções positivas (e. g., alegria, interesse, satisfação), quando experimentado em contextos seguros, promove a vinculação, incentiva a exploração de si próprio e do meio e permite experimentar o bem-estar que advém de amar e sentir-se amado (Fredrickson, 2004). Assim, a *The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions*, descreve a *forma* e a *função* das emoções positivas em termos de alargamento do repertório de pensamento e ação e de construção de recursos pessoais. Sendo que os benefícios associados às emoções positivas têm repercussões a longo prazo na vida dos indivíduos e das sociedades.

Fredrickson (2004) refere alguns estudos que dão suporte empírico a proposições fundamentais da sua teoria. Os resultados encontrados nestes estudos sugerem que as emoções positivas desenvolvem os repertórios de pensamento-ação, supostamente devido ao efeito do aumento de dopamina no cérebro (Ashby, Isen, & Tuken, 1999; Isen, 2000, citados por Fredrickson, 2004); atuam como um antídoto que possibilita o alívio, ou anula, os efeitos das emoções negativas quando estas se prolongam no tempo (Fredrickson & Levenson 1998; Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade, 2000; citados por Fredrickson, 2004); constroem recursos pessoais e promovem a resiliência psicológica o que, por sua vez, desencadeia processos ascendentes de bem-estar físico e psicológico (Aspinwail, 2001; Fredrickson, Brown, Cohn, Conway, Crosby, & McGivern, 2004; Fredrickson & Joiner, 2002; Isen, 1990; citados por Fredrickson, 2004).

Poder-se-á então concluir que são muitos os benefícios associados à experiência de emoções positivas pois, através desta experiência, os indivíduos tornam-se mais criativos, são socialmente mais integrados, mais resilientes e mais saudáveis. Assim, a *The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions* desafia os paradigmas existentes, incluindo teorias de autores mais recentes (e. g., Diener & Lucas 2000) ao defender que as emoções positivas não são apenas um indicador de saúde e bem-estar, mas elas próprias, são uma “fonte” de saúde e bem-estar (Fredrickson, 2004).

Na revisão teórica realizada até aqui é perceptível o consenso científico, entre as várias perspetivas e vertentes teóricas, acerca da influência exercida pelas emoções sobre as atitudes e os comportamentos. Alguns teóricos defendem ainda a existência de

uma teoria da mente - capacidade cognitiva para entender os estados mentais do outro e prever o seu comportamento - e consideram que essa capacidade é um requisito fundamental para estabelecer, e manter, relacionamentos próximos e um fator chave para a socialização e para um desenvolvimento normativo. Sendo que, por sua vez, o desenvolvimento dessa capacidade cognitiva é influenciada pelas interações interpessoais (Brown, Donnelan-Maccall, & Dunn, 1996).

Ainda nesta linha teórica Harris (1996), defende que as emoções desempenham um papel importante na interação das crianças com os seus pares. Considera ainda que as crianças diferem na compreensão de emoções chave que lhes permite lidar com os seus pares de forma mais ou menos sensível (Harris, 2000).

Esta posição teórica é corroborada por estudos empíricos. Num estudo realizado com crianças em idade pré-escolar, a capacidade de identificar reações típicas e atípicas, em diversas situações de interação, revelou-se um preditor direto de popularidade (Denham, MacKinley, Couchoud, & Holt, 1990). Também os resultados encontrados por Furman e Bierman (1983) sugerem que a capacidade de compreensão das emoções, ao longo do desenvolvimento da criança, é um bom preditor de qualidade nas relações interpessoais, especialmente no início da escolaridade, em que é suposto haver uma mudança no conceito de amizade e no tipo de relação interpessoal que se estabelece entre os pares.

Alguns autores referem também, o papel central das interações sociais nas capacidades autorregulatórias necessárias à transição para o ensino básico. Sendo que os mecanismos de autorregulação envolvem competências cognitivas, emocionais e sociais, sobretudo as que estão envolvidas em amizades e nas interações sociais (Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Pianta, 2006). Outros estudos, realizados com crianças do ensino básico, sublinham a importância da competência social e da regulação emocional na adequação escolar e nas competências académicas e revelaram uma relação positiva com a competência emocional e o sucesso social e académico (Carlton & Winsler, 1999; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995).

Alguns investigadores encontraram ainda uma associação direta positiva entre o conhecimento de emoções, sucesso escolar e competências sociais (McClelland, Morrison, & Holmes, 2000), assim como uma associação direta entre a ausência de conhecimento das emoções e dificuldades de relacionamento com pares. Sendo que essa dificuldade de relacionamento, por não permitir desenvolver interações de qualidade com os pares, afetava também a disposição emocional, a concentração e a disposição

para a realização de tarefas académicas (Izard, Fine, Shultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001).

Importa ainda referir que, estudos realizados na área da Psicologia Clínica e desenvolvimento infantil (e. g., Berking, Orth, Wupperman, Meier, & Caspar, 2008; Weinberg & Klonsky, 2009), encontraram correlações positivas entre competência emocional e habilidades sociais e correlações negativas entre regulação emocional e sintomas psicopatológicos. Estes resultados apontam para a hipótese de muitas patologias terem por base uma desregulação emocional (Weinberg & Klonsky, 2009).

Os resultados destes estudos empíricos comprovam assim que as emoções representam um papel fundamental no desenvolvimento global da criança, na sua adaptação aos vários contextos e na interação social. Realçam ainda a importância do conhecimento e regulação das emoções no sucesso académico e na prevenção de patologias.

Tendo em conta esta realidade, considerou-se pertinente desenvolver dois conceitos que emergiram do conceito de emoção, os conceitos de Inteligência Emocional (IE) e Regulação Emocional (RE), uma vez que a investigação realizada nessas áreas pode fornecer informação útil sobre a gestão das emoções e influenciar o bem-estar a nível individual e social.

A investigação no campo da IE foi impulsionada pelas descobertas científicas sobre as emoções na área das neurociências (Damásio, 2004; LeDoux, 2003) nas últimas décadas do século XX, uma vez que estas descobertas vieram revelar a interação e interdependência entre emoções e processos cognitivos.

Desde a década de 1990 que alguns teóricos se têm debruçado sobre o constructo de IE (e.g., Abraham, 2004; Davies, Stankov & Roberts, 1998; Goleman, 1996; Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990; Mayer & Geher, 1996; Salovey & Mayer, 1990), sendo Goleman um dos teóricos que mais contribuiu para a popularidade deste constructo, através do seu livro *Emotional Intelligence*. Segundo Goleman, o desenvolvimento de competências emocionais está relacionado com o desenvolvimento cognitivo e com o desenvolvimento cerebral e maturação biológica e é essencial para a educação e o crescimento saudável de todas as crianças. Para este autor a IE é “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma a persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (Goleman, 1966, p. 54).

Para Salovey e Mayer, a IE pode ser definida como “a capacidade de raciocinar sobre as emoções e de utilizar as emoções para conduzir pensamentos e ações” (Salovey & Mayer, 1990, p. 185). Estes autores fornecem uma conceção de IE baseada em aptidões mentais e conceberam um modelo que decompõe a IE em quatro componentes: Perceção das emoções; Utilização das emoções para facilitar as atividades cognitivas; Compreensão das emoções; e Gestão/Regulação das emoções (Mayer & Salovey, 1997). O modelo de IE destes autores está na origem de um dos instrumentos de medição mais utilizado nesta área, o MSCEIT V2.0 (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, Versão 2.0).

Com base nos conceitos de IE destes autores (Mayer & Salovey, 1997; Goleman, 1996), alguns países têm desenvolvido e aplicado programas, em contexto escolar, que contemplam os seguintes domínios da IE: perceção, compreensão e regulação das emoções; autoestima; perseverança, assertividade e otimismo.

Alguns teóricos teceram várias críticas ao conceito de IE (e.g., Antonakis, 2004; Davies, Stankov & Roberts, 1998), considerando que não acrescentou nada de novo à investigação que já vinha sendo realizada em estudos sobre a personalidade e a inteligência geral. Contudo, este conceito encontrou eco em algumas áreas da Psicologia e da Educação e tem contribuído para uma nova perspetiva de estudo na área das emoções.

Já o conceito de Regulação Emocional (RE) emergiu de pesquisas posteriores, realizadas por autores que têm vindo a superar o estudo das emoções enquanto reguladoras de pensamentos e comportamentos e passaram a integrar nas suas investigações a forma como regulamos as emoções (e. g., Gross & Thompson, 2007; Oatley & Jenkins, 1996). O termo RE tem sido utilizado no meio científico segundo duas perspetivas. A RE pode referir-se à regulação realizada pelas emoções nos pensamentos, fisiologia e comportamentos, ou à forma como as emoções são reguladas (Gross & Thompson, 2007).

Assim, enquanto as primeiras investigações, na área das emoções, incidiram sobre o estudo das emoções enquanto reguladoras do funcionamento mental e organizadoras do pensamento e ação, nas últimas décadas, tem-se assistido à emergência de estudos que incidem sobre os processos pelos quais os indivíduos influenciam e regulam as suas emoções (Gross & Thompson, 2007).

Uma vez que ao longo desta contextualização teórica já nos referimos às emoções enquanto reguladoras, abordaremos neste ponto a RE enquanto “...processos envolvidos na modificação de reações emocionais” (Oatley & Jenkins, 1996, p. 192).

Segundo Gross e Thompson (2007) estes processos podem ser automáticos e inconscientes ou controlados e conscientes e podem exercer influência em um ou vários momentos durante o processo de geração da emoção. Estes processos podem também ser intrínsecos ou extrínsecos e ter o seu foco em emoções positivas ou negativas. Ainda segundo este autor, devido às diferentes características destes processos, distintos tipos de estratégias poderão ser ativadas, podendo melhorar ou piorar a situação, dependendo do contexto e dos valores culturais e individuais das pessoas.

A RE pode ser ainda entendida como um processo desenvolvimentista que, apesar de ocorrer durante toda a vida, tem uma importância acrescida entre o nascimento e a adolescência devido ao processo de maturação do indivíduo e por conseguinte às mudanças nos sistemas de resposta fisiológicos e comportamentais. Sendo que, o processo de maturação neurobiológico, cria as condições necessárias para o conhecimento e identificação de emoções e reações emocionais (Gross & Thompson, 2007; Mullin & Hinshaw, 2007; Soufre, 1995).

Assim, os processos de RE ocorrem primeiramente no seio familiar. Quando pais e cuidadores apoiam as crianças em momentos de sobrecarga emocional, facilitando, ou sugerindo, estratégias de regulação que resultem em experiências mais agradáveis, permitem que a criança adquira e desenvolva estratégias de regulação adaptativas. Por outro lado, quando os adultos responsáveis não apoiam a criança, e eles próprios utilizam estratégias menos adaptativas, as crianças tendem em adotar estratégias não adaptativas, com respostas desajustadas às situações, que podem conduzir a experiências desagradáveis e a comportamentos disfuncionais (Thompson & Meyer, 2007).

A influência dos adultos estende-se ainda à avaliação que fazem das estratégias utilizadas pela criança. Sendo que, ao reforçarem positivamente a utilização de estratégias adaptativas, contribuem para a vivência de experiências mais agradáveis e as crianças tenderão a reproduzir essas estratégias até à idade adulta (Thompson, Flood & Goodvin, 2006; Thompson & Meyer, 2007). Tendo em conta que as estratégias mediadas pelos pais, para além de uma boa adaptação num contexto imediato, permitem o desenvolvimento de estratégias mais eficazes no futuro, poderemos considerar esta mediação fundamental no processo de RE (Soares, Carvalho, Martins, & Santos, 2009).

Ainda que a regulação emocional na primeira infância seja externa, mediada pelos pais e cuidadores, a criança vai desenvolvendo competências de regulação emocional mais autónomas. As estratégias adquiridas na regulação mediada pelos pais e cuidadores, através de experiências precoces adaptativas, vão contribuindo assim para o desenvolvimento do processo de autorregulação (Soares et al., 2009). Ao longo do desenvolvimento da criança, tanto a nível biológico como social, os processos de RE vão ainda sendo influenciados pelo relacionamento com outras pessoas mais próximas, amigos e pares, e pela maturação de sistemas cognitivos. Sendo que, o desenvolvimento da linguagem; a maturação cerebral e as conexões e induções neurais; e o desenvolvimento dos sistemas e processos atencionais e do sistema atribucional facilitam a aquisição de estratégias de regulação mais complexas que ajudam a criança a evitar conflitos e proporcionam uma melhor adaptação a grupos na adolescência (Soares et al., 2009; Stegge & Terwogt, 2009; Thompson & Meyer, 2007). No entanto, a criação destas estratégias individuais de acordo com os seus objetivos, terá sempre a influência dos valores familiares e culturais que lhe foram transmitidos pela família e adultos mais significativos (Thompson & Meyer, 2007). Assim, podemos inferir que a RE é um processo evolutivo que se desenvolve através do ensino e modelagem e da maturação fisiológica.

A regulação das emoções é essencial para o ajustamento psicológico e bem-estar geral dos indivíduos (Gross & Thompson, 2007). Quando estes não conseguem gerir os níveis de intensidade das emoções, integrar ou regular as experiências emocionais, devido a desregulação emocional ou a estratégias não adaptativas, manifestam dificuldades na adaptação a diferentes situações que a longo prazo se poderão traduzir em vários tipos de psicopatologias (Gross & Muñoz, 1995).

Ainda que a RE possa ter o seu foco em emoções negativas ou positivas, as investigações e os estudos empíricos realizados com crianças, com o objetivo de perceber a capacidade das crianças lidarem com as emoções e as estratégias utilizadas, têm-se focado nas emoções negativas (Dias, Vikan, & Gravas, 2000). Neste sentido, os estudos sobre a RE têm seguido a tendência das teorias e modelos teóricos dominantes no estudo das emoções. Contudo, com o novo enfoque dado por alguns cientistas às emoções positivas (e. g., Diener & Lucas, 2000; Fredrickson, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), espera-se que a pesquisa em RE siga esta nova tendência e se enquadre neste novo paradigma.

A relevância da pesquisa realizada nesta área prende-se com o facto de a investigação incidir sobre os processos pelos quais os indivíduos influenciam e regulam as suas emoções (Gross & Thompson, 2007). Na prática, a abordagem das emoções como fenómenos passíveis de serem influenciados poderá refletir-se a nível da avaliação e da intervenção, uma vez que, através desta abordagem, se pode perspetivar um maior controlo do indivíduo sobre o seu comportamento. Neste sentido, a informação obtida nestes estudos poderá ser utilizada por profissionais de forma a promover o bem-estar a nível pessoal e social.

Ainda que não seja perceptível uma mudança de paradigma no que diz respeito ao conceito de RE, algumas iniciativas, dirigidas à comunidade educativa, parecem indicar que as emoções positivas estão a ganhar alguma proeminência e a serem estimuladas e trabalhadas a nível de intensidade e duração. Por exemplo, a nível internacional, foram criados alguns programas para aplicar em contexto escolar com o objetivo de educar para o otimismo e de desenvolver o potencial das pessoas e das instituições (Carver & Scheier, 2002; Luthans & Youssef, 2004). Também a nível nacional, alguns autores têm unido esforços no sentido de sensibilizar a comunidade educativa para a necessidade de aplicar os princípios da psicologia positiva na educação (e. g., Marujo & Neto, 2004; Neto, Marujo, & Perloiro, 1999) através da publicação de livros e de intervenções em organizações escolares.

Todas estas iniciativas poderão contribuir positivamente para o desenvolvimento socio afetivo de crianças e jovens e para um melhor funcionamento das instituições. No entanto, estas intervenções têm um cariz preventivo e não conseguirão alcançar aqueles que apresentam maior fragilidade no domínio emocional e comportamental ou comportamentos disfuncionais. Para que a intervenção junto de crianças com problemas emocionais e/ou comportamentais tenha sucesso, é necessária uma avaliação a nível emocional, que permita ao profissional identificar o problema e delinear a intervenção. Contudo, os instrumentos de avaliação desenvolvidos especificamente para avaliar a dimensão emocional em crianças e adolescentes são escassos, sendo a necessidade de desenvolver medidas de avaliação válidas e fáceis de administrar partilhada por autores de vários países (e.g., Beitchman, Raman, Carlson, Clegg & Kruidenier, 1985; Carvalho, Baptista & Gouveia, 2004; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005; Giacomoni, 2002).

Tendo em conta esta realidade, alguns autores desenvolveram medidas de avaliação da afetividade positiva e negativa em crianças, a partir de instrumentos construídos para medir esta dimensão em adultos. Como exemplo poderemos referir as

versões para crianças desenvolvidas a partir da *Positive and Negative affect Schelude* (PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988): a PANAS-N construída por Sandin, em 1997, a PANAS-C desenvolvida por Laurent e colaboradores, em 1999 (Sandin, 2003), e a Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças (EAPNC), desenvolvida no Brasil por Cláudia Hofheinz Giacomoni em 2002. A nível nacional podemos referir a tradução da PANAS-N para a população portuguesa por Baptista, em 1997, cuja estrutura fatorial foi confirmada por Carvalho, Baptista e Gouveia, em 2004.

No que diz respeito ao presente estudo, optou-se por adaptar a Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças (EAPNC), uma vez que a autora desenvolveu os itens a partir da cultura brasileira, apesar de ter explorado na sua construção os itens principais da PANAS-C, e, neste sentido, consideramos que existirá uma maior aproximação cultural, nomeadamente pela proximidade linguística.

Apesar da avaliação da afetividade positiva e negativa ser extremamente importante, essa avaliação por si só não permite a identificação de comportamentos, sentimentos e atitudes associadas a problemas emocionais frequentes em ambiente escolar. Deste modo, torna-se também pertinente o desenvolvimento de escalas que permitam uma avaliação deste tipo de dimensões em crianças e adolescentes. Apesar de serem conhecidos alguns instrumentos de avaliação que avaliam áreas como o autoconceito (e.g., *Children's Self-Concept Scale* (CSCS) de Piers-Harris, 1969), a ansiedade (e.g., *Children's Manifest Anxiety Scale*, Reynolds, 1980) e a personalidade (e.g., *Junior Eysenck Personality Inventory* de Eysenck, 1985; *Children's Personality Questionnaire* (CPQ) de Porter & Cattell, 1972) que permitem a avaliação dessas dimensões, cada dimensão é avaliada isoladamente. Nos anos 90, Beitcheman sentiu a necessidade de desenvolver uma escala que abrangesse estas três dimensões, consideradas indispensáveis na avaliação de problemas emocionais na infância: a *Feelings, Attitudes, and Behaviors Scale for Children* (FAB-C). Esta escala, ainda sem validação portuguesa, pareceu-nos não só um instrumento útil na recolha de informação a nível da prática educacional, como também um instrumento importante na investigação das emoções em crianças e adolescentes. Assim, optámos por adaptar e validar as duas escalas (EAPNC e FAB-C) no sentido de permitir no futuro melhores instrumentos de avaliação das emoções.

## 2. Objetivos

Tendo em conta a importância das emoções para o desenvolvimento psicológico saudável do ser humano e considerando a escassez de instrumentos desenvolvidos especificamente para avaliar a dimensão emocional, pretende-se com este trabalho contribuir para uma alteração dessa realidade, a nível nacional. Assim, o objetivo deste estudo é o de adaptar e validar os seguintes instrumentos para a população portuguesa: a *Feelings, Attitudes, and Behaviors Scale for Children (FAB-C*; desenvolvida por Joseph H. Beitcheman, editada em 1996) e a Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças (EAPNC; desenvolvida por Cláudia Hofheinz Giacomoni em 2002). Para tal, foram realizados dois estudos que serão apresentados detalhadamente nos dois artigos que integram este trabalho.

*“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana...”*

*Carl Jung*

## **PARTE II**

# **ESTUDOS EMPÍRICOS**

## ARTIGO 1

### **Estudo de Validação e Adaptação da *Feelings, Attitudes and Behaviors Scale for Children* para a população portuguesa**

#### **1. Introdução**

Nas últimas décadas tem aumentado de forma considerável o número de estudos em Psiquiatria e Psicologia da criança. O diagnóstico e os métodos de diagnóstico têm de certo modo estimulado a pesquisa que vem sendo realizada nesta área, na tentativa de desenvolver novos instrumentos que permitam um diagnóstico mais claro e preciso de distúrbios na saúde infantil (Beitchman, Raman, Carlson, Clegg & Kruidenier, 1985).

Vários dos instrumentos desenvolvidos nas décadas de 60 e 70, construídos com o objetivo de detetar comportamentos disfuncionais em crianças têm, de algum modo, contribuído para a qualidade da pesquisa nesta área, do diagnóstico e da intervenção na infância (e. g., Achenbach Child Behaviour Checklist (CBCL), Achenbach, 1978; Behavior Problem Checklist, Quay & Peterson, 1967; Conners, 1969). Contudo, estas escalas e *Checklist* que pretendem identificar perturbações a nível dos comportamentos, são preenchidas por pais e professores, o que pode levar a uma recolha de dados enviesados segundo autores de alguns estudos. No que diz respeito à informação recolhida através dos professores ela pode sofrer viés devido à subjetividade da avaliação uma vez que os professores podem interpretar indevidamente o estado emocional da criança (Hsu, 1966; Lessing, Oberlander & Barrera, 1974, citados por Beitchman et al., 1985), tendo sido encontradas algumas discrepâncias a nível de preenchimento da *Behavior Problem Checklist* entre professores e escolas de classes sociais diferentes. Esta informação pode ainda ser enviesada por se generalizar o comportamento da criança em sala de aula para outros contextos, quando por vezes esse comportamento específico da criança só acontece em contexto escolar. Já as escalas preenchidas pelos pais revelam outro tipo de problemas. Primeiramente existe a tendência de comparar o comportamento entre irmãos e a criança ser considerada como desajustada só por ser diferente (Speer, 1971, citado por Beitchman et al., 1985). Outro dos problemas com que se têm deparado alguns profissionais na área clínica está relacionado com a influência que o *stress* e algumas perturbações dos pais têm na interpretação do comportamento dos seus filhos (Griest, Wells & Forehand, 1979,

citados por Beitchman et al., 1985). Alguns autores contudo contestam os resultados obtidos nos estudos referidos, em relação à informação dada pelos pais, considerando que os pais são precisos na avaliação do comportamento dos filhos (Thompson & Bernal, 1982, citados por Beitchman et al., 1985). No entanto, em estudos realizados por outros autores (Mitchell & Shepherd, 1966; Rutter, Tizard & Whitmore, 1970 citados por Beitchman et al., 1985) pais e professores selecionaram diferentes grupos de crianças como tendo comportamentos desajustados, ou seja, os grupos selecionados pelos pais como tendo comportamentos desajustados era considerado como tendo comportamento normativo pelos professores e vice-versa. Esta diferença de seleção pode ser explicada em termos das diferenças que podem ocorrer entre o comportamento da criança em casa e na escola.

Apesar destas limitações as escalas de autorrelato têm contribuído de forma muito positiva para detetar e diagnosticar alguns comportamentos disfuncionais. No entanto, muitos dos problemas de enviesamento poderiam ser resolvidos se as crianças tivessem a possibilidade de se expressar sobre os seus próprios sentimentos e comportamentos. Os instrumentos de autorrelato para crianças que começaram a emergir para avaliar algumas áreas como o autoconceito (e.g., *Children's Self-Concept Scale* (CSCS) de Piers-Harris, 1969), a ansiedade (e.g., *Children's Manifest Anxiety Scale*, Reynolds, 1980) e a personalidade (e.g., *Junior Eysenck Personality Inventory* de Eysenck, 1985; *Children's Personality Questionnaire* (CPQ) de Porter & Cattell, 1972) vieram em parte colmatar a lacuna existente nessa área.

Contudo, segundo Beitchman (1985), para além de algumas fragilidades a nível de validade, estes instrumentos avaliam um domínio específico, e deste modo não são suficientemente abrangentes e válidos clinicamente para preencher os requisitos necessários a um instrumento de autorrelato que pretende avaliar problemáticas na infância (Beitchman et al., 1985). Assim, com o objetivo de ultrapassar esta dificuldade com que se defrontava enquanto profissional da saúde infantil, o Dr. Joseph H. Beitchman desenvolveu um instrumento de autorrelato para crianças que pretende avaliar problemas emocionais e comportamentais: a *Feelings, Attitudes and Behaviors Scale for Children* (FAB-C).

Com a criação da FAB-C este autor propôs-se dotar os profissionais com um instrumento de análise, prático e eficiente, para ser utilizado nas situações em que é necessária uma avaliação rápida ou uma avaliação de rotina. Este instrumento é constituído por seis subescalas que avaliam e detetam uma variedade de problemas

emocionais e comportamentais e tem como particularidade o *Índice Problemático* que é útil na identificação de crianças que necessitem de uma avaliação mais detalhada.

Apesar de ter a sua génese em contexto clínico, esta escala tem sido também utilizada em estudos realizados no contexto institucional e escolar com o objetivo de analisar a eficácia da intervenção dos técnicos e o impacto dos programas de intervenção, sobre o comportamento dos alunos a nível emocional e académico (Franklin, Kim & Tripodi, 2009; Sanders & Fulton 2008; Wolf, 2007).

Assim, tendo em conta as características desta escala e a necessidade sentida a nível nacional de instrumentos de autorrelato para crianças e adolescentes, com capacidade para avaliar problemas transversais aos domínios emocional e comportamental, considerou-se pertinente adaptar e validar para a população portuguesa a *Feelings, Attitudes and Behaviors Scale for Children*, considerando que a sua aplicação poderá não só ser útil na realização de diagnósticos e elaboração de programas de prevenção e intervenção, mas também na investigação das emoções.

## 2. Instrumento

A FAB-C, editada em 1996, foi desenvolvida pelo Dr. Joseph H. Beitchman, professor de psiquiatria e medicina preventiva na faculdade de medicina da Universidade de Toronto no Canadá, com o objetivo de avaliar (medir) problemas emocionais e comportamentais em crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos. Este instrumento pode ser utilizado em avaliação clínica e em investigação e foi desenvolvido de forma a ser aplicado a crianças com capacidade de leitura limitada, individualmente ou em grupo. O teste pode ser realizado em menos de 15 minutos o que o torna prático e adequado para crianças pequenas ou com dificuldade de concentração (Beitchman, 1996; Beitchman, Kruidenier, Inglis, & Cleg, 1996).

Na base desta escala está o *Children's Self-Report Psychiatric Rating Scale*, criado pelo mesmo autor. Este instrumento é composto por 55 itens distribuídos por 8 dimensões clínicas e para a sua validação foi utilizada uma amostra constituída por dois grupos: um grupo de crianças com problemas psiquiátricos e um grupo de crianças sem problemas clínicos (Beitchman et al., 1985). Para a constituição da FAB-C o autor baseou-se em 48 itens desse instrumento, sendo 44 itens distribuídos por 6 subescalas e os 4 itens que mais contribuíram para a diferenciação entre os grupos, utilizados para o *Índice problemático*.

A FAB-C é um instrumento de autorrelato constituído por 48 itens de resposta dicotómica (sim/não) distribuídos por 6 subescalas e um *Índice Problemático*. As dimensões avaliadas nestas subescalas foram antecipadamente postuladas e o conjunto de itens foi selecionado de modo a corresponder a essas dimensões. Deste modo, responder *sim* a todos os itens da subescala Problemas de Conduta (11 itens: 2, 11, 21, 30, 31, 33, 34, 40, 41, 43, 45) revela agressividade e impulsividade, a criança concorda que faz coisas más, que se envolve em sarilhos e que “tem mau génio”. A criança que seleciona a opção *sim* nos itens da subescala Autoimagem (7 itens: 1, 9, 10, 22, 32, 36, 39) revela que se sente amada e que tem uma boa autoestima. Na subescala Preocupação (7 itens: 4, 14, 16, 23, 38, 47, 48), as respostas assinaladas no *sim* apontam para a existência de uma preocupação generalizada no contexto escolar, familiar e social. A subescala Relações Negativas entre Colegas (5 itens: 5, 7, 15, 19, 28) avalia a violência física e emocional, sendo que a criança que responde maioritariamente *sim* sente vítima. A subescala Antissocial (6 itens: 6, 18, 20, 27, 37, 44) avalia a predisposição para atitudes antissociais e escolher a opção *sim* indica permissividade e falta de consciência moral, enquanto escolher a opção *não* revela padrões morais e respeito pelo outro. A resposta afirmativa a todos os itens da subescala Mentira (8 itens: 3, 12, 13, 24, 25, 35, 42, 46) sugere uma atitude defensiva, ou imatura no caso das crianças mais novas que têm tendência para responderem afirmativamente a itens como: “digo sempre a verdade”, “sou sempre bom”. Os itens do Índice Problemático (4 itens: 8, 17, 26, 29) são úteis para identificar crianças que necessitem de uma avaliação mais detalhada (Beitchman et al., 1996).

Os valores brutos obtidos na realização do teste são calculados no próprio Formulário *QuickScore* e transferidos para o Formulário do Perfil onde são convertidos em *T-scores* e comparados com os valores padronizados do grupo normativo correspondente (Beitchman et al., 1996).

No Formulário do Perfil estão disponíveis valores padronizados ( $M=50$  e  $DP=10$  em todas as amostras e escalas) para o sexo masculino e feminino em intervalos bienais: 6 a 7 anos, 8 a 9 anos, 10 a 11 anos e 12 a 13 anos. O facto dos valores padronizados de cada escala terem a mesma média e desvio padrão, permite comparar diretamente os valores das escalas entre si o que é muito útil na interpretação dos valores e na criação do perfil. Alguns fatores podem no entanto influenciar os resultados: respostas aleatórias que podem resultar de falta de motivação ou desorientação, respostas

tendencialmente negativas com o objetivo de obter atenção especial e/ou desejabilidade social (Beitchman et al., 1996).

Deste modo, na análise e interpretação dos resultados e na criação do perfil, os valores abaixo de 40 e acima de 70 devem ser analisados cuidadosamente em todas as subescalas, exceto na escala da Mentira em que importa estar atento aos valores acima de 65. Nesta subescala foi encontrada, no estudo de validação (validade convergente), uma correlação positiva dos valores mais altos com a hiperatividade, distração e problemas escolares. Assim, valores muito altos nesta subescala devem ser analisados tendo em conta esta correlação e não devem ser entendidos como um fator de enviesamento de resultados. As subescalas da FAB-C foram desenvolvidas de maneira a que os valores mais altos indiquem a maior severidade dos problemas emocionais e comportamentais. Os valores acima da média ( $M=50$ ) num perfil individual revelam a existência de áreas problemáticas, no entanto, deve haver alguma flexibilidade na interpretação dos valores e não usar essas diretrizes como verdades absolutas (Beitchman et al., 1996).

A amostra normativa, que teve em conta as variáveis estatuto socioeconómico, estrutura familiar e ambiente cultural, foi constituída por 1988 crianças, 1074 rapazes e 914 raparigas, provenientes das áreas metropolitanas e rurais, do Canadá, com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos sendo a média de idades masculina de  $M=9.62$  ( $DP=2.08$ ) e a feminina de  $M=9.65$  ( $DP=2.04$ ). Para testar a legitimidade do Índice Problemático, foi utilizada uma amostra constituída por um grupo de crianças sem problemas comportamentais (grupo de controlo,  $N=404$ ) e um grupo de crianças sinalizadas com problemas emocionais e comportamentais (grupo clínico,  $N=103$ ). Os dois grupos eram compostos por crianças do género masculino e feminino com uma média de idades de 9.6 e 9.4 anos respetivamente (Beitchman et al., 1996).

Para a validação da FAB-C realizaram-se diversos tipos de análises. A consistência interna das subescalas foi estimada segundo a fórmula 20 de Kuder-Richardson para os grupos etários e géneros da amostra normativa. Os coeficientes da consistência interna variaram de .55 a .77 para crianças de 6 a 7 anos, de .60 a .76 para crianças de 8 a 9 anos, de .60 a .79 para crianças de 10 a 11 anos e de .50 a .74 para crianças de 12 a 13 anos.

A fidelidade foi avaliada através de teste-reteste (com intervalos de 10 a 28 dias) e verificaram-se as seguintes correlações entre os valores das subescalas e os valores fatoriais: Problemas de Conduta  $r=.92$ ; Autoimagem  $r=.92$ ; Preocupação  $r=.91$ ;

Relações Negativas entre Colegas  $r=.94$ ; Antissocial  $r=.97$ ; Mentira  $r=.96$ . Os coeficientes de fidelidade do Índice Problemático não podem ser calculados pois esta subescala é calculada utilizando as subescalas da FAB-C selecionadas.

Foi realizada ainda uma análise fatorial confirmatória para verificar a validade focando a multidimensionalidade das subescalas (excluindo os 4 itens do Índice Problemático) utilizando o fator de análise do máximo confirmatório com LISREL 7.16 com a amostra normativa. Foram utilizados os seguintes modelos para indicar o critério estatístico em relação aos dados:  $GFI > .850$ ;  $AGFI > .800$ ;  $RMS < .100$ . Os resultados encontrados:  $GFI .936$ ;  $AGFI .928$ ,  $RMS .042$ ; estes resultados consideram-se apropriados para os critérios de ajuste e confirmam a FAB-C como um instrumento multidimensional de 6 fatores. Apesar de ter sido encontrada uma relação moderada entre a subescala Problemas de Conduta e as subescalas Autoimagem, Preocupação e Relações negativas entre Colegas, foram encontradas relações muito baixas na maior parte dos fatores. A validade discriminante do Índice Problemático foi confirmada através de uma análise funcional confirmatória (71.4 %) e a validade convergente confirmada por avaliação de pais, professores e profissionais de saúde e pela correlação com outras escalas de autorrelato (CDI) com a qual se obteve uma correlação positiva.

No que diz respeito a consistência interna, embora os coeficientes (K.R-20) tivessem variado entre .55 a .77 para crianças de 6 a 7 anos; .60 a .76 para crianças de 8 a 9 anos; .60 a .79 para crianças de 10 a 11 anos; .50 a .74 para crianças de 12 a 13 anos, pode considerar-se uma média satisfatória tendo em conta que quase todas as escalas têm um número de itens inferior a dez. Do mesmo modo os valores encontrados na análise fatorial, análise funcional e a correlação positiva com a CDI confirmaram a validade da FAB-C (Beitchman et al., 1996).

### **3. Metodologia**

#### **3.1 Caracterização da amostra**

A amostra deste estudo foi constituída por 213 alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico do Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira em Olhão, dos quais 52.1% (N=111) pertenciam ao género masculino e 47.9% (N=102) ao género feminino. As idades oscilaram entre os 9 e os 14 anos, sendo a média das idades de 11.48 anos (DP=1.17).

Destes alunos 39.9% (N=85) encontravam-se a frequentar o 5º ano de escolaridade, 41.3% (N=88) o 6º ano e 18.8% (N=40) o 7º ano. Do total dos alunos, 58.7% (N=125) não sofreram nenhuma retenção ao longo do seu percurso escolar, 25.8% (N=55) sofreram uma retenção, 13.1% (N=28) sofreram duas retenções e 1.4% (N=3) mais de três retenções. Relativamente ao tipo de ensino 86.4% dos alunos (N=184) frequentavam o ensino regular e 13.6% (N=29) faziam parte de turmas de Percurso Curricular Alternativo (PCA) (Tabela 1).

Considerou-se ainda pertinente recolher informação sobre o quanto os alunos gostavam de frequentar a escola. Os alunos foram convidados a avaliar entre 1 (não gosto nada) e 12 (gosto muito) em que medida gostavam da escola, sendo a percentagem das respostas obtidas distribuída da seguinte forma: 0.5% (N=1) para cada um dos números 1, 2 e 3; 2.8% (N=6) no número 4; 5.6% (N=12) no número 5; 18.8% no número 6; 8.5% (N=18) no número 7; 7% (N=15) no número 8; 5.6% (N=12) no número 9; 11.7% (N=25) no número 10; 13.6% (N=29) no número 11; e 24.5% (N=52) no número 12.

Na recolha dos dados sociodemográficos foi também obtida informação referente às habilitações literárias dos pais (Tabela 2). De acordo com os dados obtidos podemos inferir que 2.3% dos pais e 3.8% das mães não sabem ler nem escrever; 16.9% dos pais e 8.5% das mães completaram o 1.º ciclo (do ensino básico ou equivalente); 9.9% dos pais e 10.8% das mães completaram o 2.º ciclo (do ensino básico ou equivalente); 20.7% dos pais e 22.1% das mães completaram o 3.º ciclo (do ensino básico ou equivalente); 25.8% dos pais e 27.7% das mães têm o ensino secundário ou equivalente e 8% dos pais e 14.1% das mães têm um curso superior.

**Tabela 1**  
Caracterização sociodemográfica da amostra (N=213)

Variáveis	N	%
<b>Ano de Escolaridade</b>		
5º	85	39.9
6º	88	41.3
7º	40	18.8
<b>Número de Retenções</b>		
0	125	58.7
1	55	25.8
2	28	13.1
> 3	3	1.4
<b>Tipo de Ensino</b>		
Ensino Regular	184	86.4
PCA	29	13.6

**Tabela 2**

Caracterização das habilitações literárias dos pais e mães dos participantes no estudo.

Habilitações Literárias	Pais		Mães	
	N	%	N	%
Não sabem ler nem escrever	5	2.3	8	3.8
1.º Ciclo do Ensino Básico ou equivalente	36	16.9	18	8.5
2.º Ciclo do Ensino Básico ou equivalente	21	9.9	23	10.8
3.º Ciclo do Ensino Básico ou equivalente	44	20.7	47	22.1
Ensino Secundário ou equivalente	55	25.8	59	27.7
Ensino Superior	17	8	30	14.1

### 3.2. Adaptação da FAB-C

No início processo de adaptação da FAB-C, foi enviado um pedido ao autor da escala, Dr. Joseph H. Beitcheman. O autor direcionou-nos para a entidade detentora dos direitos da escala, MHS-Toronto, que agradeceu o interesse e autorizou a tradução e adaptação do instrumento, solicitando o envio da escala depois do processo de tradução e retroversão, o que foi respeitado.

Procedeu-se à tradução do original em inglês, seguindo o método de tradução retroversão (*translate-translate back*) (Hill & Hill, 2000), com o objetivo de obter uma tradução dos itens que correspondesse ao texto original e respeitasse a sintaxe e a gramática portuguesa. A tradução da escala foi realizada por duas pessoas, uma psicóloga com conhecimentos profundos do inglês, com experiência em adaptação de instrumentos e conhecimento da população a que a escala se destina e uma portuguesa com formação superior em Línguas. A retroversão foi efetuada por uma terceira pessoa com um grau académico superior e excelente domínio da língua portuguesa e inglesa (que não tinha tido contacto anterior com a escala). Realizada a retroversão, não tendo sido encontradas incompatibilidades com a tradução, procedeu-se ao refinamento da tradução com o objetivo de confirmar a adaptação lexical e semântica de cada item à língua portuguesa. Este procedimento teve o propósito de contribuir para a melhoria da validade e precisão do instrumento (Almeida & Freire, 2008).

Seguidamente, com o objetivo de continuar o refinamento da tradução, solicitou-se a um grupo de crianças/adolescentes, com idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos, que preenchessem a escala. Após o preenchimento convidou-se os participantes a falarem sobre o preenchimento da escala: o grau de dificuldade na compreensão dos itens e das instruções. Este procedimento permitiu identificar dificuldades na interpretação dos itens 6; 20; 27; 37 e 44. Num segundo momento procedeu-se a uma nova análise dos itens, em que a tradução foi discutida entre psicólogos com experiência e conhecimento de modelos de afeto e com um bom domínio da língua inglesa. Deste

processo resultaram algumas alterações a nível semântico de modo a permitir uma melhor compreensão dos itens. Procedeu-se ainda à tradução das instruções, respeitando o mais possível as do instrumento original. Por não terem sido encontradas incompatibilidades optou-se por manter os itens e a estrutura da escala original.

Assim, inicialmente, a versão portuguesa da FAB-C manteve a mesma estrutura da escala original, sendo composta por 48 itens distribuídos por 6 subescalas: Problemas de Conduta (itens: 2; 11; 21; 30; 31; 33; 34; 40; 41; 43; 45); Autoimagem (itens: 1; 9; 10; 22; 32; 36; 39); Preocupação (itens: 4; 14; 16; 23; 38; 47; 48); Relações Negativas entre Colegas (itens: 5; 7; 15; 19; 28); Antissocial (itens: 6; 18; 20; 27; 37; 44); Mentira (itens: 3; 12; 13; 24; 25; 35; 42; 46). Manteve-se igualmente o Índice Problemático composto por 4 itens (8; 17; 26; 29) assim como o tipo de resposta dicotómico (sim/não).

No presente estudo foi aplicada a versão portuguesa da FAB-C precedida de um pequeno questionário de dados sociodemográficos considerados pertinentes no âmbito de um estudo de validação de instrumentos de avaliação da dimensão afetiva.

### **3.3.Procedimentos**

Foi feito um contacto inicial com a direção do Agrupamento de Escolas professor Paula Nogueira e foram enviados para os Encarregados de Educação os termos de consentimento. Obtida a aprovação da direção do agrupamento e dos responsáveis pelos alunos procedeu-se à aplicação dos instrumentos tendo sido assegurado o anonimato das respostas. A sessão de aplicação decorreu no espaço de sala de aula na presença da investigadora e da psicóloga do agrupamento, sendo a presença dos professores facultativa. Foram dadas instruções aos alunos sobre o preenchimento do questionário e sobre a forma correta de responder à escala dicotómica, tendo sido disponibilizada toda a ajuda solicitada pelos alunos durante o preenchimento.

Posteriormente foram utilizados alguns procedimentos quantitativos com o objetivo de analisar parâmetros relativos à validade e fidelidade da escala. Ainda que a dimensão da amostra (N=213) não garantisse o número mínimo de sujeitos por item sugerido por autores de referência neste tipo de estudos (Bryant & Yarnold, 1995; Pestana & Gagueiro, 2000), optou-se por realizar o estudo com a amostra possível.

Após uma primeira abordagem das estatísticas descritivas procedeu-se a uma análise de validade de constructo, com o objetivo de verificar se a estrutura fatorial encontrada é semelhante à estrutura encontrada pelo autor da escala. Recorreu-se à

análise fatorial exploratória, para determinar a estrutura dos dados, utilizando o método de componentes principais com rotação ortogonal *Varimax* por se tratar de uma técnica que facilita a interpretação empírica dos fatores ao minimizar o número de variáveis que apresentam saturações num fator (Maroco, 2011) (os valores em falta foram substituídos pela média). Nesta análise foram examinadas as correlações item/fator assim como o *scree plot*, uma vez que este método é considerado fiável e essencial na confirmação dos resultados (Maroco, 2011; Pestana & Gagueiro, 2000). Seguidamente procedeu-se à análise dos índices de consistência interna das subescalas e da escala total. Para tal foi calculado o coeficiente *alfa de Cronbach* para cada um dos fatores encontrados através da análise fatorial. Foram ainda calculados os índices de correlação de *Pearson* para determinar a relação entre os fatores. Após isto foi ainda utilizado o *Teste T* para amostras independentes com o objetivo de averiguar se os valores da FAB-C diferem em função da idade e do género.

O nível de significância adotado nestes testes estatísticos foi de .05. Os cálculos estatísticos efetuados foram realizados com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS 19.0* (versão Windows).

#### **4. Apresentação e Discussão dos Resultados**

Na presente secção procede-se à apresentação e discussão dos resultados que compreende a análise descritiva dos itens e a estrutura fatorial da FAB-C; as correlações entre cada um dos fatores encontrados, assim como média desvio padrão e amplitude de cada fator e por último são apresentados os valores médios em função do género e idade em cada um dos fatores da escala.

Numa abordagem preliminar das estatísticas descritivas, procedeu-se à análise dos itens onde foram contemplados indicadores de tendência central e dispersão (média e desvio padrão), valores mínimos e máximos obtidos nos vários itens que constituem a escala assim como os relativos aos valores globais verificados na escala.

Através da análise dos resultados encontrados pode-se inferir que todas os itens obtiveram respostas entre 0 e 1 (não e sim), salientando-se que os itens 1 “Sou divertido” e 21 “Ando frequentemente à luta com os meus colegas” obtiveram o valor médio mais elevado ( $M=.95$ ;  $DP=.210$  e  $M=.95$ ;  $DP=.219$  respetivamente) e o item 25 “Nunca desisto/Tento sempre fazer alguma coisa” o valor mais baixo ( $M=.11$ ;  $DP=.311$ ). Não foi possível comparar estes valores uma vez que o autor não faz

referência a este tipo de análise no seu artigo e não foram encontrados estudos de validação desta escala.

Conforme referido anteriormente procedeu-se à análise fatorial exploratória de modo a verificar a validade de constructo da FAB-C. Desta análise foram examinadas as correlações de cada item com o seu respetivo fator e o *scree plot*. Nesta análise estatística seguiu-se o procedimento do autor da escala, na análise fatorial confirmatória, excluindo os itens do *Índice problemático* (8; 17; 26; 29). Na escala original, estes itens foram alvo de uma análise estatística diferenciada (Beitchman et al., 1996), tendo também uma avaliação diferenciada na recolha e tratamento de resultados no *Formulário QuickScore* e no *Formulário do Perfil*. Num primeiro momento considerou-se a hipótese de incluir esses itens na análise. Contudo, o facto de não terem relação teórica com os fatores onde saturaram, assim como a sua ambiguidade, levou a que fossem excluídos.

Numa primeira análise, com rotação *Varimax* e extração de fatores com o uso do critério *Auto valores maior que um*, foram encontrados 16 fatores que explicavam 62.99% da variância total. A análise dos fatores extraídos permitiu identificar, de entre 16 fatores encontrados, uma solução de 6 fatores que agrupavam os itens com correspondência teórica, enquanto os restantes fatores agrupavam poucos itens sem significado entre si. Seguidamente procedeu-se a uma segunda análise fatorial exploratória com rotação *Varimax*, especificando 6 fatores. Esta análise confirmou como melhor solução fatorial a solução de 6 fatores uma vez que só 2 dos itens apresentaram uma saturação superior num fator com o qual não se relacionavam teoricamente (itens 32 e 39) e 3 itens apresentaram saturação abaixo de .30 (.25 item 27; .21 item 34; -.26 item 46). Os restantes itens saturaram acima de .30 nos fatores com os quais tinham relação teórica.

Após uma análise dos itens de cada fator, a nível de saturação, optou-se por excluir os itens com uma saturação abaixo de .30, valor mínimo aconselhado por alguns autores (e. g., Almeida & Freire, 2008) e procedeu-se à análise da composição teórica de cada item para a definição dos fatores. A constituição e designação dos fatores, formados com base nesses critérios, é apresentada seguidamente.

O primeiro fator encontrado recebeu a designação de Relação Negativa entre Colegas (variância explicada de 7.52%; M=4.85; DP=1.55;  $\alpha=.75$ ). Este fator é constituído por 6 itens (5; 7; 15; 19; 21; 28) cujo conteúdo é útil na deteção de casos de violência física e emocional (e. g., item 7 “Os meus colegas chamam-me nomes”; item

21 “Ando frequentemente à luta com os meus colegas”) sendo que estes casos poderão apontar para problemas a nível da compreensão de emoções chave e da interação social (Denham, MacKinley, Couchoud, & Holt, 1990; Harris, 1996, 2000).

O segundo fator (variância explicada de 7.47%;  $M=7.02$ ;  $DP=1.99$ ;  $\alpha=.68$ ) é formado por 9 itens (2; 6; 18; 30; 33; 40; 41; 43; 45) e designou-se Problemas de Conduta. Os itens deste fator permitem detetar sinais de agressividade e impulsividade (e. g., item 6, “Gritar com os meus pais, de vez em quando é normal”; item 30, “Metome em sarilhos frequentemente”) que poderão indiciar problemas a nível da regulação emocional no que diz respeito às estratégias utilizadas na resolução das situações (Denham, MacKinley, Couchoud, & Holt, 1990; Thompson & Meyer, 2007).

O terceiro fator encontrado denominou-se Mentira (variância explicada de 6.87%;  $M=3.23$ ;  $DP=1.87$ ;  $\alpha=.61$ ), e é composto por 8 itens (3; 12; 13; 24; 25; 32; 35; 42) que estão formulados de forma a perceber se a criança está a responder com uma atitude defensiva (e. g., item 12, “Gosto de todas as pessoas que conheço”; item 13, “Digo sempre a verdade”). Este fator é, quanto a nós, o mais complexo e de maior dificuldade na interpretação dos resultados. De acordo com o autor, os itens pretendem detetar comportamentos defensivos, respostas em que a criança está a “fingir que é boa”, sendo que respostas positivas às questões colocadas estão normalmente associadas a problemas de atenção e hiperatividade. Contudo, ainda segundo o autor, verificou-se que em crianças mais novas, as respostas afirmativas estão relacionadas com a imaturidade (Beitchman et al., 1996). Conclui-se pois ser necessária uma grande sensibilidade na interpretação dos resultados encontrados neste fator.

Ao quarto fator (variância explicada de 6.61%;  $M=4.04$ ;  $DP=2.26$ ;  $\alpha=.68$ ), atribuiu-se o nome Ansiedade. Este fator é constituído por 9 itens e engloba os 7 itens que formavam a subescala Preocupação (4; 14; 16; 23; 38; 47; 48) e 2 itens (11; 31) pertencentes à subescala Problemas de Conduta na escala original. Após a análise concluiu-se que o conteúdo teórico dos itens, apesar de avaliar um estado de preocupação generalizado a diversos contextos, tinha subjacente o conceito de ansiedade (item 14, “Sou nervoso”; item 31, “A minha vida está muito confusa”). Na realidade, originalmente os itens foram construídos para avaliar a ansiedade. No entanto, numa análise posterior o autor considerou que nem todos os itens pressupunham casos de ansiedade e considerou ser mais correto designá-lo, Preocupação (Beitchman et al., 1996).

O fator 5 (variância explicada de 5.29%;  $M=4.22$ ;  $DP=1.01$ ;  $\alpha=.56$ ) recebeu a designação de Autoimagem e é composto por 6 itens que pretendem avaliar a autoestima e o autoconceito e a medida em que a criança se sente amada e aceita (e. g., item 9, “Sou muito bom na maior parte das coisas que faço”; item 22, “A maioria dos meus colegas gosta de mim”).

Finalmente o fator 6 (variância explicada de 4.29%;  $M=1.53$ ;  $DP=1.09$ ;  $\alpha=.56$ ), constituído por 3 itens, foi designado de Antissocial uma vez que o conteúdo destes itens pretende avaliar a atitude da criança em relação ao que é socialmente aceite (e. g., item 37, “É natural dizer mentiras”; item 44, “Não faz mal fazer asneiras”). Pressupõe-se que se a criança tiver uma atitude permissiva em relação às situações avaliadas nos itens terá uma grande probabilidade de vir a desenvolver comportamentos disfuncionais. Importa referir que estes itens levantaram problemas no preteste, tendo sido alvo de uma análise e reformulação posterior, conforme referido na descrição do processo de adaptação da escala. Apesar das alterações a nível semântico, no momento de aplicação algumas crianças manifestaram dificuldades na compreensão destes itens e solicitaram a ajuda da investigadora. Este facto poderá indiciar que a dificuldade destes itens se prende com a sua formulação, que requer uma maior reflexão na interpretação, sendo desejável a sua reformulação. Ainda que no presente estudo esta subescala tenha mantido apenas 3 dos 6 itens da escala original (o item 27 foi excluído por saturar abaixo de .30 e os itens 6 e 18 saturaram no fator 2), consideramos que continua a desempenhar um papel importante neste instrumento uma vez que pretende sondar as atitudes e valores que estão subjacentes aos comportamentos antissociais.

Deste modo, apesar da escala se apresentar neste estudo com uma estrutura idêntica à escala original (6 fatores), os fatores diferem a nível do número de itens, da constituição e da designação como podemos observar nas tabelas 3 e 4.

**Tabela 3**  
Estrutura fatorial da escala FAB-C original

Fatores	Itens
1- Conduct Problems	2; 11; 21; 30; 31; 33; 34; 40; 41; 43; 45
2- Self-Image	1; 9; 10; 22; 32; 36; 39
3- Worry	4; 14; 16; 23; 38; 47; 48
4- Negative Peer Relations	5; 7; 15; 19; 28
5- Antissocial	6; 18; 20; 27; 37; 44
6- Lie	3; 12, 13; 24; 25; 35; 42; 46

**Tabela 4**  
Estrutura fatorial da versão portuguesa da escala FAB-C

Fatores	Itens
1- Relações Negativas Entre Colegas	5; 7; 15; 19; 21; 28
2- Problemas de Conduta	2; 6; 18; 30; 33; 40; 41; 43; 45
3- Mentira	3; 12; 13; 24; 25; 32; 35;42
4- Ansiedade	4; 11; 14; 16; 23; 31; 38; 47; 48
5- Autoimagem	1; 9; 10; 22; 36; 39
6- Antissocial	20; 37; 44

A adequação fatorial foi comprovada por meio dos testes de esfericidade de *Bartlett* e *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) tendo o índice de adequação KMO apresentado um valor de 0.70, resultado considerado como Médio (Pestana & Gagueiro, 2000) (teste de *Bartlett* 2304.576;  $p < .000$ ).

No que se refere à percentagem de variância comum das variáveis nos 6 fatores, varia entre  $h^2=6.8\%$  (item 34) e  $h^2=63\%$  (item 44), valores considerados muito baixos, o que pode indicar um mau ajuste das variáveis ao modelo (Pestana & Gagueiro, 2000). Contudo, optou-se por manter os itens que apresentaram valores inferiores a  $h^2=50\%$  e correlacionaram significativamente no fator com o qual apresentam correspondência teórica, excluindo apenas os que apresentaram uma saturação inferior a 0.30 no respetivo fator (itens: 27, 34 e 46).

**Tabela 5**

Análise fatorial da FAB-C – Análise Exploratória dos Principais fatores – Rotação Varimax (Medidas de Dispersão, tendência Central e Consistência Interna)

Subescalas (a)	Itens	RNEC	PC	MT	ASD	AI	AS	M	DP	$\alpha$ sem item
<b>Relações Negativas Entre Colegas (RNEC) (a =.75)</b>	5	.755	.066	-.029	.012	-.053	.033	.76	.424	.684
	7	.746	.030	.050	.174	.094	.159	.82	.383	.683
	15	.659	.015	-.083	.028	.113	-.019	.73	.439	.711
	19	.614	.062	.085	.162	.024	-.046	.84	.370	.720
	28	.602	.153	.003	.062	.057	-.065	.75	.433	.718
	21	.328	.243	.031	-.110	.146	-.223	.95	.219	.769
<b>Problemas de Conduta (PC) (a =.69)</b>	33	.079	.708	-.069	-.041	.041	.067	.87	.338	.640
	43	.082	.609	-.073	.167	-.139	.053	.84	.367	.646
	2	.043	.563	-.080	.066	.320	-.012	.89	.307	.651
	30	.131	.541	-.136	-.002	.034	-.134	.85	.353	.660
	45	.034	.487	-.074	.077	.038	-.056	.79	.509	.676
	41	-.049	.471	-.168	.176	.317	.042	.83	.380	.651
	18	.109	.470	.282	-.102	.040	-.171	.73	.445	.688
	6	-.121	.373	-.124	.075	.222	.169	.69	.460	.680
<b>Mentira (MT) (a =.62)</b>	40	-.020	.371	-.209	.294	-.118	-.045	.53	.499	.675
	42	.088	-.119	.720	-.168	-.046	-.093	.63	.480	.514
	24	-.037	.000	.716	-.041	-.108	-.088	.43	.492	.529
	12	-.019	-.011	.519	-.113	-.289	.165	.33	.469	.565
	35	.106	-.311	.514	.099	-.137	-.044	.23	.421	.554
	13	-.036	-.322	.482	-.109	.079	-.054	.37	.479	.550
	3	-.051	-.191	.480	-.313	-.233	-.119	.38	.485	.543
<b>Ansiedade (ASD) (a =.69)</b>	25	-.070	-.026	.366	.081	.058	-.062	.11	.311	.621
	32	.413	-.090	-.405	.037	.110	.008	.76	.427	.721
	38	.186	.032	.040	.426	.155	-.122	.64	.480	.646
	47	.028	-.136	.103	.624	.198	.029	.23	.418	.656
	14	.007	.081	.094	.559	.022	-.070	.47	.498	.663
	48	.093	.011	-.122	.538	-.121	-.015	.38	.485	.663
	4	.001	.363	-.158	.514	-.008	.112	.52	.497	.645
	31	.267	.277	-.076	.433	.274	.146	.71	.454	.653
<b>Autoimage m (AI) (a =.52)</b>	16	.076	.033	-.089	.421	-.135	.058	.17	.373	.675
	11	.250	.286	-.108	.365	-.132	.122	.49	.500	.663
	23	-.100	.112	-.082	.350	.111	-.255	.43	.494	.694
	22	.374	.066	-.068	-.041	.694	-.095	.87	.338	.374
	10	.122	.028	-.071	-.125	.608	.052	.94	.229	.455
	1	-.046	.091	.235	-.006	.458	.317	.95	.210	.521
<b>Antissocial (AS) (a =.57)</b>	36	-.096	.044	-.251	.343	.430	.004	.68	.466	.528
	9	.088	-.026	-.392	.091	.417	.060	.78	.414	.425
	39	.482	-.034	-.108	.047	.404	-.121	.94	.231	.630
	44	-.58	.039	-.113	-.061	.005	.786	.49	.500	.233
<b>Antissocial (AS) (a =.57)</b>	37	-.036	.163	-.018	-.017	.062	.712	.48	.500	.417
	20	.018	-.137	-.162	.048	.037	.491	.55	.496	.675
	<b>Eigenvalues</b>		<b>% Variância Explicada</b>		<b>M</b>		<b>DP</b>			
	<b>RNEC</b>	13.050		7.52		4.85		1.55		
	<b>PC</b>	7.038		7.47		7.02		1.99		
	<b>MT</b>	5.483		6.87		3.23		1.87		
	<b>ASD</b>	4.913		6.61		4.04		2.26		
	<b>AI</b>	3.958		5.29		4.22		1.01		
	<b>AS</b>	3.640		4.29		1.53		1.09		

Para analisar a consistência interna da escala recorreu-se ao cálculo do coeficiente de Fidelidade de *Alpha de Cronbach*. A análise dos resultados obtidos

revelou valores de  $a=.75$  para a subescala de Relações Negativas Entre Colegas;  $a=.69$  para a subescala Problemas de Conduta;  $a=.62$  para a subescala Mentira;  $a=.69$  para subescala Ansiedade;  $a=.52$  para a subescala Autoimagem;  $a=.57$  para a subescala Antissocial e  $a=.71$  para a escala total. Tendo em conta que os valores *Alpha* abaixo de  $.70$  são considerados fracos (Pestana & Gagueiro 2000; Maroco & Garcia-Marques, 2006), só a escala total e a primeira subescala apresentam valores razoáveis. Contudo, segundo alguns autores (e. g., Almeida & Freire, 2008) a grandeza do coeficiente é influenciada pelo número de itens, sendo tendencialmente mais baixa quando o número de itens é reduzido. Assim, de acordo com esta perspetiva, o facto de as subescalas terem um número de itens inferior a dez, permite que estes valores se considerem aceitáveis.

Relativamente aos índices de correlação entre os fatores que constituem a FAB-C, a maioria das correlações encontradas são significativas a um nível de significância  $p<0.01$ , embora todas sejam fracas (segundo a classificação de Franzblau, 1958) (Tabela 6). Apesar do autor não ter encontrado correlações significativas no grupo normativo (Beitchman et al., 1996), no grupo clínico da amostra de validação do instrumento que serviu de base para a FAB-C, foram encontradas algumas correlações fracas significativas, tal como no presente estudo, nomeadamente entre os Problemas de Conduta, a Preocupação e a Relação Negativa entre Colegas e o Índice Problemático (Beitchman et al., 1985).

Na análise dos valores obtidos com a nossa amostra, os valores mais altos situam-se na subescala Ansiedade que apresenta uma correlação significativa positiva com Problemas de Conduta e Relações Negativas Entre Colegas e uma correlação significativa negativa com a Mentira. Sendo os valores mais baixos encontrados ao nível da subescala Antissocial que apresenta uma correlação significativa negativa com a Mentira e uma correlação baixa positiva com as restantes subescalas.

As diferenças encontradas em relação ao estudo original poderão estar relacionadas com o N da amostra e com o facto da constituição dos fatores ter sido alterada. Para além disso, a amostra estudada poderá ter valores mais elevados nas escalas do que os apresentados pela amostra não clínica do autor, visto não ter sido feito nenhum despiste clínico e todos os alunos terem sido incluídos na amostra. Deste modo, justifica-se que as correlações possam estar mais próximas do sucedido no grupo clínico, e propõem-se que em futuros estudos seja investigada esta relação em grupos clínicos e não clínicos bem delimitados.

**Tabela 6**  
Correlações entre fatores da FAB-C

	1	2	3	4	5	6
<b>1. Relações Negativas Entre Colegas (RNEC)</b>	-					
<b>2. Problemas de Conduta (PC)</b>	.175*	-				
<b>3. Mentira (MT)</b>	-.021	-.341**	-			
<b>4. Ansiedade (ASD)</b>	.256**	.354**	-.258**	-		
<b>5. Autoimagem (AI)</b>	.213**	.214**	-.346**	.257**	-	
<b>6. Antissocial (AS)</b>	-.062	.048	-.163*	.007	.114	-
<b>Média</b>	4.85	7.02	3.23	4.04	4.22	1.53
<b>Desvio-padrão</b>	1.55	1.99	1.87	2.26	1.01	1.09
<b>Mínimo</b>	0	0	0	0	1	0
<b>Máximo</b>	6	12	8	9	5	3

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

Conforme anteriormente referido, a variância dos resultados dos fatores que constituem a FAB-C, foram analisados em função do género e da idade. No que diz respeito à comparação dos valores médios em função do género (Tabela 7), observamos que os resultados são similares em todos os fatores com exceção do fator Ansiedade no qual os participantes do género masculino ( $M=4.38$ ;  $DP=1.06$ ) apresentam resultados superiores aos do género feminino ( $M=3.68$ ;  $DP=2.30$ ), sendo esta uma diferença estatisticamente significativa ( $t=2.284$ ;  $p=.023$ ). Já no que concerne à variável idade não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões entre as faixas etárias (Tabela 8). Com exceção da diferença entre géneros encontrada para o fator Ansiedade, estes resultados vão ao encontro dos encontrados pelo autor na escala original, uma vez que o autor refere ter encontrado resultados semelhantes a nível de género e de grupos etários em todas as dimensões (Beitchman et al., 1996).

**Tabela 7**  
Teste t para amostras Independentes em função do Género

	Masculino		Feminino		t	p
	M	DP	M	DP		
<b>Relações Negativas Entre Colegas</b>	4.68	1.69	5.03	1.35	-1.636	.103
<b>Problemas de Conduta</b>	7.00	1.97	7.03	2.02	-.105	.917
<b>Mentira</b>	3.22	1.95	3.24	1.78	-.052	.959
<b>Ansiedade</b>	4.38	2.17	3.68	2.30	2.284	.023*
<b>Autoimagem</b>	4.32	1.06	4.12	0.95	1.453	.148
<b>Antissocial</b>	1.63	1.08	1.41	1.10	1.524	.129
<b>Escala Total</b>	30.59	5.20	29.90	4.70	1.023	.308

\*  $p < .0$

**Tabela 8**  
 Teste t para amostras Independentes em Função da Idade

	9-10-11 Anos		12-13-14 Anos		t	p
	M	DP	M	DP		
<b>Relações Negativas Entre Colegas</b>	4.75	1.60	4.96	1.48	-.956	.340
<b>Problemas de Conduta</b>	7.23	1.79	6.77	2.17	1.680	.095
<b>Mentira</b>	3.06	1.89	3.42	1.89	-1.403	.162
<b>Ansiedade</b>	4.10	2.20	3.98	2.32	.408	.684
<b>Autoimagem</b>	4.27	.98	4.17	1.05	.733	.464
<b>Antissocial</b>	1.54	1.12	1.51	1.07	.208	.836
<b>Escala Total</b>	30.53	4.98	29.95	4.96	.850	.396

## 5. Conclusão

Os resultados obtidos na adaptação e validação da FAB-C para a população portuguesa apresentam características psicométricas semelhantes aos resultados apresentados pelo autor da escala (Beitchman et al., 1985, 1996), ainda que divergindo quanto à constituição dos fatores.

Os resultados confirmam uma estrutura fatorial constituída por 6 fatores que explicam 38% da variância total sendo 7.52% da variância explicada pelo primeiro fator encontrado; 7.47% pelo segundo fator; 6.87% pelo terceiro fator; 6.61% pelo quarto fator; 5.29% pelo quinto fator e 4.9% pelo sexto fator. Dos 45 itens que constituem a escala, apesar dos itens apresentarem valores muito baixos a nível de percentagem de variância comum (e. g., item 34,  $h^2=6.8\%$ ; item 46,  $h^2=13\%$ ; item 25  $h^2=15.3\%$ ), a maior parte saturou acima de .30 nos respetivos fatores (RNEC de .32 a .75; PC de .37 a .70; MT de .36 a .72; ASD de .35 a .42; AI de .41 a .69; AS de .49 a .78), tendo sido eliminados os itens que apresentaram saturação abaixo de .030 (itens 27, 34 e 46). Importa ainda referir que foram encontrados dois itens (32 e 39) com características problemáticas, os quais correlacionavam significativamente no fator com o qual não apresentavam correspondência teórica. Nestes dois casos optou-se por colocar os itens nos fatores com os quais se relacionavam teoricamente e onde a saturação era igualmente acima de 0.30.

No que se refere à fidelidade, os coeficientes de *Alpha de Cronbach* obtidos nas subescalas (RNEC  $a=.75$ ; PC  $a=.69$ ; MT  $a=.62$ ; ASD  $a=.69$ ; AI  $a=.52$ ; AS  $a=.57$ ) apresentam de um modo geral um índice Fraco de fidelidade (Pestana & Gagueiro 2000; Maroco & Garcia-Marques, 2006). Tendo apenas a escala total e a primeira subescala apresentado coeficientes considerados razoáveis (RNEC  $a=.75$ ; escala total  $a=.70$ ). Contudo, estes resultados são similares aos obtidos pelo autor na escala original. A

consistência interna da escala original foi estimada segundo a fórmula 20 de Kuder-Richardson (teste equivalente ao *Alpha de Cronbach*) para os grupos etários e géneros da amostra normativa, tendo os coeficientes da consistência interna variado entre .60 a .76 em crianças de 8 a 9 anos; .60 a .79 em crianças de 10 a 11 anos e entre .50 a .74 em crianças de 12 a 13 anos, faixas etárias que compreendiam idades semelhantes ao N desta amostra.

Já a nível de correlação entre os fatores, a maioria das correlações encontradas neste estudo são significativas a um nível de significância  $p < .01$ , embora fracas, o que de certa forma pode reforçar a independência dos fatores. Estes valores divergem dos encontrados pelo autor uma vez que este não obteve correlações significativas no grupo normativo. Estas diferenças poderão estar relacionadas com a alteração da constituição dos fatores ou com o N da amostra. Consideramos que as características da amostra poderão ser a hipótese mais provável uma vez que a nível de participantes a diferença é significativa.

Sentiram-se ainda algumas dificuldades, a nível de comparação de resultados com os da escala original, devido ao facto da análise estatística disponibilizada pelo autor estar mais direcionada para a área clínica (e. g., validação concorrente e divergente a nível de instrumentos de avaliação e de profissionais). Importa ainda referir a impossibilidade de validação do Índice Problemático, uma vez que esta validação exigia uma nova amostra, constituída por um grupo clínico e um grupo de controlo.

Relativamente à análise das diferenças analisadas em função do género, só no fator Ansiedade se verificaram diferenças entre os sexos ( $t=2.284$ ;  $p=.023$ ), tendo os rapazes apresentado valores mais altos ( $M=4.38$ ;  $DP=1.059$ ) quando comparados com as raparigas ( $M=3.68$ ;  $DP=2.299$ ). No que diz respeito aos valores médios entre os dois grupos etários analisados (9-10-11 anos e 12-13-14 anos), não foram encontradas diferenças em nenhuma das dimensões entre as faixas etárias.

A escassez de estudos realizados com a escala adaptada e com escalas que avaliem mais que uma dimensão, nesta faixa etária, também dificultou a comparação dos resultados encontrados. Na pesquisa realizada não encontramos nenhum estudo de validação desta escala, para além do estudo original. Os restantes estudos encontrados com esta escala divergem do presente estudo, no contexto de aplicação, no N da amostra e no tipo de análise, o que não permitiu tirar ilações sobre os resultados. Entendemos, no entanto, ser pertinente referi-los nesta conclusão, uma vez que comprovam que a escala pode ser utilizada em contextos diversos (e. g., centros de acolhimento para

jovens; contexto clínico) para avaliação individual ou em grupo (e. g., Franklin, Kim & Tripodi, 2009; Sanders & Fulton, 2008; Wolf, 2007). Nos estudos referidos a escala foi utilizada para avaliar e comparar comportamentos entre grupos e avaliar comportamentos após intervenções terapêuticas.

Quanto aos resultados apurados no presente estudo, verifica-se que a versão portuguesa da FAB-C apresenta propriedades semelhantes às da escala original e características psicométricas que garantem a sua validade e fidelidade. Deste modo, considera-se que poderá ser utilizada na população portuguesa como uma medida de avaliação válida a nível teórico e prático. A relevância deste instrumento prende-se com o facto de as subescalas avaliarem e detetarem uma variedade de problemas emocionais e comportamentais não detetados pelos instrumentos unidimensionais. Pela sua especificidade pode ainda ser utilizada em diversos contextos e contribuir para um conhecimento mais aprofundado da criança o qual é essencial na realização de diagnósticos e planos de intervenção

Em suma, a escala apresenta boas propriedades psicométricas para ser utilizada na população escolar ao nível do 2º e 3º ciclo do ensino básico, sendo um instrumento válido para detetar problemas a nível comportamental e emocional. Contudo, reconhecendo-se algumas limitações a nível da constituição e do N da amostra, refere-se a necessidade de novos estudos de validação para a população portuguesa. Mais concretamente justificam-se mais estudos que permitam alargar a utilidade para outras populações com idades próximas e mais novas, por exemplo ao nível das crianças com 6 - 9 anos de idade, que contemplem uma amostra maior e outros contextos de aplicação, assim como outras regiões do país e outras realidades culturais e socioeconómicas. Salienta-se ainda a necessidade de uma amostra específica para a validação do Índice Problemático tendo em conta a utilidade deste índice na identificação de casos que necessitam de uma avaliação mais detalhada.

Pretendeu-se com a adaptação da FAB-C para a população portuguesa, contribuir para colmatar a falha existente a nível de instrumentos especificamente desenvolvidos para avaliar estados emocionais e problemas comportamentais nas crianças e jovens portugueses (Carvalho, Baptista & Gouveia, 2004; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005), criando um ponto de partida para a validação de instrumentos que permitam a avaliação individual, para plano de intervenção, e a utilização em grupo para o estudo destas dimensões em crianças e adolescentes.

## 6. Referências Bibliográficas

- Achenbach, T. (1978). The Child Behavior Profile: An empirically based system for assessing children's behavioral problems and competencies. *International Journal of Mental Health*, 7, 24-42.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Beitchman, J. H., Kruidenier, B., Inglis, A., & Clegg, M. (1996). The children's self-report questionnaire: factor score, age trends, and gender differences. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 714-722.
- Beitchman, J. H., Raman, S., Carlson, J., Clegg, M., C & Kruidenier, B. (1985). The Development and Validation of the Children's Self-Report Psychiatric Rating Scale. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 24(4), 413-428.
- Beitchman, J.H. (1996). *Manual for the feelings, attitudes and behaviors scale for children*. New York: Multi-Health Systems.
- Bryant, F. B., & Yarnold, P. R. (1995). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 99-136). Washington, DC: American Psychological Association.
- Carvalho, M., Baptista, A., & Gouveia, J. (2004). Análise da estrutura fatorial de uma medida de auto-avaliação da afetividade negativa e positiva para crianças e adolescentes, Braga: In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (coord). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade de Braga.
- Conners, C. K. (1969). A teacher rating scale for use in drug studies with children. *American Journal of Psychiatry*, 126, 884-888.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Eysenck, S. (1985). *Manual of the Junior Eysenck Personality Inventory*. London: University of London Press.
- Franklin, C., Kim, J. & Tripodi, S. (2009). A Meta-Analysis of Published School Social Work Practice Studies. *Research on Social Work Practice*, 19(6), 667-677.
- Franzblau, A. (1958). *A primer of statistics for non-statiscians*. New York: Harcourt.
- Galinha, I.C. & Ribeiro, J.L.P. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): I – Abordagem teórica ao conceito de afeto. *Análise Psicológica*, 22(2), 209-218.
- Harris, P. L. (1996). *Criança e emoção: O desenvolvimento da compreensão psicológica*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Harris, P. L. (2000). Understanding emotion. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.281-292). New York: The Guilford Press.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório Psicologia*, 4, 65-90.
- Maroco, J. (2011). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.
- Quay, H. C., & Peterson, D. R. (1967). *Manual for the behavior problem checklist*. Illinois: University of Illinois.
- Pestana, M. H. & Gagueiro, J. N. (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS (2ª Ed.)*. Lisboa: Edições Silabo.
- Piers, E. V. y Harris, D.B. (1969). *The Piers Harris Children's Self Concept Scale*. Nashville, Tennessee: Counselor Recording and Tests.
- Porter, R., & Cattell, R. (1972). *Handbook for the Children's Personality Questionnaire*. Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing.
- Reynolds, C. R. (1980). Concurrent validity of What I Think and Feel: the Revised Children's Manifest Anxiety Scale. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 48, 775.
- Sanders, S. L. & Fulton, J. R. (2008). *Analysis of the Bayfield Treatment Model and Educational Outcomes*. University of South Africa, Canadian Psychological Association Ambassador Delegation to South Africa.
- Thompson, R. & Meyer, S. (2007). Socialization of Emotion Regulation in the Family. In J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 249-267). New York: The Guildford Press.
- Wolf, M. S. (2007). *A Cognitive Behavioral Intervention Used to Improve Anger Management Skills with Second and Third Grade Students*. Barry University, Miami Shore, Florida.

## ARTIGO 2

### **Estudo de Validação e Adaptação da Escala de Afeto Positivo e Negativo para crianças para a população portuguesa**

#### **1. Introdução**

O interesse científico no estudo das emoções, enquanto dimensões do conceito de afeto, aumentou consideravelmente nas últimas décadas. Este fenómeno poderá ser explicado, em parte, pela emergência da Psicologia Positiva uma vez que esta perspetiva teórica da Psicologia tem impulsionado a investigação no campo dos afetos, apontando as emoções positivas como um indicador de saúde e bem-estar (Diener & Lucas 2000).

Muitos investigadores têm desenvolvido estudos neste campo pretendendo analisar a estrutura dos afetos (e. g., Bradley & Lang, 1994; Diener & Emmons, 1985; Larsen & Diener, 1992; Russel, 1980; Watson & Tellegen, 1985). De entre eles destacamos Watson e Tellegen, que desenvolveram a sua teoria a partir do modelo circular de Russel (1985), devido ao consenso que a teoria destes autores tem reunido a nível da comunidade científica.

Estes teóricos, após a análise de diversos estudos sobre a estrutura dos afetos, referem existir um consenso entre investigadores sobre a existência de duas dimensões emocionais básicas independentes: os afetos positivos e os afetos negativos (Watson & Tellegen, 1985). Partindo desta perspetiva, desenvolveram o modelo circular bidimensional que propõe uma estrutura do afeto composta por dois polos principais e dois polos secundários, em que o *afeto positivo* (elevado/reduzido) e o *afeto negativo* (elevado/reduzido) representam os principais fatores, e *prazer-desprazer* e *forte e fraco empenho* representam os polos secundários. Os termos que estão juntos, dentro do mesmo octógono, estão positivamente e fortemente correlacionados entre si. Os termos que se encontram adjacentes são positiva e moderadamente relacionados e os termos dispostos a um ângulo de 90° não se correlacionam entre si. Por sua vez os termos afastados 180°, são opostos em significado e são forte e negativamente correlacionados entre si (Watson & Tellegen, 1985). Apesar de alguns investigadores questionarem a bidimensionalidade do conceito de afeto, assim como a independência e correlação entre as dimensões (e. g., Killgore, 2000), este modelo reúne grande consenso no meio científico. Por exemplo, Larsen e Diener (1992) afirmam que a sua estrutura permite

prever os efeitos das emoções sobre o comportamento e providencia uma base para organizar modelos de medidas emocionais, destacando a sua importância no estudo das emoções.

Efetivamente, o modelo bidimensional circular de Watson e Tellegen, está na origem da escala *Positive and Negative affect Schedule* (PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988), uma das escalas mais validadas e utilizadas no estudo da afetividade. Esta escala de autorrelato, ao avaliar os estados emocionais dos indivíduos, permite realizar prognósticos testáveis sobre o comportamento, uma vez que o afeto positivo e o afeto negativo representam os componentes subjetivos dos sistemas comportamentais gerais de aproximação e afastamento (e. g., *behavioral facilitation system – BFS*, *behavioral inhibition system – BIS*). O propósito destes dois sistemas adaptativos evolucionários é mediar o comportamento, inibindo comportamentos que poderão ter consequências indesejáveis (BIS) ou facilitando comportamentos que poderão trazer prazer e recompensa (BFS) (Watson, Wiese, Vaidya, & Tellegen, 1999). Deste modo, prevê-se que um indivíduo que apresente valores altos de afeto positivo tenha tendência para experimentar emoções agradáveis (e. g., alegria, orgulho), se sinta entusiasmado com a vida e mantenha atividades direcionadas a metas que antevê como compensadoras. Por sua vez, um indivíduo que apresente valores altos de afeto negativo, é possível que experimente tendencialmente emoções desagradáveis (e. g., tristeza, culpa, ansiedade) e se sinta perturbado e infeliz, evidenciando um comportamento desmotivado e uma redução de atividades direcionadas a metas (Watson et al., 1999).

Pelas suas características e especificidade a PANAS reuniu largo consenso no meio científico, enquanto instrumento válido para avaliar a dimensão afetiva. Para além de ser uma das escalas mais validadas e utilizadas no estudo da afetividade na população adulta, a PANAS está ainda na origem da criação de instrumentos de avaliação da afetividade em crianças. Poderemos referir como exemplos a PANAS-N, construída por Sandin em 1997 (Sandin, 2003); a PANAS-C desenvolvida por Laurent e colaboradores em 1999 (Laurent et al., 1999) e a tradução da PANAS-N para a população portuguesa por Baptista em 1997, cuja estrutura fatorial foi confirmada por Carvalho, Baptista e Gouveia em 2004. Esta escala serviu ainda de base para alguns autores (e. g., Giacomoni, 2002) que, pretendendo construir instrumentos a partir da sua própria cultura, usaram esta escala como referência a nível de estrutura e do conteúdo dos itens.

Tendo em conta a necessidade a nível nacional de instrumentos de avaliação da dimensão afetiva para crianças e jovens, cientificamente válidas e fáceis de administrar, foi objetivo do presente estudo adaptar e validar para a população portuguesa a Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças de Giacomoni (2002). A escolha desta escala prende-se com o fator cultural, uma vez que a autora desenvolveu os itens a partir da cultura brasileira (apesar de ter explorado na sua construção os itens principais da PANAS-C) e consideramos que a semelhança entre culturas poderá contribuir para uma melhor adaptação à população portuguesa.

## **2. Instrumento**

A Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças (EAPNC) foi desenvolvida pela Doutora Cláudia Hofheinz Giacomoni em 2002, com o objetivo de avaliar o afeto positivo e negativo em crianças brasileiras.

A EAPNC é um instrumento de autorrelato constituído por 30 itens de resposta tipo *Likert* (numa escala de cinco pontos: Nem um pouco; Um pouco; Mais ou menos; Bastante; MUITÍSSIMO) distribuídos por duas subescalas. Para a elaboração da escala, a autora optou por compor os itens usando adjetivos descritores de emoções positivas e negativas, seguindo um processo idêntico ao de outros autores que investigam a dimensão afetiva (e. g., Giacomoni & Hutz, 1997; Laurent et al., 1999; Watson, Clark & Tellegen, 1988). A autora selecionou os itens a partir da análise dos resultados de um estudo realizado por ela própria acerca do conceito de felicidade e das suas características ao longo do desenvolvimento infantil, (Giacomoni, 2002); da análise dos adjetivos mais utilizados na literatura infantil e dos adjetivos utilizados na Escala de Afeto Positivo e Negativo (PANAS-C) de Laurent e colaboradores (1999).

Na versão preliminar, esta escala era constituída por 44 itens (18 itens positivos e 26 itens negativos). Da análise fatorial exploratória emergiram 4 fatores dos quais se destacaram claramente 2 fatores, sendo o primeiro composto pelos itens de afeto negativo e o segundo pelos itens de afeto positivo. A escala foi posteriormente submetida a outra análise fatorial, em que foi usado o método de análise em componentes principais com rotação Varimax especificando 2 fatores. Desta análise resultou a seleção dos itens da versão final da escala (15 itens positivos e 15 itens negativos). Assim, na sua versão final, esta escala é constituída por 30 itens divididos por duas subescalas, a subescala de Afeto Positivo (itens: 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 16,

18, 19, 20, 24, 29) e a subescala de Afeto Negativo (itens: 3, 5, 7, 11, 14, 15, 17, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30). A escala apresentou características psicométricas adequadas, exibindo índices de consistência interna muito satisfatórios: valores de  $\alpha=.88$  e  $\alpha=.84$  para o fator 1 (Afeto Negativo) e fator 2 (Afeto Positivo) respetivamente e  $\alpha=.90$  para a escala total.

A autora realizou um estudo de validação concorrente da escala no qual participaram 230 crianças, 117 meninos (50.9%) e 113 meninas (49.18%), com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos ( $M=10.6$ ;  $DP=1.7$ ). As crianças frequentavam o ensino fundamental (de 3.<sup>a</sup> a 6.<sup>a</sup> série) em escolas públicas (57.4%) e privadas (42.6%) no Brasil, o que corresponde em Portugal ao 3.<sup>o</sup> e 6.<sup>o</sup> ano respetivamente.

As correlações encontradas neste estudo foram bastante satisfatórias e reforçam a validade deste instrumento, tendo sido encontradas correlações positivas entre a subescala de Afeto Positivo e os instrumentos que avaliaram a autoestima e a satisfação com a vida (Escala de Autoestima; Escala de Satisfação de Vida Global Infantil; Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças) e correlações negativas entre a subescala de Afeto Negativo e esses instrumentos. Foram igualmente encontradas correlações positivas entre a subescala de Afeto Negativo e os instrumentos que avaliaram a depressão e ansiedade (Inventário de Depressão Infantil (CDI); Inventário de Ansiedade Traço-Estado) e correlações negativas entre a subescala de Afeto positivo e esses instrumentos de avaliação (Giacomoni, 2002). Quanto à correlação entre as duas dimensões da escala, Afeto Positivo e Afeto Negativo, foi encontrada uma correlação baixa ( $r=-0.15$ ) o que é consistente com os resultados encontrados por outros autores em estudos de construção de escalas de afeto (e.g., Laurent et al., 1999; Watson, Clark & Tellegen, 1988) e reforça a evidência de independência dos dois fatores. Neste estudo a subescala de Afeto Negativo apresenta correlações coerentes com as apontadas pela literatura pelo que pode ser utilizada para avaliar problemas emocionais. No que diz respeito à subescala de Afeto Positivo observou-se uma correlação média com a autoestima ( $r=.48$ ). Contudo a autora indica a necessidade de uma maior investigação neste fator com outras variáveis do *Self* (e. g., capacidade de socialização; autoeficácia), referindo que os estudos de validação para esta medida positiva são escassos na literatura (Giacomoni, 2002)

Do ponto de vista psicométrico pode concluir-se que a EAPNC é um instrumento válido que pode ser utilizado como uma escala breve de avaliação do afeto positivo e negativo. Neste artigo apresentamos a validação para a população portuguesa

da versão de 30 itens da Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças de Giacomoni (2002)

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Caracterização da amostra**

Considerou-se pertinente que a amostra deste estudo tivesse características semelhantes à amostra do estudo de validação da escala realizado pela autora, no que diz respeito aos níveis de idade e de ensino.

Deste modo, a amostra deste estudo foi constituída por 213 alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico do Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira em Olhão, dos quais 52.1% (N=111) pertenciam ao género masculino e 47.9% (N=102) ao género feminino. As idades oscilaram entre os 9 e os 14 anos, sendo a média das idades de 11.48 anos (DP=1.17).

Destes alunos 39.9% (N=85) encontravam-se a frequentar o 5.º ano de escolaridade, 41.3% (N=88) o 6.º ano e 18.8% (N=40) o 7.º ano. Do total dos alunos 58.7% (N=125) não sofreram nenhuma retenção ao longo do seu percurso escolar, 25.8% (N=55) sofreram uma retenção, 13.1% (N=28) sofreram duas retenções e 1.4% (N=3) mais de três retenções. Relativamente ao tipo de ensino 86.4% dos alunos (N=184) frequentavam o ensino regular e 13.6% (N=29) faziam parte de turmas de Percurso Curricular Alternativo (PCA) (Tabela 1).

Considerou-se ainda necessário recolher informação sobre o quanto os alunos gostavam de frequentar a escola. Os alunos foram convidados a avaliar entre 1 (não gosto nada) e 12 (gosto muito) em que medida gostavam da escola, sendo a percentagem das respostas obtidas distribuída da seguinte forma: 0.5% (N=1) para cada um dos números 1, 2 e 3; 2.8% (N=6) no número 4; 5.6% (N=12) no número 5; 18.8% no número 6; 8.5% (N=18) no número 7; 7% (N=15) no número 8; 5.6% (N=12) no número 9; 11.7% (N=25) no número 10; 13.6% (N=29) no número 11; e 24.5% (N=52) no número 12.

**Tabela 1**

Caracterização sociodemográfica da amostra (N=213)

Variáveis	N	%
<b>Ano de Escolaridade</b>		
5.º	85	39.9
6.º	88	41.3
7.º	40	18.8
<b>Número de Retenções</b>		
0	125	58.7
1	55	25.8
2	28	13.1
> 3	3	1.4
<b>Tipo de Ensino</b>		
Ensino Regular	184	86.4
PCA	29	13.6

Legenda: PCA – Percurso Curricular Alternativo

Na recolha dos dados sociodemográficos foi também obtida informação referente às habilitações literárias dos pais (Tabela 2). De acordo com os dados obtidos podemos inferir que 2.3% dos pais e 3.8% das mães não sabem ler nem escrever; 16.9% dos pais e 8.5% das mães completaram o 1.º ciclo do ensino básico ou equivalente; 9.9% dos pais e 10.8% das mães completaram o 2.º ciclo do ensino básico ou equivalente; 20.7% dos pais e 22.1% das mães completaram o 3.º ciclo do ensino básico ou equivalente; 25.8% dos pais e 27.7% das mães têm o ensino secundário ou equivalente e 8% dos pais e 14.1% das mães têm um curso superior.

**Tabela 2**

Caracterização das habilitações literárias dos pais e mães dos participantes no estudo.

Habilitações Literárias	Pais		Mães	
	N	%	N	%
Não sabem ler nem escrever	5	2.3	8	3.8
1.º Ciclo do Ensino Básico ou equivalente	36	16.9	18	8.5
2.º Ciclo do Ensino Básico ou equivalente	21	9.9	23	10.8
3.º Ciclo do Ensino Básico ou equivalente	44	20.7	47	22.1
Ensino Secundário ou equivalente	55	25.8	59	27.7
Ensino Superior	17	8	30	14.1

### 3.2. Adaptação da EAPNC

O processo de adaptação da Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças (EAPNC) iniciou-se com a análise dos itens (análise dos adjetivos descritores de emoções) tendo em conta as diferenças, mesmo que subtis, entre o português de Portugal e o português do Brasil. Num primeiro momento optou-se pela permanência dos itens originais, procedendo-se à alteração das instruções de preenchimento da escala de modo a respeitar a sintaxe e a gramática portuguesa. Seguidamente solicitou-se a um grupo de crianças/adolescentes, com idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos, que

preenchessem a escala. Após o preenchimento convidou-se os participantes a falarem sobre o preenchimento da escala: o grau de dificuldade na compreensão dos itens e das instruções. Este procedimento permitiu identificar dificuldades na interpretação de 2 itens (item 3: Amedrontado; item 13: Delicado). Num segundo momento procedeu-se a uma nova análise dos itens e optou-se por manter os dois itens na escala explicitados por sinónimos (item 3: Com medo; item 13: Sensível)

Assim, a versão portuguesa da EAPNC manteve a mesma estrutura da escala original, sendo composta por trinta itens distribuídos por duas subescalas, a subescala de Afeto Positivo (itens: 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 24, 29) e a subescala de Afeto Negativo (itens: 3, 5, 7, 11, 14, 15, 17, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30). A resposta aos itens é dada numa escala de tipo *Likert* de cinco pontos: Nada; Um pouco; Mais ou menos; Bastante; MUITÍSSIMO.

No presente estudo foi aplicada a versão portuguesa deste instrumento precedida de um pequeno questionário de dados sociodemográficos considerados pertinentes no âmbito de um estudo de validação de instrumentos de avaliação da dimensão afetiva.

### 3.3. Procedimentos

Foi feito um contacto inicial com a direção do Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira e foram enviados aos Encarregados de Educação dos alunos os termos de consentimento. Obtida a aprovação da direção do agrupamento e dos responsáveis pelos alunos procedeu-se à aplicação dos instrumentos tendo sido assegurado o anonimato das respostas. A sessão de aplicação decorreu no espaço de sala de aula na presença da investigadora e da psicóloga do agrupamento, sendo a presença dos professores facultativa. Foram dadas instruções aos alunos sobre o preenchimento do questionário e sobre a forma correta de responder à escala tipo *Likert*, tendo sido disponibilizada toda a ajuda solicitada pelos alunos durante o preenchimento.

Posteriormente foram utilizados alguns procedimentos quantitativos com o objetivo de analisar parâmetros relativos à validade e fidelidade da escala. Para estes procedimentos estatísticos foi tido em conta, na constituição da amostra (N=213), o número mínimo de sujeitos por item sugerido por autores de referência neste tipo de estudos (Bryant & Yarnold, 1995; Pestana & Gagueiro, 2000). Após uma primeira abordagem das estatísticas descritivas procedeu-se a uma análise de validade de constructo, com o objetivo de verificar se a estrutura fatorial encontrada é semelhante à estrutura encontrada pela autora da escala. Recorreu-se à análise fatorial exploratória,

para determinar a estrutura dos dados, utilizando o método de componentes principais com rotação ortogonal *Varimax* (os valores em falta foram substituídos pela média). Nesta análise foram examinadas as correlações item/fator assim como o *scree plot*, uma vez que este método é considerado fiável e essencial na confirmação dos resultados (Maroco, 2011; Pestana & Gagueiro, 2000). Seguidamente procedeu-se à análise dos índices de consistência interna das subescalas e da escala total. Para tal foi calculado o coeficiente *alfa de Cronbach* para cada um dos fatores encontrados através da análise fatorial. Foram ainda calculados os índices de correlação de *Pearson* para determinar a relação entre os fatores. Após isto foi ainda utilizado o *Teste T* para amostras independentes com o objetivo de explorar as diferenças que o afeto apresenta segundo o género e idade.

O nível de significância adotado nestes testes estatísticos foi de 0.05. Os cálculos estatísticos efetuados foram realizados com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS 19.0* (versão Windows).

#### **4. Apresentação e Discussão dos Resultados**

Seguidamente procede-se à apresentação e discussão dos resultados que compreende a análise descritiva dos itens e a estrutura fatorial da EAPNC; as correlações entre cada um dos fatores encontrados, assim como média desvio padrão e amplitude de cada fator e por último são apresentados os valores médios em função do género e idade em cada um dos fatores da escala.

Numa abordagem preliminar das estatísticas descritivas, procedeu-se à análise dos itens onde foram contemplados indicadores de tendência central e dispersão (média e desvio padrão), valores mínimos e máximos obtidos nos vários itens que constituem a escala assim como os relativos aos valores globais verificados na escala. Através da análise dos resultados encontrados pode inferir-se que todas os itens obtiveram respostas entre 1 e 5, salientando-se que o item 16 “Divertido” obteve o valor médio mais elevado ( $M=4.22$ ;  $DP=1.00$ ) e o item 5 “Assustado” o valor mais baixo ( $M=1.46$ ;  $DP=.87$ ).

Conforme referido anteriormente procedeu-se à análise fatorial exploratória de modo a verificar a validade de constructo da EAPNC. Desta análise foram examinadas as correlações de cada item com o seu respetivo fator e o *scree plot*.

Numa primeira análise, com rotação *Varimax* e extração de fatores com o uso do critério *Auto valores maior que um*, foram encontrados 7 fatores que explicavam

59.66% da variância total. A análise dos fatores extraídos permitiu identificar uma solução de 2 fatores que agrupavam os itens de afeto positivo e afeto negativo de uma forma clara, enquanto os restantes fatores agrupavam poucos itens sem significado entre si. Seguidamente procedeu-se a uma segunda análise fatorial exploratória com rotação *Várimax*, especificando 2 fatores, a qual confirmou como melhor solução fatorial a solução de 2 fatores uma vez que o primeiro fator agrupou os 15 itens de Afeto Positivo e o segundo fator agrupou os 15 itens de Afeto negativo, os quais explicam 37.74% da variância total. O primeiro fator encontrado é o de Afeto Positivo (variância explicada de 18.97%). O segundo fator é o de Afeto Negativo (variância explicada de 18.77%). A definição dos fatores seguiu a designação da escala original, observando-se contudo que o primeiro fator encontrado foi o de Afeto Positivo enquanto na escala original foi o de Afeto Negativo (Giacomoni, 2002).

A adequação fatorial foi comprovada por meio dos testes de esfericidade de *Bartlett* e *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) tendo o índice de adequação KMO apresentado um valor de 0.85, resultado considerado como bom (Pestana & Gagueiro, 2000) (teste de *Bartlett* 2517,713;  $p < .000$ ).

**Tabela 3**

Análise fatorial da EAPNC – Análise Exploratória dos Principais fatores – Rotação Varimax (Medidas de Dispersão, tendência Central e Consistência Interna)

Subescalas ( <i>a de Cronbach</i> )	Itens	AP	AN	M	DP	<i>a sem item</i>
<b>Afeto Positivo (AP)</b> ( <i>a</i> =.854)	9. Contente	.811	-.219	4.16	1.00	.835
	19. Feliz	.801	-.262	4.19	1.03	.835
	1. Alegre	.777	-.220	4.02	0.98	.836
	29. Satisfeito	.726	-.119	3.78	1.15	.838
	16. Divertido	.692	-.074	4.22	1.00	.841
	4. Animado	.596	-.137	4.06	1.05	.846
	6. Carinhoso	.595	.266	3.51	1.19	.842
	2. Amoroso	.588	.247	3.44	1.15	.844
	10. Cuidadoso	.491	.120	3.54	1.14	.848
	12. Decidido	.469	.099	3.62	1.24	.849
	18. Esperto	.463	-.040	3.49	0.97	.849
	20. Forte	.412	.084	3.74	1.03	.852
	24. Interessado	.404	-.062	3.67	1.12	.852
	8. Corajoso	.391	.172	3.73	1.08	.853
	13. Delicado (Sensível)	.351	.307	2.55	1.28	.858
<b>Afeto Negativo (AN)</b> ( <i>a</i> =.859)	25. Irritado	-.017	.753	1.79	1.11	.840
	26. Magoado	-.014	.702	1.79	1.04	.844
	30. Triste	-.356	.674	1.65	1.03	.845
	27. Perturbado	.018	.653	1.51	0.85	.848
	7. Chateado	-.079	.647	1.97	1.05	.846
	21. Furioso	.056	.640	1.96	1.28	.847
	14. Deprimido	-.288	.619	1.67	1.04	.847
	28. Preocupado	.070	.596	2.22	1.33	.850
	15. Desanimado	-.356	.543	1.59	1.00	.851
	22. Humilhado	.097	.531	1.48	0.87	.851
	17. Envergonhado	.079	.512	2.20	1.20	.854
	5. Assustado	.114	.491	1.46	0.87	.853
	11. Culpado	-.185	.479	1.60	0.94	.853
	23. Impaciente	.054	.435	2.49	1.33	.859
	3. Amedrontado	.161	.363	1.69	1.01	.859
	<b>Eigenvalues</b>	<b>% Variância Explicada</b>		<b>M</b>	<b>DP</b>	
<b>AP</b>	21.071	18.97		55.97	10.26	
<b>NA</b>	16.677	18.77		27.10	9.34	

No que se refere à percentagem de variância comum das variáveis nos 2 fatores, oscilou entre  $h^2=15.8\%$  (item 3) e  $h^2=71\%$  (item 19), valores considerados baixos o que pode indicar um mau ajuste das variáveis ao modelo (Pestana & Gagueiro, 2000). Contudo, optou-se por manter os itens que apresentaram valores inferiores a  $h^2=50\%$  uma vez que correlacionaram significativamente no fator com o qual apresentam correspondência teórica nos quais apresentaram uma saturação superior a 0.30.

Para analisar a consistência interna da escala recorreu-se ao cálculo do coeficiente de Fidelidade de *Alpha de Cronbach*. A análise dos resultados obtidos revelou valores de  $a=.85$  para a subescala de Afeto Positivo,  $a=.86$  para a subescala Afeto Negativo e  $a=.81$  para a escala total, valores que constituem um índice de

fidelidade elevado (Maroco & Garcia-Marques, 2006; Pestana & Gagueiro 2000) e que são semelhantes aos da escala original (Giacomoni, 2002).

Relativamente aos índices de correlação entre os 2 fatores (Tabela 4), verifica-se uma correlação muito baixa ( $r=-.01$ ), o que vai ao encontro dos resultados encontrados pela autora da escala original ( $r=-.15$ ) e que, segundo esta autora, é consistente com os resultados encontrados por outros autores de escalas de afeto. Por exemplo, Watson, Clark e Tellegen (1988) que encontrou um valor de  $r=-.08$  na correlação entre as duas componentes da PANAS e de Laurent e colaboradores (1999) que obteve um valor de  $r=-.16$  na PANAS-C.

**Tabela 4**  
Correlações entre fatores da EAPNC

	1	2
<b>1. Afeto Positivo (PA)</b>	-	
<b>2. Afeto Negativo (NA)</b>	-.01	-
<b>Média</b>	55.97	27.9
<b>Desvio-padrão</b>	10.26	9.34
<b>Mínimo</b>	20	15
<b>Máximo</b>	115	55

Conforme anteriormente referido a variância dos resultados dos fatores que constituem a EAPNC, Afeto Positivo e Afeto Negativo, foram analisados em função do género e da idade. Na análise de variância não se verificaram diferenças de valores médios a nível de expressões de afetividade positiva e negativa entre géneros (Tabela 5). Estes resultados diferem dos encontrados pela autora uma vez que na sua análise em função do género encontrou diferenças estatisticamente significativas na subescala de Afeto Positivo, tendo as raparigas apresentado níveis mais baixos de afetividade positiva que os rapazes. Diferem ainda dos resultados obtidos por Carvalho, Baptista e Gouveia (2004), no estudo de análise da estrutura fatorial da PANAS-N, tendo estes autores encontrado diferenças estatisticamente significativas entre os sexos, na subescala Afeto Negativo, sendo que as raparigas apresentavam níveis mais elevados de afetividade negativa quando comparadas com os rapazes.

Já no que diz respeito à variável idade, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as faixas etárias somente na subescala de Afeto Negativo, sendo que os mais velhos apresentaram valores médios mais elevados de afetividade negativa ( $M=28.64$ ,  $DP=9.90$ ) quando comparados com os mais novos ( $M=25.70$ ,  $DP=8.62$ ) (Tabela 6). Os resultados encontrados nesta variável são coincidentes com os resultados obtidos por Carvalho, Baptista e Gouveia (2004), uma

vez que estes referem a existência de diferenças estatisticamente significativas entre grupos etários, apresentando os mais velhos níveis mais elevados de afetividade negativa quando comparados com os mais novos. Em relação à escala original, poderá encontrar-se alguma semelhança pois, apesar da autora não ter encontrado diferenças significativas na subescala Afeto Negativo, encontrou diferenças significativas na subescala Afeto Positivo, sendo que os mais novos apresentaram maiores níveis de afetividade positiva que os mais velhos.

**Tabela 5**  
Teste t para amostras independentes em função do Género

	Masculino		Feminino		t	p
	M	DP	M	DP		
Afeto Positivo	55.30	9.60	56.69	10.94	.980	.328
Afeto Negativo	26.81	9.09	27.40	9.64	.458	.648
Escala Total	82.11	12.28	83.60	13.66	.833	.406

**Tabela 6**  
Teste t para amostras independentes em função da Idade

	9-10-11 Anos		12-13-14 Anos		t	p
	M	DP	M	DP		
Afeto Positivo	56.55	10.77	55.30	9.66	.889	.375
Afeto Negativo	25.70	8.62	28.66	9.90	-2.308	.022*
Escala Total	81.82	11.32	83.97	14.54	-1.212	.227

\*  $p < .05$

## 5. Conclusão

A relevância deste estudo reside na necessidade de dispormos de instrumentos válidos e fiáveis para avaliar a afetividade de crianças e adolescentes da população portuguesa. Com a adaptação e validação da EAPNC pretende-se contribuir para a resolução do problema de falta de instrumentos de avaliação da afetividade nesta faixa etária que vem sendo reconhecido por diversos autores (Carvalho, Baptista & Gouveia, 2004; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

Foram apresentados resultados sobre a adaptação e validação da escala, os quais, de forma geral, apresentam semelhanças com os resultados encontrados pela autora na construção da escala (Giacomoni, 2002) e por outros autores em estudos de construção e adaptação de instrumentos similares (e.g., PANAS-N; Carvalho, Baptista & Gouveia, 2004; PANAS-C; Laurent et al., 1999).

Os resultados confirmam uma estrutura fatorial constituída por 2 fatores que explicam 37.74% da variância total sendo 18.97% da variância explicada pelo primeiro fator encontrado (Afeto Positivo) e 18.77% da variância explicada pelo segundo fator

(Afeto Negativo). Dos 30 itens que constituem a escala, apesar de alguns itens apresentarem valores baixos a nível de percentagem de variância comum (e. g., item 3,  $h^2=15.8\%$ ), todos saturam acima de .30 nos respetivos fatores (para a escala de Afeto positivo entre .35 e .81; para a escala de Afeto Negativo entre .36 e .75), não existindo problemas de identificação no seu posicionamento nos fatores. Deste modo, não foi necessário retirar itens, ou alterar a sua posição, mantendo-se a estrutura do instrumento original.

No que se refere à fidelidade, os coeficientes de *Alpha de Cronbach* obtidos (escala de Afeto positivo:  $a=.85$  na PA; escala de Afeto Negativo:  $a=.86$  e  $a=.81$  na escala total) apresentam um índice elevado de fidelidade, superior a  $a=.80$ , sendo similares aos obtidos pela autora na escala original ( $a=.88$  na escala de Afeto Positivo e  $a=.84$  na escala de Afeto Negativo) e ligeiramente inferiores aos encontrados em estudos com escalas semelhantes (e.g., Laurent et al., 1999,  $a=.90$  na escala de Afeto Positivo e  $a=.92$  na escala de Afeto Negativo). Os resultados são igualmente semelhantes a nível de correlação entre os fatores confirmando a independência entre os fatores.

Assim, face aos resultados apurados, verifica-se que a adaptação da EAPNC apresenta propriedades semelhantes às da escala original, o que possibilita a sua utilização a nível da população portuguesa como um instrumento breve de avaliação da afetividade positiva e negativa.

Relativamente à análise das diferenças que o afeto apresenta segundo o género, os resultados obtidos diferem dos apresentados pela autora, uma vez que não se verificaram diferenças significativas nos níveis de expressão de afeto entre os indivíduos de um ou de outro sexo, enquanto os resultados da autora indicam que as raparigas apresentam um menor nível de afeto positivo que os rapazes. Quanto às diferenças apresentadas em função da idade os resultados revelaram alguma semelhança, uma vez que os resultados do presente estudo apontam para níveis mais altos de afetividade negativa nas faixas etárias mais velhas e os resultados da autora apontam para níveis de afetividade positiva mais altos nas faixas etárias mais novas.

Salienta-se no entanto, que a escassez de estudos sobre a afetividade com crianças, principalmente com a escala adaptada, dificulta a comparação dos resultados encontrados com crianças da mesma faixa etária. Entendemos contudo ser pertinente comparar os resultados encontrados, em função do género e da idade, com estudos realizados com crianças de 4 e 5 anos (Guerreiro, 2013) e adolescentes, entre os 14 e os

19 anos (Segabinazi, Zortea, Zanon, Bandeira, Giacomoni, & Hutz 2012), em que foram utilizadas versões da EAPNC adaptadas para essas faixas etárias. No estudo com crianças em idade pré-escolar, não foram encontradas diferenças a nível de expressões de afeto entre meninos e meninas. Relativamente à idade observaram-se diferenças significativas a nível da afetividade negativa, tendo as crianças de 4 anos apresentado níveis de afetividade negativa mais elevados do que as crianças de 5 anos (Guerreiro, 2013). Já no estudo com adolescentes não se encontraram diferenças na variável idade, nos grupos constituídos por jovens de 14/16 anos e 17/19 anos, verificando-se diferenças a nível da variável sexo, tendo os rapazes apresentado níveis mais elevados de afeto positivo que as raparigas (Segabinazi et al., 2012).

As diferenças observadas nos resultados dos estudos citados, e a ausência na literatura de estudos de validação para estas medidas, confirmam a necessidade de desenvolver medidas de avaliação da afetividade na infância e adolescência, demonstrando a necessidade de continuar a investigar sobre o tema.

No que se refere à validação da EAPNC para a população portuguesa, face aos resultados verificados com a presente amostra, apresenta-se como um instrumento válido para ser utilizado como uma escala breve de avaliação da afetividade. Em suma, a escala apresenta boas propriedades psicométricas para ser utilizada na população escolar ao nível do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico.

Contudo, reconhecendo-se algumas limitações a nível da constituição e do N da amostra, refere-se a necessidade de novos estudos de validação para a população portuguesa. Mais concretamente justificam-se mais estudos que permitam alargar a utilidade para outras populações com idades próximas e mais novas, por exemplo ao nível das crianças com 6 - 9 anos de idade, que contemplem uma amostra maior e outros contextos de aplicação, assim como outras regiões do país e outras realidades culturais e socioeconómicas.

## 6. Referências Bibliográficas

- Bradley, M. M., Zack, J., & Lang, P. J. (1994). Cries, screams, and shouts of joy: Affective responses to environmental sounds. *Psychophysiology*, *31*, 29-48.
- Bryant, F. B. & Yarnold, P. R. (1995). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 99-136). Washington, DC: American Psychological Association.
- Carvalho, M., Baptista, A., & Gouveia, J. (2004). Análise da estrutura fatorial de uma medida de auto-avaliação da afetividade negativa e positiva para crianças e adolescentes, Braga: In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (coord). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade de Braga.
- Diener, E., & Emmons, R. A. (1985). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, *47*, 1105–1117.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Subjective emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.325-37). New York: Guilford Press.
- Galinha, I.C. & Ribeiro, J.L.P. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): I – Abordagem teórica ao conceito de afeto. *Análise Psicológica*, *22*(2), 209-218.
- Giacomoni, C. H. & Hutz, C. S. (1997). A mensuração do bem-estar subjetivo: a escala de afeto positivo e negativo e escala de satisfação de vida. In Sociedade Interamericana de Psicologia (org.), *Anais XXVI Congresso Interamericano de Psicologia* (p.313). São Paulo: SIP.
- Giacomoni, C. H. (2002). Bem-estar subjetivo infantil: *conceito de felicidade e construção de instrumento para avaliação*. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Guerreiro, A. M. (2013). *O Papel das Práticas Parentais no Desenvolvimento e no Bem-Estar Subjetivo da Criança*. Tese de Mestrado em Psicologia. Faro: Universidade do Algarve.
- Killgore, W. (2000). Evidence for a third factor on the Positive and Negative Affect Schedule in a college student sample. *Perceptual and Motor Skills*, *90*, 147-152.
- Larsen, R. & Diener, E. (1992). Promises and problems with the circumplex model of emotion. In M. S. Clark (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*. Vol. 14: *Emotional and Social Behaviour* (pp. 25-59). Newbury Park: Sage.
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., Osborne, L., & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, *11*, 326-338.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório Psicologia*, *4*, 65-90.
- Maroco, J. (2011). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Edições Silabo. Lisboa.

- Pestana & Gagueiro (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS* (2ª Ed.). Edições Silabo. Lisboa.
- Russel, J. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 345-351.
- Sandin, P. (2003). Escalas PANAS de Afecto Positivo y Negativo para Niños y Adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(2), 173-182.
- Segabinazi, J. D., Zorteza, M., Zanon, C., Bandeira, D. R., Giacomoni, C. H., & Hutz, C.H., (2012). Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes: Adaptação, Normatização e Evidências de Validade. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 1-12.
- Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., & Tellegen, A. (1999). The Two General Activation Systems of Affect: Structural Findings, Evolutionary Considerations, and Psychobiological Evidence. *American Psychological Association. Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 820-838.

## CONCLUSÃO GERAL

A presente dissertação teve como principal objetivo adaptar e validar para a população portuguesa dois instrumentos de autoavaliação que pretendem avaliar dimensões relacionadas com a afetividade na infância e na adolescência. A pertinência destes estudos prende-se com a necessidade identificada nesta área, de instrumentos especificamente desenvolvidos para avaliar estados emocionais e problemas comportamentais nas crianças e jovens portugueses (Carvalho, Baptista & Gouveia, 2004; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

As características estruturais deste documento permitiram a realização de dois artigos independentes, ainda que relacionados entre si pelas características dos instrumentos, pela amostra em comum e por se inserirem no âmbito da investigação na área das emoções. Esta estrutura permitiu que os resultados obtidos na validação dos instrumentos fosse alvo de uma análise individual pormenorizada e que as devidas ilações fossem tiradas na conclusão de cada artigo. Reforça-se nesta conclusão geral, de uma forma sucinta, as qualidades psicométricas encontradas, relativas a cada instrumento. Pretende-se ainda salientar o papel e as potencialidades dos referidos instrumentos, enquanto meios de avaliação e deteção de problemas emocionais, os quais poderão servir de base a futuras intervenções no domínio das emoções.

No que se refere aos resultados encontrados na validação da FAB-C, pode-se concluir que evidenciam propriedades semelhantes às da escala original e características psicométricas que garantem a sua validade e fidelidade. A nível de validade de constructo, a maior parte dos itens saturou acima de .30 nos respetivos fatores. Quanto à fidelidade, apesar dos valores encontrados (RNEC  $\alpha=.75$ ; PC  $\alpha=.69$ ; MT  $\alpha=.62$ ; ASD  $\alpha=.69$ ; AI  $\alpha=.52$ ; AS  $\alpha=.57$ ; escala total  $\alpha=.70$ ), apresentarem de um modo geral um índice fraco de fidelidade (Maroco & Garcia-Marques, 2006; Pestana & Gagueiro, 2000), consideramos, ainda assim, que garantem a fidelidade do instrumento. Já a nível de correlação entre os fatores, a maioria das correlações encontradas neste estudo são baixas e significativas a um nível de significância  $p<0.01$ , o que reforça a independência dos fatores e a estrutura dimensional da escala.

Estes resultados devem ainda ser analisados tendo em conta as limitações da amostra, especialmente no que diz respeito às limitações inerentes à dimensão da amostra, não esquecendo contudo as limitações relacionadas com as características do

agrupamento (classificado como TEIPE), que refletem as particularidades do meio em que está inserido nomeadamente o seu contexto sociocultural e socioeconómico. Grande parte dos alunos são provenientes de famílias com um nível cultural médio baixo (a nível académico a média dos encarregados de educação situa-se no 4º e 6º ano do primeiro e segundo ciclos do ensino básico) e uma grande percentagem dos problemas de aprendizagem refletem um ambiente cultural pobre, pouca estimulação no ambiente familiar e desregulação emocional (Ameixa, 2013). No que diz respeito à validação da FAB-C, em especial, estas características poderão ser consideradas uma limitação, uma vez que o autor da escala original excluiu todas as crianças sinalizadas com problemas emocionais na análise fatorial confirmativa (Beitchman et al., 1996).

Quanto aos resultados obtidos na análise fatorial do estudo de validação da EAPNC, confirmaram a estrutura bidimensional da escala original evidenciando características psicométricas que garantem a sua validade e fidelidade. Todos os itens saturaram acima de .30 nos respetivos fatores, não existindo problemas de identificação no seu posicionamento nos fatores com os quais apresentaram uma boa correspondência teórica. No que se refere à fidelidade, os coeficientes de *Alpha de Cronbach* obtidos ( $\alpha=.85$  na escala de Afeto positivo;  $\alpha=.86$  na escala de Afeto Negativo e  $\alpha=.81$  na escala total) apresentam um índice elevado de fidelidade o que garante a sua viabilidade enquanto instrumento de avaliação (Maroco & Garcia-Marques, 2006; Pestana & Gagueiro 2000). Estes resultados revelam que a EAPNC poderá ser utilizada a nível da população portuguesa como um instrumento de avaliação breve de afetividade positiva e negativa.

Esta síntese de resultados evidencia que as escalas apresentam boas propriedades psicométricas o que possibilita uma utilização na população escolar ao nível do 2º e 3º ciclo do ensino básico. Pode deste modo considerar-se que estes instrumentos são válidos para detetar problemas a nível emocional, sendo que uma das escalas (FAB-C) permite avaliar problemas transversais no domínio emocional e comportamental.

Contudo, toda a informação recolhida só poderá reverter em favor destas crianças e jovens se for operacionalizada, ou seja, se a partir do conhecimento obtido forem desenvolvidas intervenções a nível individual e grupal que promovam a saúde e o bem-estar. Posto isto e atendendo à importância de promover o desenvolvimento de competências emocionais em contexto escolar, como um garante da saúde e bem-estar e como um meio de prevenir comportamentos problemáticos, salienta-se a importância de desenvolver programas que promovam o conhecimento e a compreensão das emoções.

Estes programas têm como objetivo promover o conhecimento e percepção das emoções e alguns conceitos relacionados tais como regulação das emoções, autoestima, perseverança, assertividade, otimismo, de modo a capacitar a criança para identificar reconhecer e gerir as suas emoções e interagir com os pares.

Tais programas poderão contribuir positivamente para o desenvolvimento socioafetivo de crianças e jovens, sobretudo aqueles que apresentam maior fragilidade no domínio emocional e comportamental, uma vez que uma grande parte das dificuldades de aprendizagem tem subjacentes problemas emocionais. Na sua conceção e desenvolvimento, este tipo de programas necessita contudo de atender às características sociodemográficas dos agregados familiares bem como aos diversos contextos culturais onde as crianças e jovens estão inseridos, uma vez que estes aspetos poderão influenciar o resultado destas intervenções.

Apraz-me concluir enfatizando os benefícios associados à experiência de emoções positivas (e. g., amor, alegria, otimismo) pois através desta experiência os indivíduos tornam-se mais criativos, são socialmente mais integrados, mais resilientes e mais saudáveis (Fredrickson, 2004).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, R. (2004). Emotional Competence as Antecedent to Performance: A Contingency Framework. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130, 117-143
- Ameixa, G. (2013). Relatório de Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade do Algarve, Faro.
- Antonakis, J. (2004). On Why “Emotional Intelligence” Will Not Predict Leadership Effectiveness Beyond IQ or the “Big Five”: An Extension and Rejoinder. *Organizational Analysis*, 12, 171-182.
- Averill, J.R. (1994). Emotions are many splendored things. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion* (pp. 99-102). New York: Oxford University Press
- Bates, J. (2000). Temperament as an emotion construct: Theoretical and practical issues. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (2nd ed., pp. 382-396). New York. Guilford Press.
- Beitchman, J. H. (1996). *Manual for the feelings, attitudes and behaviors scale for children*. New York: Multi-Health Systems.
- Beitchman, J. H., Raman, S., Carlson, J., Clegg, M., C & Kruidenier, B. (1985). The Development and Validation of the Children’s Self-Report Psychiatric Rating Scale. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 24(4), 413-428.
- Berking, M., Orth, U., Wupperman, P., Meier, L., & Caspar, F. (2008). Prospective effects of Emotion-Regulation skills on Emotional Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 485-494.
- Bradley, M. M., Lang, P. J. (1994). Measuring emotion: The self-assessment manikin and the semantic differential. *Journal of Behavior Therapy and Exp. Psychiatry*, 25(1), 49-59.
- Brown, J. R., Donelan-Maccal, N., & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children conversation with friends, siblings and mothers. *Child Development*, 67, 836-849.
- Carlton, M. P. & Winsler, A. (1999). School. *Psychology Review*, 28, 338-352.
- Carvalho, M., Baptista, A., & Gouveia, J. (2004). Análise da estrutura fatorial de uma medida de auto-avaliação da afetividade negativa e positiva para crianças e adolescentes, Braga: In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (coord). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade de Braga.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Optimism. In C. R. Snyder, & S. Lopez, (Eds), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Damásio, A. (2004). *Ao encontro de Espinosa*. Mem Martins: Publicações Europa América
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.

- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, *61*, 1145-1152.
- Dias, M. G., Vikan, A., & Gravas, S. (2000). Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. *Estudos de Psicologia*, *5*, 49-70.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Subjective emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.325-37). New York: Guilford Press.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, *6*, 169-200.
- Eysenck, S. (1985). *Manual of the Junior Eysenck Personality Inventory*. London: University of London Press.
- Fields, J., Copp, M., & Kleinman, S. (2006). Symbolic Interactionism, Inequality, and Emotions. In J. Stets, & J. Turner (Eds.), *Handbook of the Sociology of Emotions* (3ª ed., pp. 155-178). New York: Springer Science Business Media LLC.
- Fisher, A. H. & Manstead, A. S. R. (2008). Social Functions of Emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (3ª ed., pp. 456-468). New York: Guilford.
- Fredrickson, B. (2000). Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being. *Prevention & Treatment*, *3*, 1-25.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotion. *American Psychologist*, *56*, 218-226.
- Fredrickson, B. (2004). The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *The Royal Society*, *359*, 1367-1377.
- Fridja, N. (2008). The Laws of Emotions. *American Psychologist*, *43*(5), 349-358
- Furman, W., & Bierman, K. L. (1983). Developmental changes in young children's conceptions of friendship. *Child Development*, *54*, 549-556.
- Galinha, I.C. & Ribeiro, J.L.P. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): I – Abordagem teórica ao conceito de afeto. *Análise Psicológica*, *22*(2), 209-218.
- Gendron, M. & Barrett, L. B. (2009). Reconstructing the Past: A Century of Ideas About Emotion in Psychology. *Emotion review*, *1*(4), 316-339.
- Giacomoni, C. H. (2002). *Bem-Estar Subjetivo Infantil: Conceito de Felicidade e Construção de Instrumentos para Avaliação*. Dissertação de Doutorado em psicologia. Universidade Federal de Rio Grande do Sul.
- Gleitman, H. (2009). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gleitman, H., Fridlund, A., & Reisberg, D. (2007). *Psicologia*. (7ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva
- Gross, J. & Muñoz, R. (1995). Emotion Regulation and Mental Health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *2*, 151-164.

- Gross, J. & Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundation. In J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: The Guildford Press.
- Harris, P. L. (1996). *Criança e emoção: O desenvolvimento da compreensão psicológica*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Harris, P. L. (2000). Understanding emotion. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.281-292). New York: The Guilford Press.
- Izard, C.E. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press.
- Ladd, G., Birch, S., & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Lang, P. J. (1995). The emotion probe. *American Psychologist*, 50, 372-385.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (1999). *International affective picture system (IAPS): Technical manual and affective ratings*. Gainesville, FL: The Center for Research in Psychophysiology, University of Florida.
- Lazarus, R. S. (1980). On the primacy of cognition. *American Psychologist*. 39, 124-129.
- Lazarus, R. (2000). Cognitive-Motivational-Relational Theory of Emotion. In Y. Hanin (Ed.), *Emotions in Sport* (pp. 39-89). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ledoux, J. (1998). *O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- LeDoux, J. (2003).The emotional brain, fear and the amygdala. *Cellular and Molecular Neurobiology*, 23, 727-738.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, Social, and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório Psicologia*, 4, 65-90.
- Marujo, H. & Neto, L. M. (2004). *Optimismo e esperança na educação: fontes inspiradoras para uma escola criativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mauss, I.R., Levenson, R.W., McCarter, L., Wihlem, F.H. & Gross, J.J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behaviour and physiology. *Emotions*, 5(2), 175-190.
- Mayer, J. D. & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. J. Sluyter (Orgs.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 307–329.
- Mullin, B. & Hinshaw, S. (2007). Emotion Regulation and Externalizing Disorders in Children and Adolescents. In J. Gross(Ed), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 523-541). New York: The Guildford Press.
- Neto, L. M., Marujo, H. A., & Perloiro, F. (1999). *Educar para o optimismo. Guia para pais e outros educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oatley, K. & Jenkins, J. H. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell
- Ortony, A. & Turner, T.J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review, 97*, 313-331.
- Pestana & Gagueiro (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS (2ª Ed.)*. Lisboa: Edições Silabo.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). *Development and Psychopathology, 7*, 295-312.
- Piers, E. V. y Harris, D.B. (1969). *The Piers Harris Children's Self Concept Scale*. Nashville, Tennessee: Counselor Recording and Tests.
- Porter, R., & Cattell, R. (1972). *Handbook for the Children's Personality Questionnaire*. Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing.
- Plutchik, R. (1980). The circumplex as a general of the structure of emotions and personality. In R. Plutchik, & H. R. Conte (Eds.), *Circumplex Models of Personality and Emotions* (pp. 17-31). Washington: American Psychological Association.
- Power, M. (2006). The structure of emotion: An empirical comparison of six models. *Cognition & Emotion, 20*, 694-713.
- Reynolds, C. R. (1980). Concurrent validity of What I Think and Feel: the Revised Children's Manifest Anxiety Scale. *Journal of Counseling and Clinical Psychology, 48*, 774-775.
- Ribeiro, M. (2008). Afetividade: breve génese, alguns sentidos e imbricações com a saúde. *Revista Científica de Psicologia, 1(3)*, 973-994.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.
- Sandin, P. (2003). Escalas PANAS de Afecto Positivo y Negativo para Niños y Adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 8(2)*, 173-182.
- Scherer, K.R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. In K. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion*. (pp. 293-318). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Scherer, K.R. (1992). Emotion serves to decouple stimulus and response. In P. Ekman & R.J.Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 127-130). New York: Oxford University Press.
- Scherer, K. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information, 44*, 695-729.

- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P. (2004). *Felicidade Autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro: Objectiva
- Soares, I., Carvalho, M., Martins, E., & Santos, I. (2009). Vinculação e Emoções. In: I. Soares (Ed.), *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e Avaliação* (pp.161-191). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Soufre, L. A. (1995). The social nature of emotion regulation. In L. A. Soufre, *Emotional Development* (pp. 151-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stalikas, A. & Fitzpatrick, M. R. (2008). Positive emotions in psychotherapy theory, research, and practice: New kid on the block? *Journal of Psychotherapy Integration*, 18(2), 155-166.
- Stegge, H., & Terwogt, M. (2009). Awareness and Regulation of Emotion in Typical and Atypical Development. In: J. Gross, *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 269-286). New York: The Guildford Press.
- Stets, J., & Turner, J. (2008). The Sociology of Emotions. In M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Barret (Eds.), *Handbook of Emotions* (3<sup>a</sup> ed., pp. 32-46). New York: The Guilford Press.
- Stone, A. (1997). Measurement of Affective response. In S. Cohen, R. C. Kessler, & L. U. Gordon (Eds.), *Measuring Stress: A guide for health and social scientists*. New York: Oxford University Press.
- Thamm, R. (2006). The Classification of Emotions. In J. Stets & J. Turner (Eds.), *Handbook of the Sociology of Emotions* (3<sup>a</sup> ed., pp. 11-35). New York: Springer Science Business Media LLC.
- Thompson, R. & Meyer, S. (2007). Socialization of Emotion Regulation in the Family. In J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 249-267). New York: The Guildford Press.
- Thompson, R., Flood, M., & Goodvin, R. (2006). Social Support and Developmental Psychopathology. In J. Gross (Ed.), *Developmental Psychopathology* (pp. 1-37). New York: Wiley.
- Tooby, J. & Cosmides, L. (2008). The Evolutionary Psychology of the Emotions and Their Relationship to Internal Regulatory Variables. In M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Barret (Eds.), *Handbook of Emotions* (3<sup>a</sup> ed., pp. 114-137). New York: The Guilford Press.
- Tomkins, S., & Izard, C. (1965). *Affect, cognition and personality: Empirical studies*. New York: Springer.
- Vigotsky, L. S. (1997). *Consciense, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute.
- Vigotsky, L. S. (2004). *Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.
- Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

- Weinberg, A., & Klonsky, E. (2009). Measurement of Emotion Dysregulation in Adolescents. *Psychological Assessment, 21*, 616-621.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: preferences need no inferences. *American Psychologist, 35*, 151-175.

# **ANEXO A**

## **Consentimento Informado e Autorização**

# **ANEXO B**

## Questionário Sociodemográfico

# **ANEXO C**

## Escala de Afeto

# **ANEXO D**

## **Escala de Emoções, Atitudes e Comportamentos para Crianças**