



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

A Expressividade Emocional Familiar e o Desenvolvimento Comunicativo de Crianças

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação**.

Bárbara João Rego da Silva

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

OUTUBRO 2022



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

A Expressividade Emocional Familiar e o Desenvolvimento Comunicativo de Crianças

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação**.

Bárbara João Rego da Silva

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Íris Martins
Oliveira**

Agradecimentos

À Professora Doutora Íris Oliveira, orientadora da Dissertação de Mestrado, deixo um especial agradecimento por sempre acreditar em mim, pelo seu apoio constante, dedicação inexcedível, visão crítica e construtiva durante toda a elaboração deste estudo.

Às instituições de educação e aos profissionais que nela atuam, que colaboraram em procedimentos para possibilitar a recolha de dados do estudo. A sua disponibilidade e cooperação, assim como a dos pais/Encarregados de Educação, foi essencial para a concretização desta investigação.

À minha família, com especial agradecimento à minha mãe, irmão, tios e avô, que ao longo da minha vida estiveram presentes, acompanhando e apoiando a minha caminhada académica.

Ao meu namorado e melhor amigo, agradeço pelo companheirismo, amor, apoio e incentivo incondicional, contribuindo para chegar ao fim deste percurso.

Resumo

A literatura tem reconhecido a importância de aprofundar conhecimento sobre o desenvolvimento comunicativo e linguístico na primeira e segunda infância. Dada a centralidade do contexto familiar, são ainda necessários estudos que analisem se a expressividade emocional familiar poderá ter impacto nesse processo. O principal objetivo deste estudo consiste em investigar o potencial papel explicativo da expressividade emocional familiar no desenvolvimento comunicativo e linguístico de crianças entre os dois anos e seis meses e os quatro anos, controlando o efeito das variáveis sexo e idade. Participaram 68 pais e mães ($M_{idade\ mães} = 35.15$, $DP = 4.02$; $M_{idade\ pais} = 34.31$, $DP = 5.55$), que responderam a um Questionário Sociodemográfico, ao Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas MacArthurBates e ao Questionário de Autoexpressividade Familiar. Foram efetuadas análises descritivas, correlacionais e de regressão linear hierárquica múltipla. Encontraram-se correlações positivas entre a expressividade emocional positiva e o desempenho das crianças no vocabulário e na sintaxe. Verificou-se que a idade e a expressividade emocional familiar positiva constituem variáveis explicativas estatisticamente significativas do desenvolvimento comunicativo das crianças, associando-se positivamente ao vocabulário, mas negativamente à sintaxe. Estudos futuros poderão adotar um desenho longitudinal para identificar variações na expressividade emocional das famílias ao longo do tempo e o seu impacto no desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças. A prática psicológica poderá incidir na deteção de crianças que apresentem dificuldades no desenvolvimento comunicativo e linguístico e na promoção de competências parentais positivas, refletindo acerca de que forma a expressividade emocional familiar pode ter impacto no desenvolvimento dos/as filhos/as.

Palavras-chave: desenvolvimento comunicativo, expressividade emocional familiar, crianças, período linguístico, progenitores

Abstract

The literature has recognized the importance of deepening knowledge about communicative and linguistic development in early childhood. Given the centrality of the family context, studies are still needed to analyze whether family emotional expressiveness may have an impact on this process. The main objective of this study is to investigate the potentially explanatory role of family emotional expressiveness in the communicative and linguistic development of children aged between two years and six months and four years, controlling for the effect of sex and age. Sixty-eight fathers and mothers ($M_{\text{age}} \text{ mothers} = 35.15$, $SD = 4.02$; $M_{\text{age}} \text{ fathers} = 34.31$, $SD = 5.55$), answered a Sociodemographic Questionnaire, the MacArthurBates Communicative Skills Development Inventory, and the Family Self-Expression Questionnaire Descriptive, correlational, and multiple hierarchical linear regression analyzes were performed. Positive correlations were found between positive emotional expressiveness and children's performance in vocabulary and syntax. It was found that age and positive family emotional expressiveness constitute statistically significant explanatory variables of children's communicative development, positively associated with vocabulary, but negatively associated with syntax. Future studies may adopt a longitudinal design to identify variations in families' emotional expressiveness over time and their impact on children's communicative and linguistic development. Psychological practice may focus on the detection of children who present difficulties in communicative and linguistic development and on the promotion of positive parenting skills, reflecting on how family emotional expressiveness can have an impact on the development of children.

Keywords: communicative development, family emotional expressiveness, children, linguistic period, parents

Índice

	Página
Introdução.....	1
Enquadramento Teórico	2
Desenvolvimento Comunicativo e Linguagem Oral	2
A Família e o Desenvolvimento Comunicativo e Linguístico	7
Expressividade Emocional Familiar.....	12
Método	15
Objetivos e Desenho de Investigação.....	15
Participantes	17
Medidas	19
Procedimentos	21
Análises	22
Resultados	22
Discussão.....	27
Conclusão	29
Referências	32
Anexos.....	42
Anexo I – Cronograma.....	43
Anexo II – Pedido de Autorização aos Autores para Uso dos Instrumentos	44
Anexo III – Pedido de Consentimento Informado	45
Anexo IV - Questionário Sociodemográfico.....	46

Índice de Tabelas

Página

Tabela 1. Caracterização da Amostra	18
Tabela 2. Pontuações Possíveis e Obtidas nos Instrumentos	23
Tabela 3. Distribuição por Percentis Relativos à Idade: Vocabulário e Sintaxe.....	24
Tabela 4. Resultados dos Coeficientes de Correlação.....	25
Tabela 5. Resultados da Análise de Regressão Linear Hierárquica Múltipla com Vocabulário como Variável Resultado	26
Tabela 6. Resultados da Análise de Regressão Linear Hierárquica Múltipla com Sintaxe como Variável Resultado	27

Lista de Siglas

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância

DC-III-PT – Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas MacArthurBates,
Versão em Português Europeu

QI – Quociente de Inteligência

SEFQ-SF – Questionário de Autoexpressividade Familiar, Versão curta

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

Introdução

A comunicação é um processo essencial para o ser humano: permite exprimir pensamentos, construir significados, interagir, expressar e partilhar mensagens com os outros (Finnegan, 2002; Sim-Sim, 1998). Ainda que se desenvolvam competências comunicativas ao longo do ciclo vital, a primeira e a segunda infância constituem períodos de vida cruciais. Nos primeiros anos de vida, os bebés e as crianças progridem na compreensão das funções comunicativas, na aplicação de formas de comunicação verbal e não-verbal a diversos contextos e situações, na linguagem oral, assim como na atribuição de significado a expressões faciais, gestos e palavras (Harley, 2008; Prime et al., 2020; Smith et. al, 2018). No entanto, quando surgem dificuldades na comunicação e na linguagem, essas podem tornar-se um obstáculo noutras dimensões de vida, tendo impacto no desenvolvimento global da criança (Tiwari & Tiwari, 2012). Deste modo, tem-se reconhecido a importância de investigar o desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças.

Em coerência com o modelo ecodesenvolvimental (Bronfenbrenner & Morris, 1998), a literatura tem permitido identificar fatores pessoais e contextuais que interagem entre si e contribuem para o desenvolvimento comunicativo e da linguagem oral das crianças. Tendo em conta a importância da família (Boyce et al., 1998), a forma como pais ou cuidadores comunicam com a criança e proporcionam oportunidades de interação, aprendizagem e reforço de competências comunicativas sustenta o desenvolvimento comunicativo da criança e a aquisição da linguagem oral (Caldas et al., 2018; Golinkoff et al., 2015; Kapengut & Noble, 2020; Lieven et al., 1994). A investigação parece suportar uma abordagem sócio relacional ao desenvolvimento comunicativo e linguístico, segundo a qual as interações cuidador-criança impulsionam o desenvolvimento neuronal, cognitivo, comunicativo e linguístico das crianças.

A par destes estudos, salienta-se a importância da componente emocional subjacente às interações familiares. Têm sido encontradas associações entre afetos positivos e sensibilidade materna com as competências linguísticas na infância (Kapengut & Noble, 2020). Além disso, as interações entre bebé e progenitores, pautados por expressividade emocional, são centrais ao desenvolvimento comunicativo (Tronick, 1989). A expressividade emocional familiar, enquanto estilo com que habitualmente se comunicam estados emocionais (Halberstadt et al., 1995), tem-se demonstrado importante para o desenvolvimento de competências emocionais e de autorregulação da criança, bem como para as interações entre pais e filhos/as (Cassidy et al., 1992; Milojevich & Haskett, 2018; Paat et al., 2014). Contudo, são ainda necessários estudos

sobre a expressividade emocional familiar, o desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças. Em resposta a essa necessidade, o presente estudo procura investigar o potencial papel explicativo da expressividade emocional familiar no desenvolvimento comunicativo e linguístico de crianças entre os dois anos e seis meses e os quatro anos, controlando o efeito das variáveis sexo e idade.

Esta dissertação estrutura-se em cinco secções. Na primeira secção, inicialmente apresenta-se o enquadramento teórico, que apresenta uma revisão aprofundada da literatura acerca dos construtos alvo de investigação e se procura articular o desenvolvimento comunicativo na infância e a expressividade emocional familiar. Na segunda secção, o método do estudo, são explanados os objetivos, a hipótese e as questões de investigação. É ainda descrito o processo de amostragem, a caracterização dos participantes, das medidas utilizadas e dos procedimentos adotados para a recolha e análise de dados. Na terceira secção, apresentam-se os resultados obtidos. Por fim, a quarta secção apresenta a discussão dos resultados principais e a quinta secção remete para uma conclusão do estudo realizado.

Enquadramento Teórico

Desenvolvimento Comunicativo e Linguagem Oral

A comunicação faz parte da condição do ser humano enquanto ser social; ação ou imobilidade, palavras, gestos ou silêncio contêm uma mensagem, que é percebida e interpretada por outros, na comunidade a que se pertence (Sim-Sim, 1998). A comunicação humana implica a transmissão de uma mensagem entre interlocutores, sendo estes um emissor (aquele que emite a informação) e um recetor (aquele que recebe a informação). Tal requer que os interlocutores dominem um código comum e utilizem um canal de comunicação adequado à situação. Assim, a comunicação refere-se à transmissão de mensagens, à forma como os significados humanos são atribuídos à produção e receção de vários tipos de sinais (Corner & Hawthorn, 1993) e à negociação ou partilha de significados entre os intervenientes (Finnegan, 2002). Por exemplo, desde o período pré-histórico que os humanos comunicam e expressam os seus pensamentos e emoções, através de sinais, gestos, pinturas e símbolos. Ao longo dos séculos, os humanos têm vindo a utilizar e desenvolver cada vez mais sofisticadas formas de comunicação, adaptando-as de acordo com os seus contextos e necessidades. Segundo Bauman (1991), a sociedade é comunicativamente constituída: não uma entidade predeterminada para

além dos indivíduos, mas emergente dentro e através das suas ações e experiências. A comunicação surge, assim, na interação mútua entre indivíduos ou grupos em contextos específicos, e não apenas na transmissão de mensagens ou em sistemas conceituais de códigos.

É possível distinguir entre a comunicação verbal e a comunicação não-verbal. A comunicação verbal inclui sinais verbais associados a um código convencional de regras partilhadas por uma determinada cultura (Mehrabian, 1972). Remete para o uso de mecanismos para-linguísticos, que incluem a entoação, as pausas, as hesitações, a velocidade e o ritmo das produções orais. Por outro lado, a comunicação não-verbal não é denotada de um código ou regras, sendo caracterizada pelo uso de mecanismos extralinguísticos, que abarcam os gestos, a postura corporal e as expressões faciais. A comunicação não-verbal permite também partilhar mensagens emocionais, através de expressões faciais e do tom de voz. Por isso, abrange diversos modos sociais de interação humana, desde mais próximos a mais distantes – através de cheiros, sons, toques, movimentos, sinais e objetos materiais. A comunicação não-verbal surge culturalmente contextualizada e em conformidade com o processo de construção dos agentes em interação (Finnegan, 2002). Ao reconhecer a articulação entre comunicação verbal e não-verbal, é possível concebê-las como sistemas interdependentes de sinais que permitem transmitir informação. Constituem, em conjunto, formas de ação e partilha social, criadas pela interação humana e pelos seus agentes/intervenientes em contextos específicos. Os indivíduos desenvolvem e utilizam formas de comunicação verbal e não-verbal, desenvolvendo competências necessárias para usar símbolos convencionais que permitem transmitir mensagens entre pessoas (Bates et al., 1979). Portanto, independentemente das características específicas que pode assumir em cada comunidade, a comunicação é universal e inerente à condição humana (Sim-Sim, 1998).

Ainda que se desenvolvam competências comunicativas ao longo do ciclo vital, a primeira e a segunda infância constituem períodos de vida cruciais. Nos primeiros anos de vida, os bebés e as crianças progridem na compreensão das funções comunicativas, na aplicação a diversos contextos e situações, na linguagem oral, assim como na atribuição de significado a expressões faciais, gestos e palavras (Prime et al., 2020).

Como forma de comunicação, a linguagem oral é uma vertente fulcral do desenvolvimento do ser humano. Serve a comunicação, mas também aprendizagens e relacionamentos interpessoais estabelecidos ao longo da vida (Neaum, 2012). A linguagem é um código complexo de multicamadas que ligam sons e significados através de um conjunto de

regras abstratas e formas aprendidas durante a interação humana, que facilitam a posterior aprendizagem formal da leitura e escrita (Tiwari & Tiwari, 2012). Contribui ainda para configurar a realidade, atribuir significados e partilhar vivências. Deste modo, o desenvolvimento da linguagem oral implica muito mais do que aprender palavras novas, isto é, de produzir os sons da língua ou de compreender e fazer uso das regras gramaticais – implica também a construção e partilha de conhecimento. É um processo que tem tanto de complexo como de deslumbrante, e que se inicia desde o período intrauterino. Através da escuta e da interação com os outros, a criança (re)constrói o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, apropriando-se da sua língua materna. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se da mesma para comunicar e, simultaneamente, para aprender e construir significados acerca do mundo.

A aquisição da linguagem oral é um processo que tem o seu início na primeira infância. Este processo ocorre em duas diferentes fases, o período pré-linguístico e o período linguístico (Marcelli, 2005). O período pré-linguístico ocorre, aproximadamente, até ao primeiro ano de vida da criança, sendo marcado por comportamentos comunicativos e vocalizações, que incluem: sons vegetativos, desde o nascimento até aproximadamente às seis semanas de vida; arrulho, verificado entre cerca das seis semanas aos quatro meses; o riso intencional, perceptível sensivelmente aos quatro meses; ecolalia, caracterizada pela repetição de sons vocálicos, presente entre cerca dos quatro aos seis meses; lalação/balbucio, caracterizada pela repetição de sons vocálicos e consonânticos entre cerca dos seis aos 10 meses. Por sua vez, o período linguístico corresponde à fase em que a criança pronuncia as suas primeiras palavras de acordo com as regras fonológicas da sua língua materna. Esta fase é assinalada por marcos de desenvolvimento, como: expressões de palavra única, entre aproximadamente os 10 e os 18 meses; expressões de duas palavras, em vigor entre cerca dos 18 e os 24 meses; fala telegráfica, caracterizada por frases de reduzida extensão, incompletas e imprecisas, entre os 24 e os 30 meses; e frases completas registadas a partir de cerca dos 30 meses de idade (Harley, 2008). Note-se que esta delimitação cronológica constitui uma aproximação, pois reconhecem-se variações e ritmos individuais no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Deste modo, antes de as crianças utilizarem o código linguístico, utilizam formas de comunicação pré-linguística, como gestos e vocalizações, para participar nas interações sociais (Wu & Gros-Louis, 2016). Em particular, os gestos desempenham um papel importante na comunicação precoce dos bebés. Acenar, apontar, alcançar um objeto são meios primários que

permitted the child to interact with others (Roberts & Hampton, 2018). On the other hand, the first vocalizations, the approximations of words and the first words are expected by the age of 12 months (Oller 2000). Thus, the communicative intention begins from the start, on the part of the child, and is essential for the communicative involvement and the disposition to learn and use the language. When a child realizes its role as a communicator, it will seek to invest in its communicative behaviors and learn to transmit signals and to use oral language purposefully to interact with others (Smith et al., 2018). Thus, the period up to two years and a half is generally associated with accelerated language development, both in terms of lexical knowledge, as well as syntactic development (Cadime et al., 2019). This phenomenon can be related to cognitive development and to the consequent expansion of conceptual skills and categorization that occur in this phase (Cadime et al., 2021). It is noted that the complexity of sentences produced by a child constitutes a measure of grammatical development, also important. The first combinations of words include primarily words of content, but children introduce progressively, in their utterances, functional words up to producing more complex structures (Cadime et al., 2019).

It is estimated that by three years of age, children present an expressive vocabulary of about 900 to 1,000 words and can use up to 12,000 words per day (Owens, 2012). In this phase, the lexicon is varied and includes diverse nouns, verbs, adjectives and words of function (Cadime et al., 2021). As the child incorporates the grammatical elements into its vocabulary, from two years and a half approximately, it begins, in a growing way, to produce complex sentences (Harley, 2008). The third year of life is characterized by an increase in the extension of the children's utterances and in syntactic complexity, resulting from the expansion of structures that can be demonstrated in the spontaneous oral production of children. From four years, children learn to master the majority of the basic grammatical structures and enter a period characterized by a more advanced grammatical growth (Tomblin e Zhang, 2006).

Despite the advances in literature regarding the communicative and linguistic development of children, there is still a classic debate *nature versus nurture* (or nature versus nurture). On one hand, the *nature* perspective suggests that some aspects for the acquisition of language are innate to the human being, existing a genetic predisposition and factors of the evolution of the species that favor the acquisition of language. On the other

lado, a perspectiva *nurture* defende a importância das experiências de vida e de interação a humana (Harley, 2008). Fruto deste debate clássico, ainda que na literatura pareça prevalecer um foco na perspectiva *nature*, isto é, nos fatores genéticos e pessoais inerentes à aquisição da linguagem, neste trabalho reconhece-se a importância de ambos os pontos de vista, *nature e nurture*. Por conseguinte, este estudo segue uma perspectiva interativa no que concerne ao desenvolvimento comunicativo e da linguagem das crianças. Essa perspectiva é coerente com o modelo ecodesenvolvimental, que destaca interações recíprocas entre a criança e os seus contextos de vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Entre os fatores pessoais, reconhece-se variabilidade idiossincrática no desenvolvimento de cada pessoa. Um dos fatores que a literatura tem permitido identificar consiste no temperamento das crianças, em que a extroversão parece constituir-se como um facilitador do desenvolvimento comunicativo e linguístico (Davidson et al., 2019). Um outro fator é a sensibilidade perceptiva, na medida em que atender à diversidade e a aspetos subtis dos estímulos ambientais parece apoiar o desenvolvimento comunicativo dos bebés (Gartstein & Rothbart, 2003). O sexo constitui também outro fator pessoal que tem sido analisado, embora com resultados ambíguos. Alguns estudos realizados com crianças bilingues sugerem que as meninas aprendem línguas mais rapidamente do que os meninos (Bornstein et al., 1998), enquanto outros estudos parecem não demonstrar diferenças consistentes entre sexos no desenvolvimento comunicativo e linguístico (Sun et al., 2018).

Quanto aos fatores ambientais, os que se relacionam com o contexto familiar (Hoff, 2006) podem ser destacados, uma vez que a família é considerada um contexto de socialização primordial (Boyce et al., 1998). A família é o primeiro contexto responsável por moldar os comportamentos comunicativos e por possibilitar às crianças escutar e praticar a sua língua materna, assim como reconhecer e comunicar mensagens afetivas (Boyum & Parke, 1995; Barbato et al., 2003). Desde o nascimento, os bebés estão atentos a interações sociais, a partir das quais se integram no mundo à sua volta. Procuram atenção por parte dos cuidadores, podendo sorrir, apontar, levantar as mãos, gritar e chorar. A literatura evidencia que durante a infância, jogos de imitação constroem bases para imaginação e empatia, jogos de nomeação ajudam a adquirir vocabulário e a focar atenção e jogos como o “cucu” ou *peekaboo* ajudam a desenvolver a memória e confiança. Sempre que os pais interagem com o bebé (e.g., quando brincam, falam), não só se reforça a relação, como também se criam oportunidades para que a criança se sinta segura, aprenda a confiar no outro e em si. As relações positivas e saudáveis

com adultos propiciam às crianças a confiança e segurança de que precisam para explorar o mundo: descobrir e tentar novas coisas, incluindo falar (Wright, 2021). Assim, os adultos, incluindo pais/cuidadores, apresentam-se como facilitadores do desenvolvimento comunicativo e linguístico, em que relações nutridas por confiança e estabilidade atuam como elementos críticos do sistema afetivo proximal. A forma como pais ou cuidadores comunicam com a criança e proporcionam oportunidades de interação, aprendizagem e reforço de competências comunicativas sustenta o desenvolvimento comunicativo da criança e a aquisição da linguagem oral. Com efeito, as trajetórias linguísticas são maleáveis, sendo que mudanças nos ambientes de aprendizagem linguística, incluindo no contexto familiar, podem reforçar ou inibir competências linguísticas das crianças (Roberts & Kaiser, 2011). Não é a comunicação que promove relações, mas sim a comunicação que reside nas relações que suportam esse desenvolvimento.

A Família e o Desenvolvimento Comunicativo e Linguístico

A importância da dimensão social no desenvolvimento comunicativo e linguístico, em particular no contexto familiar, tem sido concebida em torno de duas grandes linhas de pensamento. Uma linha defende a modelação das formas estruturais da aprendizagem linguística através da fala dirigida à criança. Assim, a diversidade e qualidade do *input* linguístico oferecido na interação do bebé com outros seres humanos favorecem a aquisição da linguagem oral, assim como contribuem para outras áreas de desenvolvimento, como cognitivo e cerebral (Golinkoff et al., 2015). Outra linha de pensamento defende que as características do ambiente linguístico são influenciadas por fatores sociais e sustentam a aquisição da linguagem. De acordo com Bernstein (1971), há relação entre a classe social e o discurso ouvido e produzido pela criança, na medida em que a estrutura social de pertença e os papéis sociais são refletidos na partilha de informação verbal. Assim, para Bernstein (1971), os conteúdos discutidos no seio familiar e as características do *input* linguístico afetam a aquisição da linguagem e o desempenho linguístico das crianças. Esta segunda linha de pensamento salienta a importância da diversidade e qualidade dos conteúdos linguísticos nos contextos educativos (e.g., família, creche) na aquisição da língua materna por parte das crianças. A observação de comportamentos comunicativos e as interações com outros humanos permitem ainda a liberdade de comunicação verbal e não-verbal das crianças. Os adultos podem, pois, configurar um “andaime”, ao interpretar e clarificar produções orais da criança, assim como ao

promover a expansão e sofisticação da sua linguagem oral através da zona de desenvolvimento proximal. As trocas verbais com a criança permitem que apresente produções linguísticas e vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna (Karimi-Aghdam, 2017; Sim-Sim et al., 2008).

Ao confluir a família com outros níveis contextuais, a literatura sugere que o nível socioeconómico familiar parece assumir impacto no desenvolvimento comunicativo e linguístico dos bebés. O estudo de Hart e Risley (1995) demonstrou que famílias de elevado nível socioeconómico apresentam relações entre pais e filhos/as pautadas por maior riqueza de vocabulário e dinâmica conversacional. Pais de contextos economicamente mais favorecidos tendem a direcionar mais a fala para a criança e a utilizar vocabulário mais enriquecido comparativamente a progenitores com menores recursos financeiros. Além disso, o rendimento familiar parece também ter influência na qualidade da comunicação das crianças. Estudos longitudinais verificaram que a qualidade e quantidade do discurso do adulto que a criança ouve surge como mediador de associações entre o nível socioeconómico da família e as competências comunicativas das crianças (Kapengut & Noble, 2020). Por outro lado, ainda existem poucas evidências sobre diferenças do *input* linguístico entre famílias de pai/mãe solteiro/a, após o controlo de fatores socioeconómicos (Kapengut & Noble, 2020). Além do nível socioeconómico, também a cultura parece influenciar a família e o desenvolvimento das crianças. Culturas que privilegiam a comunicação direta entre adultos e bebés parecem instigar o desenvolvimento comunicativo e a produção linguística dos últimos (Lieven et al., 1994).

A importância que a família assume no desenvolvimento comunicativo e linguístico da criança é também refletido na sua avaliação, nomeadamente quando se consideram relatos parentais (Viana et al., 2017). Os instrumentos baseados nos relatos parentais têm-se revelado fiáveis para a recolha de informações sobre o desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças (Feldman et al., 2000; Fenson et al., 2007; Jackson-Maldonado et al., 1993; Thal et al., 2000). Podem recorrer ao formato de *checklist*, em que são incluídas produções linguísticas que acontecem em diversos contextos, para que os pais, sem necessidade de se socorrerem de um relato retrospectivo, indiquem se a criança já efetua ou não essas produções (Bates, 1993). Assim, é necessário atender a vivências no contexto familiar, e particularmente com pais ou cuidadores, que podem ter impacto no desenvolvimento comunicativo e linguístico. A este respeito, podem considerar-se fatores relativos à parentalidade e às vivências emocionais adjacentes.

A parentalidade assume um papel crucial na socialização da criança (Darling & Steinberg, 1993), sendo caracterizada pela experiência emocional (Dix, 1991). Os estilos educativos podem ser percebidos como uma constelação de atitudes e crenças relativamente aos cuidados à criança. Envolvem a comunicação e, em conjunto com comportamentos entre os progenitores e entre estes e a criança, estão na base de um clima emocional familiar. Os valores e as crenças que os pais transmitem aos seus papéis parentais e à relação com a criança ajudam a definir padrões de afeto (Baumrind, 1968). Além do afeto a que as crianças estão expostas na família, é importante compreender a influência da frequência desta exposição no desenvolvimento de relações proximais para a criança (Boyum & Parke, 1995).

As práticas educativas referem-se a comportamentos intencionais ou não intencionais, onde se inclui a comunicação não-verbal, como gestos, mudanças de entoação de voz e expressões de emoção espontâneas (Darling & Steinberg, 1993). As interações diádicas entre pais e filhos desempenham um papel importante no desenvolvimento psicossocial da criança (Campos & Cruz, 2011; Pereira et al., 2009). Cada família apresenta o seu estilo de responsividade parental, refletindo-se na habilidade dos pais para responderem, de forma contingente e prontamente, às necessidades das crianças comunicadas de modo verbal e não-verbal (Prime et al., 2020). A responsividade parental tende a apresentar estabilidade durante o tempo; contudo, alguns comportamentos parentais específicos, que caracterizam a responsividade, podem variar de acordo com as necessidades dos bebés e das crianças (Darling & Steinberg, 1993), nomeadamente perante a idade da criança e o contexto (e.g., brincadeira, agitação, situações desafiadoras).

A responsividade parental facilita a aprendizagem do vocabulário e promove a atenção da criança ao uso social da linguagem (Tamis-LeMonda et al., 2014). Por exemplo, ainda nas primeiras semanas de vida, a utilização da linguagem nas experiências sociais primordiais estimula e fornece a base para que as crianças desenvolvam competências comunicativas (Hart & Risley, 1995), sendo que pais que se demonstram mais sensíveis tendem a proporcionar mais oportunidades de participação da criança nas interações sociais (Roberts & Hampton, 2018). A este respeito, a sensibilidade materna tem sido relacionada com a receptividade materna às vocalizações infantis aproximadamente aos 13 meses, o que prediz o alcançar de marcos de desenvolvimento linguístico por parte da criança, tais como a aquisição das primeiras 50 palavras (Roberts & Hampton, 2018). Acresce que ambientes familiares nos quais os pais recorrem a mais palavras e usam linguagem referencial complexa estão positivamente

relacionados com o desenvolvimento da linguagem oral durante e além da primeira infância (Farah et al., 2008; Weizman & Snow, 2001). A interação pais-filhos/as é, pois, importante para o desenvolvimento da criança (Black et al., 2017; Francesconi & Heckman, 2016). A qualidade do ambiente linguístico relaciona-se com a sensibilidade parental e com a estimulação cognitiva (Masek et al., 2020), bem como com a diversidade lexical e sintática, tendo impacto na quantidade de palavras que as crianças ouvem e no desenvolvimento de regiões cerebrais responsáveis pela linguagem (Romeo, Leonard et al., 2018; Romeo, Seagaran et al., 2018). À medida que as crianças crescem, aproveitam esse discurso alargado do ambiente para expandirem o seu próprio vocabulário (Vallotton et al., 2016). Desse modo, tanto a sensibilidade quanto a estimulação nas relações pais-filhos/as apoiam o desenvolvimento da linguagem oral, mas os efeitos relativos podem variar de acordo com o nível de desenvolvimento da criança (Landry et al., 2008).

A quantidade de discurso materno dirigido à criança e a presença de elementos nesse discurso, como a sensibilidade e a autorrepetição, apresentam-se como fatores que influenciam o desenvolvimento da linguagem oral (Mimeau et al., 2019). Filhos/as de mães que se demonstram consistentemente atentas e sensíveis às suas necessidades, parecem melhor compreender e pronunciar oralmente palavras. Ainda, crianças de dois anos parecem aprender mais facilmente novas palavras em contextos de responsividade e contingência na resposta parental às suas necessidades (Golinkoff et al., 2015). Filhos/as de mães responsivas tendem também a apresentar-se mais dispostos/as a procurarem, envolverem-se e aprenderem com trocas sociais (Tamis-LeMonda et al., 2001). Vários estudos sugerem ainda um efeito indireto significativo entre as competências verbais maternas e as competências verbais da criança, através da recetividade materna (Prime et al., 2020). Há ainda estudos que sugerem um efeito moderador da responsividade materna na relação entre as competências verbais maternas e a linguagem oral no início da infância (Madigan et al., 2019). Em conjunto, esta evidência empírica sugere que a responsividade e a qualidade das produções orais da mãe podem desempenhar funções protetoras face ao desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças, e, conseqüentemente, ser fundamental para a qualidade das competências comunicativas e produções linguísticas das mesmas (Caldas et al., 2018).

No entanto, parecem existir diferenças na responsividade e qualidade de produções orais parentais em função do Quociente de Inteligência (QI) dos pais. A responsividade é cognitivamente exigente, pois implica que o progenitor considere causas múltiplas para

determinado comportamento da criança e identifique soluções adequadas, com pensamento crítico. Existe evidência de que pais com QI acima da média e habilitações elevadas tendem a demonstrar maior eficácia nos seus comportamentos de cuidador e a disponibilizar maior apoio familiar do que pais com QI e habilitações mais baixas (Brooks-Gunn et al., 1995; Van Bakel & Riksen-Walraven, 2002, citado por Prime et al., 2020). Além disso, Anger e Heinek (2010) demonstraram uma associação entre a inteligência cristalizada (verbal) do pai e da criança, quando comparada com a inteligência fluída (velocidade). Ainda, ao assumir a existência de relações entre as competências verbais, a autorregulação e compreensão do outro, e as funções executivas (Cuevas et al, 2014; Davis et al., 2011; Friedman et al., 2006; Prime et al., 2020), verifica-se que maior responsividade materna se associa positivamente ao funcionamento executivo, ao planeamento, à flexibilidade na resolução de problemas e à tomada de decisão (Crandall et al., 2015). Deste modo, variações na responsividade parental podem associar-se a diferentes modelos linguísticos e a diferentes níveis de desafio em oportunidades de aprendizagem, interação e discurso (Byford et al., 2011; Dale et al, 1998; Hoff, 2006), com impacto no desenvolvimento de competências linguísticas por parte das crianças (Prime et al., 2020).

De um modo geral, os resultados da investigação derivada das Neurociências, da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicolinguística ajudam a compreender de que modo as figuras parentais comunicam com os seus descendentes, moldam o ambiente familiar e proporcionam oportunidades de aprendizagem e interação. A investigação parece suportar uma abordagem sócio relacional ao desenvolvimento comunicativo e linguístico, segundo a qual as interações cuidador-criança impulsionam o desenvolvimento neuronal, cognitivo, comunicativo e linguístico da mesma. A par destes estudos, salienta-se a importância da componente emocional subjacente às interações familiares. A este respeito, têm sido encontradas associações entre afetos positivos e sensibilidade materna com as competências linguísticas na infância (Kapengut & Noble, 2020). Além disso, as interações entre bebé e progenitores, pautadas por expressividade emocional, são centrais ao desenvolvimento comunicativo (Tronick, 1989). Nestas interações, a voz humana está presente em trocas linguísticas (Tiwari & Tiwari, 2012) e possibilita exprimir vivências emocionais (Dahl, et al. 2014; Juslin & Scherer, 2005), por exemplo, através de alterações no tom de voz, que constitui um indicador temporário de estados emocionais do locutor. A expressividade emocional aliada à voz humana pode ajudar a criança a perceber normas para se comportar e a interagir na comunicação (Dahl

et al, 2014). Com base nesta evidência, importa considerar particularmente a expressividade emocional familiar e o seu potencial impacto no desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças.

Expressividade Emocional Familiar

A expressividade emocional familiar pode ser referida como o padrão ou estilo persistente e predominante com que são comunicadas de modo verbal e não verbal, no contexto familiar, expressões emocionais (Halberstadt et al., 1995), podendo envolver uma combinação de estados emocionais, conhecimento de regras sociais, motivação e capacidade de controlo da expressão das emoções. A expressividade emocional pode ser distinguida entre duas formas distintas: positiva e negativa (Halberstadt et al., 1995). É importante ressaltar que as diferenças nos níveis de expressividade de emoções positivas e negativas emergem consistentemente, sugerindo que, primeiro, a expressão de emoções positivas é consideravelmente mais comum do que a expressão de emoções negativas e, segundo, que a expressividade emocional positiva é mais consistente ao longo do tempo do que expressividade emocional negativa, que é mais dependente do contexto (Halberstadt et al., 1993).

A literatura tem abordado a expressividade emocional familiar no que se refere à socialização emocional e ao desenvolvimento da criança. A socialização emocional inclui práticas, estilos parentais e expressividade emocional familiar, tendo impacto na aprendizagem da criança sobre a expressão e regulação das emoções, e estando associada a estados emocionais vividos em determinadas experiências e à atribuição de significado às mesmas (Halberstadt, 1986; Eisenberg et al., 2001). Para o processo de socialização emocional, contribuem vários fatores: a observação e a modelagem de comportamentos de expressividade emocional dos progenitores; o temperamento da criança e as relações bidirecionais estabelecidas; as crenças e os valores parentais acerca das emoções; o clima emocional existente na sua família; as interações que as crianças estabelecem com os pais e com os outros membros da família, onde se comunicam estados emocionais verbalmente e não verbalmente (Halberstadt, 1986; Halberstadt et al., 1999). Um dos principais mecanismos pelo qual ocorre o processo de socialização emocional é através da expressividade emocional na família (Eisenberg et al., 1998). Embora os membros da família nem sempre partilhem o mesmo estilo de expressão emocional, a expressividade familiar abarca o ambiente expressivo no geral, ou seja, engloba o padrão predominante de expressão das emoções numa família em particular

(Halberstadt, 1986; Halberstadt et al., 1999). Quando pais expressam emoções na presença das crianças, mesmo que não dirigidas a elas, estão a contribuir para a socialização emocional e para a aprendizagem da criança de formas de expressividade emocional através da observação (Eisenberg et al., 2001).

Por outro lado, a expressão emocional no seio familiar pode influenciar o desenvolvimento das crianças, por exemplo, na competência social (Cassidy et al., 1992), assim como nos seus processos afetivos e interativos (Parke et al., 1992). Com efeito, o contexto familiar é o ambiente preferencial para a expressão das emoções das crianças, sendo inclusive o contexto onde as emoções podem ser disseminadas com maior facilidade (Halberstadt & Eaton, 2002) e onde as crianças primeiramente experimentam e partilham as emoções (Coll et al., 2004). Existe evidência de que a expressão de emoções positivas na família tende a associar-se à autorregulação das crianças e a um funcionamento adaptativo perante desafios (Eisenberg et al., 1998; Milojevich & Haskett, 2018). Ainda, a expressividade emocional positiva parece contribuir para a comunicação eficaz entre pais e filhos/as e constituir um fator protetor da saúde da criança (Paat et al., 2014).

A expressividade emocional na família tem sido associada ao desenvolvimento emocional e social da criança, ao influenciar o modo como a própria expressa as suas emoções (Halberstadt et al., 1993) e desenvolve estratégias de regulação emocional (Denham & Grout, 1992; Garner, 1995; Denham, 1998; Eisenberg et al., 2001). Contribui igualmente para, através da observação e modelação, o desenvolvimento de competências de reconhecimento e compreensão das emoções em si e nos outros (Cassidy et al., 1992; Cummings & Davies, 1994; Dunsmore & Halberstadt, 1997; Eisenberg et al., 1998). Para se integrar no seu ambiente familiar e noutros contextos de vida, a criança precisa não só de aprender a transmitir sinais sociais eficazes e a comunicar, de modo verbal e não-verbal, emoções, bem como precisa de antecipar o que os outros podem sentir ou pensar, reconhecendo sinais externamente produzidos (Halberstadt, 1983). No contexto familiar, a criança aprende modos de expressão emocional e passa a incorporá-los quando comunica aos outros, de modo verbal (e.g., tom de voz) ou de modo não-verbal (e.g., postura corporal, expressões faciais), as suas emoções (Halberstadt, 1983, 1986). Com efeito, vários estudos comprovam a existência de uma relação entre a expressividade emocional da família e o resultante estilo de expressão das emoções que o indivíduo (criado no seu seio) desenvolve (Burrowes & Halberstadt, 1987; Halberstadt, 1983, 1986). Este processo pode ocorrer diretamente, através da imitação da expressividade

emocional (Halberstadt, 1991; Eisenberg et al., 1998), mas também indiretamente, através de outros fatores parentais, tais como as crenças e atitudes dos pais acerca das emoções, e que, por conseguinte, podem ser percebidos pela criança e influenciar, por encorajamento ou desencorajamento, a sua expressão emocional (Katz et al., 1999). Pais que valorizam a expressão emocional são emocionalmente mais expressivos e, como tal, podem encorajar mais os/as seus/as filhos/as a expressarem emoções (Halberstadt, 1991; Halberstadt et al., 1993; Eisenberg et al., 1998; Halberstadt et al., 1999; Valiente et al., 2004).

Adicionalmente, a expressividade emocional familiar contribui para a formação de crenças associadas às próprias emoções e ao modo como se lida com as mesmas (Dunsmore & Halberstadt, 1997). Assim, enquanto pais mais expressivos possivelmente contribuem para o desenvolvimento de crenças de que as emoções são importantes, aceitáveis e valorizadas na sua família e cultura (Halberstadt et al., 1999), pais que inibem a expressão das emoções podem estar na base de crenças desfavoráveis às emoções e suscitar, implicitamente, o uso de estratégias de supressão emocional (Dunsmore & Halberstadt, 1997). A este respeito, a literatura tem sugerido que os pais parecem ser pouco responsivos à expressividade emocional negativa nas produções linguísticas dos/as filhos/as (Fields-Olivieri et al., 2019). Os estudos desenvolvidos por Halberstadt (1983) demonstraram que indivíduos que foram punidos por agentes de socialização quando manifestaram abertamente as suas emoções, tendem, no futuro, a inibir a sua expressão emocional, diminuindo, assim, a sua comunicação emocional através de pistas não-verbais. Em contrapartida, tendem a tornar-se mais sensíveis aos sinais emocionais comunicados por outros, sobretudo de modo não-verbal. Contudo, contextos familiares que inibem a expressividade emocional podem constituir fatores de vulnerabilidade para o desenvolvimento posterior de psicopatologia e dificuldades nas relações interpessoais (Collins et al., 2000).

Halberstadt e colaboradores (1999) demonstraram ainda a existência de uma associação positiva entre a expressividade parental/familiar negativa e a expressão aberta de emoções negativas por parte da criança. Tal parece não só aumentar com a idade da criança, como também se tornar mais consistente ao longo do tempo, possivelmente devido à exposição repetida a um ambiente de elevada expressividade emocional negativa. Halberstadt (1986) demonstrou igualmente que uma criança que vive num ambiente familiar onde o afeto negativo persistente é abertamente expresso pode desenvolver um modelo interno de emoção negativa diferente do desenvolvido por uma criança, cujos pais suprimem a expressão de afeto negativo.

Por outro lado, pais apoiantes e que expressam emoções positivas tendem a ajudar mais a criança a processar mensagens parentais e a regular, de forma adaptativa e eficaz, emoções e comportamentos do que pais que expressam frequentemente emoções negativas como raiva e hostilidade (Dix, 1991). Deste modo, os pais, através da sua própria expressão emocional, ensinam às crianças se e quando é aceitável experienciar as emoções e providenciam-lhe oportunidades para que aprendam a identificar e a compreender as emoções expressas pelos outros, assim como a desenvolver competências mais ou menos adaptativas de regulação emocional (e.g. Eisenberg et al., 1998; Halberstadt et al., 1999).

De um modo geral, a expressividade emocional familiar tem sido relacionada com estilos de vinculação (Bell, 1998) e com o ajustamento psicológico da criança (Bronstein et al., 1993). A expressividade parental e familiar, especialmente a positiva, tem sido associada a índices mais elevados de competência social, compreensão emocional, emocionalidade positiva, comportamento pró-social e autoestima (Cassidy et al., 1992; Halberstadt et al., 1999). Já a expressividade parental ou familiar negativa, incluindo hostilidade dirigida à criança, tem sido negativamente associada à competência socioemocional e positivamente associada a problemas de ajustamento (Denham, 1989; Messer & Gross, 1995), ilustradas, por exemplo, em interações com os pares marcadas pela agressividade (Boyum & Parke, 1995).

Apesar de existir evidência que sustenta a importância da expressividade emocional familiar e do impacto no desenvolvimento humano, são ainda necessários estudos sobre o seu papel no desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças. Além disso, a literatura parece envolver apenas progenitoras, recomendando a inclusão dos pais em futuros estudos (Milojevich & Haskett, 2018). Assim, é necessário realizar estudos que explorem o potencial impacto da expressividade emocional familiar no desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças, tendo mães e pais em consideração.

Método

Objetivos e Desenho de Investigação

Através da revisão da literatura realizada, constata-se que é necessário prosseguir investigação acerca do desenvolvimento comunicativo das crianças e da expressividade emocional familiar. Por este motivo, a presente investigação tem como objetivo principal analisar de que forma a expressividade emocional de famílias de crianças com idades

compreendidas entre os dois anos e seis meses e os quatro anos de idade contribui para a explicação do seu desenvolvimento comunicativo, controlados os efeitos do sexo e da idade. A opção por este período etário justifica-se pela sua importância para o desenvolvimento lexical, sintático e morfológico (Viana et al., 2017), assim como pela associação ao uso de *parent reports*, mais fidedignos quando as crianças conhecem um número substancial de sons e podem combiná-las para formar palavras (Viana et al., 2017). Constituem-se como objetivos específicos: 1) caracterizar a expressividade emocional familiar e o desenvolvimento comunicativo e linguístico (vocabulário, sintaxe) de crianças; 2) analisar relações entre a expressividade emocional familiar o desenvolvimento comunicativo e linguístico de crianças, nomeadamente ao nível de vocabulário e sintaxe; 3) explorar o potencial papel explicativo da expressividade emocional familiar no desenvolvimento comunicativo e linguístico (vocabulário e sintaxe) de crianças, controlados os efeitos do sexo e da idade.

Tendo em consideração os objetivos deste estudo, e com base na literatura revista, definiu-se a seguinte hipótese de investigação:

H1. Espera-se que a idade constitua um preditor estatisticamente significativo do desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças. Nomeadamente, espera-se que quanto maior a idade da criança, melhor seja o seu desempenho em vocabulário e sintaxe.

Foram ainda consideradas três questões de investigação:

Q1. Será que existe um efeito do sexo da criança no desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças (desempenho em vocabulário e sintaxe)?

Q2. Será que a expressividade emocional positiva contribui para explicar o desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças (desempenho em vocabulário e sintaxe), controlando as variáveis sexo e idade?

Q3. Será que a expressividade emocional familiar negativa contribui para explicar o desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças (desempenho em vocabulário e sintaxe), controlando as variáveis sexo e idade?

Para responder ao propósito deste estudo, foi utilizada a metodologia quantitativa de investigação e análise de dados. Quando aplicada às ciências sociais e humanas, a metodologia quantitativa é coerente com um paradigma positivista e pós-positivista de investigação, em que se privilegia aquilo que é observável e mensurável, com o fim último de explicar, prever e controlar, através de técnicas matemáticas, os fenómenos (Coutinho, 2014). Além disso, a presente investigação é de cariz transversal, com dados recolhidos num único momento no

tempo. Os estudos transversais fornecem aos investigadores dados retrospectivos ou atuais e pistas prospetivas; contudo, apresentam a limitação de não viabilizar a compreensão da evolução dos indivíduos ao longo do tempo (Cohen, 2007). Não obstante, este desenho de investigação é coerente com o propósito deste estudo. Por último, este trabalho assume uma finalidade de investigação científica aplicada, pois espera-se que os resultados possam contribuir para a prática da Psicologia da Educação.

Participantes

A população-alvo do presente estudo são pais, homens e mulheres, de crianças entre os dois anos e seis meses e os quatro anos de idade. Tendo em conta a região geográfica onde se localiza a instituição de ensino superior que abarca este estudo, a amostra foi constituída por indivíduos do Norte de Portugal. Deste modo, o método de amostragem utilizado neste estudo é o não probabilístico, o qual se caracteriza por não atribuir a todos os elementos da população a mesma possibilidade de ser escolhido/a para integrar a amostra (Fortin, 1996). Mais concretamente, foi utilizado o método não-probabilístico de amostragem por convivência. Este método de amostragem envolve a escolha de indivíduos que estão mais facilmente disponíveis e acessíveis ao investigador. Contudo, a amostra pode não ser representativa da população-alvo, limitando a generalização dos resultados. Como critérios de inclusão na amostra, foram considerados: mães e/ou pais com filhos/as com idades compreendidas entre dois anos e seis meses e os quatro anos de idade; mães e/ou pais de famílias biparentais, monoparentais e homoparentais, de diferentes estados civis (solteiros, casados ou em união de facto, divorciados ou separados e viúvos); e mães e/ou pais que compreendam a língua portuguesa escrita e oral.

Responderam 51 (75.0%) mães, 14 (20.6%) pais, e três (4.4%) mães e pais em conjunto. No total, a amostra é constituída por 68 participantes com idades compreendidas entre os 24 e os 44 anos de idade ($M = 35.02$, $DP = 4.29$), maioritariamente casados/as ou em união de facto (63.4%). Quanto às habilitações académicas, pais e mães possuem sobretudo a licenciatura (44.1%). A maioria encontra-se empregada (86.7%). A maior parte dos agregados familiares que participaram neste estudo é constituída por três (39.7%) ou quatro elementos (38.2%) ($M = 3.26$, $DP = 0.84$), nomeadamente criança, pais e irmão(s) (42.6%). No que diz respeito aos/às filhos/as dos participantes, estes têm idades compreendidas entre os 26 e os 58 meses ($M = 38.88$, $DP = 8.43$). A maioria é do sexo feminino (58.8%) e, aquando deste estudo, encontrava-se a frequentar creche (55.9%) (Tabela 1).

Tabela 1*Caraterização da Amostra*

Variáveis sociodemográficas	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min-Max</i>
	Mães				
Idade			35.15	4.02	25-43
Estado civil					
Solteira	12	23.5			
Casada ou em União de Facto	34	66.7			
Divorciada ou Separada	4	7.8			
Viúva	1	2.0			
Habilitações Académicas					
3.º Ciclo do Ensino Básico	2	3.9			
Ensino Secundário	14	27.5			
Licenciatura	24	47.1			
Mestrado	10	19.6			
Doutoramento	1	2.0			
Situação Profissional					
Empregada	43	84.3			
Desempregada	8	15.7			
Nacionalidade					
Portuguesa	51	100.0			
Número de Elementos do Agregado Familiar			3.33	0.86	2-6
Composição do Agregado Familiar					
Criança e pais	12	23.5			
Criança e mãe	6	11.8			
Criança e pai	2	3.9			
Criança, pais e irmão(s)	23	45.1			
Criança, pai/ mãe e companheira/o	5	9.8			
	Pais				
Idade			34.31	5.55	24-44
Estado civil					
Solteiro	6	42.9			
Casado ou em União de Facto	7	50.0			
Divorciado ou Separado	1	7.1			
Habilitações Académicas					
3.º Ciclo do Ensino Básico	1	7.1			
Ensino Secundário	3	21.4			
Licenciatura	5	35.7			

Variáveis sociodemográficas	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min-Max</i>
Mestrado	5	35.7			
Situação Profissional					
Empregado	13	92.9			
Desempregado	1	7.1			
Nacionalidade					
Portuguesa	14	100.0			
Número de Elementos do Agregado Familiar			3.07	0.73	2-4
Composição do Agregado Familiar					
Criança e pais	6	42.9			
Criança e pai	2	14.3			
Criança, pais e irmão(s)	5	35.7			
Criança, pais e família alargada	1	7.1			

Nota. Nesta tabela, não foram incluídos os dados dos pais que responderam em conjunto, pois nessas circunstâncias, não é possível diferenciar informações de pais e mães separadamente.

Medidas

Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico foi construído especificamente para este estudo, tendo como objetivo o levantamento de informações gerais acerca dos participantes, designadamente, o grau de parentesco, a idade, o sexo, a nacionalidade, o estado civil, as habilitações académicas, a situação profissional, o número e composição de elementos do agregado familiar, a data de nascimento do/a filho/a, o sexo do/a filho/a, a frequência de creche e/ou a frequência de educação pré-escolar (Anexo IV).

Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas MacArthurBates – Versão em Português Europeu – (IDC-III-PT; Fenson et al., 2007; adaptado por Cadime et al., 2021)

Os Inventários de Desenvolvimento Comunicativo (IDC) de MacArthur-Bates permitem avaliar os primeiros sinais de comunicação que se manifestam através de gestos, a progressiva aquisição do vocabulário, a emergência da gramática e sintaxe. Dada a rapidez com que as aquisições linguísticas se processam, existem várias versões do IDC consoante a idade das crianças. Os estudos de adaptação para as diferentes línguas, incluindo o português europeu, forneceram evidências de validade e confiabilidade para essas versões (Cadime et al.,

2021). Neste estudo, foi utilizado o IDC-III-PT para avaliar o desenvolvimento léxico e sintático de crianças com mais de 30 meses. À semelhança das outras versões do IDC, também o IDC-III-PT é respondido pelos pais, enquadrando-se, assim, nas medidas classificadas como *parente reports*. A IDC-III-PT é composta por duas subescalas: vocabulário e sintaxe. A primeira subescala inclui 166 itens (partes do corpo e palavras relacionadas: 34 palavras, e.g., “Cérebro”; comida e palavras relacionadas: 37 palavras, e.g., “Ameixa”; termos cujo significado se relaciona com (ou envolve) processos mentais: 45 palavras, e.g., “Achar”; e emoções e palavras relacionadas: 50 palavras, e.g., “Alegria”). A segunda subescala contém 26 itens que permitem avaliar a complexidade sintática das frases que a criança verbaliza (e.g., “O bebé quer papinha. / O cão quer o osso.”). A resposta a todos os itens que compõem o inventário é dicotómica (“não diz”, “diz”), seguindo-se o formato de *checklist*. Atribui-se pontuação de zero pontos para as respostas “não diz” e de um ponto para as respostas “diz”. No final, é possível identificar o número de palavras ou de estruturas sintáticas produzidas pela criança. Os *scores* obtidos podem ser convertidos em percentis, que, por sua vez, permitem situar o desenvolvimento comunicativo das crianças relativamente a outras da mesma idade (em meses). A versão para Português Europeu da CDI-III apresenta elevada consistência interna para as duas subescalas, apresentando valores de *Kuder Richardson* (KR-20) de .98 na subescala do vocabulário e .91 na subescala de sintaxe.

Questionário de Autoexpressividade Familiar – Versão curta (SEFQ-SF; Halberstadt, 1995; adaptado por Carona et al., 2021)

O Questionário de Autoexpressividade Familiar deriva do instrumento original “*Self Expressiveness Family Questionnaire*” de Halberstadt (1995). Esta escala pretende avaliar o grau de expressividade as emoções nas famílias. O estudo para a versão portuguesa foi conduzido com mães de crianças entre um ano e 12 anos de idade. A versão portuguesa é composta por 24 itens respondidos numa escala *Likert* de nove pontos (entre 1 “Nada frequente” a 9 “Muito frequente”). O SEFQ-SF é organizado em duas subescalas, com 12 itens cada: subescala Positiva (e.g., “Dizer aos membros da família o quanto sou feliz”) e a subescala Negativa (e.g., “Mostrar antipatia ou desagrado por alguém”). Relativamente aos *scores* de cada subescala, estes podem ser obtidos através do cálculo da soma ou média dos itens, sendo que maior pontuação em cada subescala indica, respetivamente, um maior nível de expressividade emocional positiva ou negativa na família. O SEFQ-SF demonstra ser uma

medida fiável e válida, com valores de ómega de .89 na subescala Positiva e .85 na subescala Negativa. Foram reportadas evidências de correlações positivas entre a subescala Positiva, a orientação para a emoção da criança e a aceitação das emoções parentais e da criança. Por sua vez, a subescala Negativa demonstrou correlacionar-se positivamente com o evitamento das emoções da criança e a falta de controlo emocional, além de negativamente com a orientação para as emoções da criança.

Procedimentos

O estudo decorreu de acordo com o plano de trabalhos definido (Anexo I). Inicialmente, foi solicitada autorização aos autores das versões portuguesas das medidas para utilização neste estudo (Anexos II e III). Com base nesse consentimento para uso das medidas, e em consonância com o método de amostragem por conveniência, procedeu-se à apresentação do estudo e pedido de autorização para colaboração junto de vários contactos da rede pessoal/profissional com filhos/as com idades entre os dois anos e meio e os quatro anos, bem como de várias instituições educativas com valência de creche e pré-escolar dos distritos de Braga e Porto. De um total de 18 instituições, 10 autorizaram a partilhar o estudo e a convidar pais/mães a colaborar. Após a apresentação dos objetivos da investigação, foi partilhado um pedido de consentimento informado a ser preenchido por pais/mães, por escrito, e enviado através de e-mail (Anexo III).

Devido à situação epidemiológica mundial e mediante análise com responsáveis institucionais, optou-se por efetuar a recolha de dados *online*. Assim, foi contruído o protocolo de recolha de dados num formulário do *Google Forms*. Este formulário foi previamente analisado pela docente orientadora e por dois colegas de mestrado, com vista a assegurar clareza das instruções e do modo de resposta, assim como a detetar/corrigir eventuais gafes ortográficas. Após receção dos consentimentos informados preenchidos por pais/mães, foi enviado o *link* de acesso ao formulário *Google Forms*. Este formulário foi respondido de forma individual ou conjunta, por um ou ambos os progenitores, facultando essa indicação no início do protocolo (pai/mãe/ambos em conjunto). A recolha de dados decorreu durante entre 24 de janeiro e 18 de março de 2022. O anonimato e a confidencialidade foram salvaguardados ao longo de toda a investigação. Particularmente, foram respeitados os princípios e cuidados éticos subjacentes à avaliação psicológica e à investigação em Psicologia, com base no Código

Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, publicado no Diário da República n.º 258/2011.

Análises

Os dados foram analisados com recurso ao *Statistical Package for Social Sciences* (IBM SPSS), versão 28 para *Windows*. Tendo em conta os dados recolhidos com o IDC-III-PT, considerou-se o número total de palavras e de estruturas sintáticas produzidas pelas crianças, segundo os seus pais/mães. Foi ainda possível identificar os percentis relativos à idade em meses (Cadime et al., 2021). Para o SEFQ-SF, foram calculados os *scores* totais das subescalas de expressividade emocional familiar Positiva e Negativa, através da soma das pontuações dos respetivos itens.

Inicialmente, efetuaram-se análises descritivas e correlacionais para caracterizar as variáveis na amostra e explorar as suas inter-relações. Note-se que quando as variáveis a associar não seguiam distribuição normal, efetuaram-se coeficientes de correlação de Spearman. Quando as variáveis seguiam distribuição normal, efetuaram-se coeficientes de correlação de Pearson. Prosseguiu-se com duas análises de regressão linear hierárquica múltipla para verificar de que forma a expressividade emocional familiar contribui para a explicação do desenvolvimento comunicativo de crianças, quando controlados os efeitos das variáveis estruturais sexo e idade. Assumiram-se como variáveis resultado o desempenho no vocabulário (número de palavras) e na sintaxe (número de estruturas sintáticas produzidas). Como variáveis preditoras, consideraram-se variáveis pessoais ou estruturais – sexo (0 = feminino, 1 = masculino) e idade da criança em meses (Bloco 1) – e variáveis familiares – expressividade emocional familiar positiva e expressividade emocional familiar negativa (Bloco 2). Foi previamente conferido o cumprimento dos pressupostos necessários à realização das análises de regressão linear hierárquica múltipla: normalidade de distribuição dos erros; ausência de *outliers*; independência das observações; ausência de multicolinearidade (Field, 2009).

Resultados

A Tabela 2 apresenta os resultados descritivos. Quanto ao instrumento IDC-III-PT, consideraram-se pontuações para vocabulário e sintaxe. Relativamente ao vocabulário – partes do corpo, verifica-se que as crianças, no mínimo, conseguem dizer duas palavras, superando o mínimo possível. Ainda que não atinjam o máximo possível (34), os seus resultados estão

próximos (32), sendo a média de palavras que produzem coerente com a média possível. Em relação ao vocabulário – comida, verifica-se que as crianças, no mínimo, conseguem enunciar uma palavra, superando o mínimo possível. Além disso, também atingem o máximo possível (37). No entanto, a média de palavras proferidas pelas crianças é inferior à média possível. No que concerne ao vocabulário – processos mentais, as crianças, no mínimo, conseguem dizer quatro palavras, superando a pontuação mínima possível. O número máximo de palavras ditas pelas crianças não atinge (44), mas está próximo do máximo possível (45). A média de palavras é ligeiramente inferior à média possível. Por fim, no vocabulário – emoções, verifica-se que as crianças, no mínimo, conseguem enunciar duas palavras, superando o mínimo possível. O número máximo de palavras que proferem (43) é inferior ao máximo possível (50). A média de palavras que dizem é ligeiramente inferior à média possível. Considerando o vocabulário total, as crianças não atingem a pontuação máxima possível (166), mas superam o mínimo possível, assim como a média das palavras associadas ao vocabulário quando comparado com a média possível. Relativamente à sintaxe, as crianças não superam o mínimo possível. Contudo, atingem a pontuação máxima possível (26) e superam a média de estruturas sintáticas proferidas comparativamente à média possível.

Tabela 2

Pontuações Possíveis e Obtidas no Instrumentos

Variável	Pontuação Mínima Possível	Pontuação Máxima Possível	Pontuação Média Possível	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
Vocabulário	0	166	83	4	36	19.2	8.0
Partes do corpo	0	34	17	2	32	17.1	7.9
Comida	0	37	18.5	1	37	16.3	9.5
Processos mentais	0	45	22.5	4	44	21.7	11.1
Emoções	0	50	25	2	43	21.5	10.3
Sintaxe	0	26	13	0	26	17.7	7.4
Expressividade Emocional Familiar Positiva	12	108	60	33	107	72.6	18.6

Expressividade Emocional Familiar Negativa	12	108	60	17	78	38.3	12.3
--	----	-----	----	----	----	------	------

Relativamente aos percentis do ICD-III-PT, é possível verificar que a maioria das crianças se encontra no percentil 50 (36.8%) ao nível do vocabulário e no percentil 25 (23.5%) ao nível da sintaxe. Note-se que nenhuma criança atingiu o percentil 10 no vocabulário. Por outro lado, o percentil 10 na sintaxe foi atingido por 10 crianças (Tabela 3).

Considerando o SEFQ-SF (Tabela 2), verificou-se, na expressividade emocional familiar positiva, que o valor mínimo registado pelos participantes (33) é superior à pontuação mínima possível (12), enquanto o valor máximo registado (107) se aproxima da pontuação máxima possível (108). A média das pontuações dos participantes (72.6) é superior à pontuação média possível (60), pelo que a amostra parece apresentar elevada expressividade emocional familiar positiva. No que concerne à expressividade emocional negativa, o valor mínimo registado pelos participantes (17) é superior à pontuação mínima possível (12), mas o valor máximo (78) é inferior à pontuação máxima possível (108). A média de pontuações dos participantes (38.3) é inferior à pontuação média possível (60), pelo que a amostra parece apresentar baixa expressividade emocional familiar negativa.

Tabela 3

Distribuição por Percentis Relativos à Idade: Vocabulário e Sintaxe

Percentil	<i>n</i>	%
Vocabulário		
10	6	8.8
25	18	26.5
50	25	36.8
75	12	17.6
90	6	8.8
Sintaxe		
10	8	11.8
25	16	23.5
50	14	20.6
75	8	11.8
75-90	7	10.3
90	5	7.4

No que respeita aos resultados correlacionais (Tabela 4), verificam-se correlações positivas estatisticamente significativas entre a expressividade emocional familiar positiva, o vocabulário e a sintaxe. Desta forma, maior expressividade emocional familiar positiva associa-se significativamente a melhores resultados de vocabulário e sintaxe. Além disso, as categorias de vocabulário (partes do corpo, comida, processos mentais, emoções) associam-se de modo positivo e estatisticamente significativo entre si. Por sua vez, encontraram-se correlações negativas estatisticamente significativas entre o vocabulário e a sintaxe. Assim, um maior número de palavras associa-se significativamente a um menor número de estruturas fráscas ditas pela criança. Apesar de correlações negativas da expressividade emocional familiar negativa com o vocabulário e a sintaxe, tais não foram estatisticamente significativas.

Tabela 4

Resultados dos Coeficientes de Correlação

Variáveis	1	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2	3	4
1. Número de palavras (Vocabulário)	--							
1.1. Vocabulário – Partes do corpo	.85**	--						
1.2. Vocabulário – Comida	.69**	.41**	--					
1.3. Vocabulário – Processos mentais	.90**	.76**	.49**	--				
1.4. Vocabulário – Emoções	.85**	.68**	.40**	.69**	--			
2. Número estruturas fráscas (Sintaxe)	.77**	.75**	.43**	.73**	.63**	--		
3. Expressividade Emocional Familiar Positiva	.43**	.33**	.29*	.52**	.25*	.44**	--	
4. Expressividade Emocional Familiar Negativa	-.08	.03	-.14	-.09	-.04	-.06	-.07	--

Nota. A tabela apresenta resultados dos coeficientes de correlação de Pearson ou de Spearman, de acordo com a (não) normalidade de distribuição das variáveis.

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

Os resultados da análise de regressão linear hierárquica múltipla que assume o vocabulário como variável resultado (Tabela 5) sugerem que o primeiro bloco explica 47.6% da variância ($R^2_{Aj} = .46$) e é estatisticamente significativo $F(2, 65) = 29.48, p < .001$. Nesse bloco, a idade das crianças constitui uma variável preditora estatisticamente significativa do desenvolvimento comunicativo, nomeadamente do desempenho no vocabulário. Quanto maior a idade da criança, melhor o desempenho ao nível do vocabulário, $\beta = .65, t = 6.94, p < .001$. O

segundo bloco é também estatisticamente significativo, $F(4, 63) = 22.93, p < .001$, passando o modelo a explicar 59% da variância ($R^2_{Aj.} = .56$). Nesse bloco, a expressividade emocional familiar positiva acresce como uma variável preditora estatisticamente significativa do desempenho no vocabulário. Quanto maior a expressividade emocional familiar positiva, melhor o desempenho ao nível do vocabulário, $\beta = .31, t = 3.76, p < .001$. A idade mantém-se, no segundo bloco, como variável preditora estatisticamente significativa do desempenho no vocabulário, sendo que quanto mais velha a criança, melhor o seu desempenho ao nível do vocabulário, $\beta = .58, t = 6.61, p < .001$.

Tabela 5

Regressão Linear Hierárquica Múltipla com Vocabulário como Variável Resultado

Preditores	R^2 (R^2 Aj.)	Modelo	β	T
Bloco 1	.47 (.46)	$F(2, 65) = 29.48^{***}$		
Sexo			-.08	-.90
Idade			.65	6.94 ^{***}
Bloco 2	.59 (.56)	$F(4, 63) = 22.93^{***}$		
Sexo			-.16	-1.89
Idade			.58	6.61 ^{***}
Expressividade Emocional Familiar Positiva			.31	3.76 ^{***}
Expressividade Emocional Familiar Negativa			-.14	-1.71

*** $p < .001$

Ao considerar a sintaxe como variável resultado (Tabela 6), os resultados indicam que o primeiro bloco explica 34.0% da variância ($R^2_{Aj.} = .31$), sendo estatisticamente significativo, $F(2) = 16.72, p < .001$. Nesse bloco, a idade das crianças é um preditor estatisticamente significativo do desempenho na sintaxe. Quanto maior a idade da criança, pior o seu desempenho em termos de sintaxe, $\beta = -.49, t = -4.63, p < .001$. O segundo bloco também é estatisticamente significativo, $F(4, 63) = 14.41, p < .001$, sendo que o modelo passa a explicar 47% da variância ($R^2_{Aj.} = .44$). Nesse bloco, a expressividade emocional familiar positiva é um preditor estatisticamente significativo, sendo que quanto maior, pior o desempenho na sintaxe, $\beta = -.38, t = -4.07, p < .001$. Para além disso, a idade mantém-se, no segundo bloco,

como variável preditora estatisticamente significativa do desempenho no vocabulário. Assim, quanto mais velha a criança, pior o seu desempenho ao nível na sintaxe, $\beta = -.38$, $t = -3.91$, $p < .001$.

Tabela 6

Regressão Linear Hierárquica Múltipla com Sintaxe como Variável Resultado

Preditores	R^2 (R^2 Aj.)	Modelo	β	t
Bloco 1	.34 (.31)	$F(2, 65) = 16.72^{***}$		
Sexo			.19	1.82
Idade			-.49	4.63 ^{***}
Bloco 2	.47 (.44)	$F(4, 63) = 14.41^{***}$		
Sexo			.26	2.68
Idade			-.38	-3.91 ^{***}
Expressividade Emocional Familiar Positiva			-.38	-4.07 ^{***}
Expressividade Emocional Familiar Negativa			-.00	-.01

^{***} $p < .001$

Discussão

Este estudo centrou-se em dois constructos específicos: o desenvolvimento comunicativo e a expressividade emocional familiar. Ao reconhecer a importância da família no desenvolvimento humano (Boyce et al., 1998), procurou-se analisar se a expressividade emocional de famílias de crianças com idades compreendidas entre os dois anos e seis meses e os quatro anos de idade contribui para a explicação do seu desenvolvimento comunicativo, controlados os efeitos do sexo e da idade. Globalmente, os resultados deste estudo sugerem que a expressividade emocional familiar positiva se correlaciona positivamente com o desempenho em vocabulário e sintaxe das crianças. Verificou-se ainda que a expressividade emocional positiva contribui para o desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças, embora se associe a melhor desempenho no vocabulário e a pior desempenho na sintaxe. Deste modo, parece configurar-se como impulsionador do desempenho em vocabulário.

No que diz respeito à H1, os resultados da investigação permitem sustentá-la parcialmente. Verificou-se que a idade é um preditor do desenvolvimento comunicativo das crianças,

associando-se a melhor desempenho no vocabulário, mas a pior desempenho na sintaxe. Os resultados relativos ao vocabulário apresentam-se coerentes com a literatura, segundo a qual à medida que aumenta a idade da criança, maior a quantidade e qualidade do seu discurso ao nível lexical, com domínio de palavras em maior número e variedade (Cadime et al., 2021; Masek et al., 2020; Owens, 2012). Contudo, os resultados inerentes à sintaxe são contrários ao esperado de acordo com a literatura, que defende que, a partir dos dois anos e meio aproximadamente, tende a aumentar a produção de frases mais complexas (Harley, 2008). Estes resultados podem estar associados à idade das crianças, entre dois anos e meio e os quatro anos, pois podem encontrar-se numa fase inicial de desenvolvimento sintático e poderão, no futuro, melhorar ainda o seu desempenho. Por outro lado, a pandemia Covid-19 pode ter afetado este processo. Os vários confinamentos e a menor interação social em contextos extrafamiliares, como por exemplo, a creche/o jardim de infância, podem ter influenciado, de forma negativa, o desenvolvimento sintático das crianças. Por outro lado, como os resultados derivam de *parent reports*, os progenitores das crianças poderiam não considerar aspetos de desenvolvimento sintático nas suas respostas.

Relativamente à Q1, foi possível verificar que o sexo não evidencia um efeito preditor do desenvolvimento comunicativo, nomeadamente do desempenho das crianças em vocabulário e a sintaxe. Estes resultados parecem estar alinhados com a literatura, pois ainda que estudos comparativos sejam inconclusivos, há investigação que revela não haver diferenças consistentes entre sexos no desenvolvimento comunicativo e linguístico (Sun et al., 2018). Contudo, é de salientar que existem estudos com crianças bilingues que apontam para diferenças entre sexos (Sun et al., 2018). Dada a multiculturalidade e globalização da sociedade atual, estudos futuros poderão contribuir para verificar se estes resultados se mantêm quando consideradas crianças monolingues e bilingues.

Quanto à Q2, os resultados permitem identificar a expressividade emocional familiar positiva como assumindo um papel explicativo do desenvolvimento comunicativo das crianças, controlados os efeitos do sexo e da idade. Todavia, a expressividade emocional familiar positiva parece associar-se positivamente com o vocabulário, mas negativamente com a sintaxe. Estes resultados podem significar que os pais e as mães da amostra talvez incentivem mais o desenvolvimento do vocabulário do que de frases. Poderá ainda dar-se o caso de a expressividade emocional positiva ser particularmente importante para a criança se sentir segura e arriscar na produção de novas palavras. Com efeito, ambientes familiares pautados por

sensibilidade, responsividade e incentivo à participação das crianças nas interações sociais são importantes para que compreendam aplicações sociais da linguagem e apresentem primeiras produções orais (Masek et al., 2020; Roberts & Hampton, 2018; Tamis-LeMonda et al., 2014; Wright, 2021). Em estudos futuros, poderia ser útil explorar associações entre a expressividade emocional familiar positiva, a quantidade e qualidade do *input* linguístico (Golinkoff et al., 2015) no contexto da família, e o desenvolvimento comunicativo na primeira infância. Seria também pertinente investigar se a expressividade emocional em contextos de creche e pré-escolar pode contribuir para o desenvolvimento comunicativo das crianças.

No que concerne à Q3, não se encontrou um efeito preditor da expressividade emocional negativa no desenvolvimento comunicativo das crianças, controlados os efeitos do sexo e da idade. As correlações entre a expressividade emocional familiar negativa, o vocabulário e a sintaxe não atingiram significância estatística. Assim, parece salientar-se o papel da expressividade emocional familiar positiva, mas não negativa, no desenvolvimento comunicativo. Contudo, importa refletir sobre a desajustabilidade social, a qual pode ter inibido respostas dos participantes no que respeita à expressividade emocional familiar negativa. Aspetos culturais podem também ter assumido algum efeito neste estudo. Por um lado, culturas que incentivem a interação entre adultos e crianças, bem como defendam os direitos das crianças, poderão contribuir para instigar o desenvolvimento comunicativo e linguístico das mesmas (Lieven et al., 1994). Por outro lado, culturas que procurem controlar a expressividade emocional, sobretudo negativa, podem ter impacto nas interações pais-crianças.

Conclusão

Apesar dos seus contributos, a presente investigação apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. Em primeiro lugar, face às repercussões da pandemia Covid-19, em articulação com instituições, optou-se por prosseguir na recolha de dados *online*. Neste sentido, não foi possível esclarecer eventuais dúvidas quando os participantes estavam a preencher o formulário, nem salvaguardar as mesmas circunstâncias de resposta. Em estudos futuros, seria importante privilegiar a recolha de dados presencial, valorizando a relação profissional entre investigador e participantes, bem como procurando garantir as mesmas condições de resposta. Em segundo lugar, o método de amostragem não-probabilístico viabilizou o estudo, mas centrou a amostra na região do Norte de Portugal, o que limita a representatividade da população nacional e a generalização de resultados. Apesar de a amostra apresentar diversas características

sociodemográficas que contribuem para a sua complexidade, foi relativamente homogénea nas habilitações dos progenitores (sobretudo licenciatura), pelo que poderia ser útil replicar este estudo com uma amostra mais alargada e representativa. Para alargar o estudo a outras áreas geográficas do país e a progenitores com diferentes habilitações, poderá considerar-se a criação de redes de colaboração com instituições e associações educativas a nível nacional, como a da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). Em terceiro lugar, ainda que se tenha procurado que pais e mães participassem no estudo, obtiveram-se maioritariamente respostas providenciadas pelas mães. Tal é coerente com outros estudos (Milojevich & Haskett, 2018), mas parece denotar estereótipos de género, com visão do papel da mulher como cuidadora, mais envolvida nos percursos educativos dos/as filhos/as e emocionalmente mais expressiva, e com papel de homem pautado por sustento económico familiar, menor envolvimento nos percursos educativos dos/as filhos/as e menor expressividade emocional. Deste modo, estereótipos de género podem ter contribuído para menor adesão ao preenchimento do formulário por parte dos pais, havendo maioritariamente respostas das mães. Importa refletir de que forma se poderá incentivar mais pais a colaborar em estudos.

Independentemente das suas limitações, este estudo permite considerar implicações para a investigação científica e prática profissional, especificamente na área da Psicologia da Educação. Como implicações para estudos futuros, atendendo a variações no desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças (Harley, 2008), seria importante desenvolver mais estudos longitudinais, de forma a melhor compreender mudanças intraindividuais no desenvolvimento comunicativo, acompanhando a evolução de crianças ao longo do tempo. Em coerência com o modelo ecodesenvolvimental (Bronfenbrenner & Morris, 1998), poderiam considerar-se fatores pessoais (e.g., temperamento da criança, sensibilidade percetiva) e contextuais (e.g., composição do agregado familiar, *input* linguístico familiar) (Davidson et al., 2019; Gartstein & Rothbart, 2003; Lieven et al., 1994), que interagem entre si e podem contribuir para variações no desenvolvimento comunicativo das crianças. Reconhece-se também a necessidade de continuar a aprofundar conhecimento sobre o desenvolvimento comunicativo e a expressividade emocional familiar. Nesse âmbito, poderia explorar-se em que medida a expressividade emocional familiar pode contribuir para o desenvolvimento comunicativo típico e atípico. Investigação futura poderia também explorar variações entre as díades parentais, considerando se associações entre a expressividade emocional familiar e o desenvolvimento comunicativo das crianças são semelhantes ou diferentes em díades pai-filho, pai-filha, mãe-filho, mãe-filha. Perante evidência

prévia que sugere que famílias de maior nível socioeconómico apresentam maior riqueza de vocabulário e dinâmica conversacional (Hart & Risley, 1995; Kapengut & Noble, 2020), estudos futuros poderiam também analisar se a expressividade emocional familiar e o desenvolvimento comunicativo das crianças variam em função do nível socioeconómico das famílias. Parece também importante analisar, com maior profundidade, a relação entre a idade e o desenvolvimento sintático das crianças, uma vez que os resultados do presente estudo se revelaram pouco coerentes com a literatura. Assim, em futuros estudos, poderia ser oportuno subdividir análises de acordo com diferentes faixas etárias das crianças. Por último, ainda que se reconheça a utilidade de *parent reports*, estudos futuros poderiam ser complementados com informações relatadas pelos/as educadores/as de infância ou outros cuidadores (e.g., amas), bem como com o discurso espontâneo das próprias crianças, de forma a avaliar, de modo mais compreensivo, as habilidades comunicativas e linguísticas (Cadime et al., 2019), nomeadamente ao nível do vocabulário e sintaxe.

Como implicações para a prática profissional em Psicologia e de Educação, este estudo parece salientar a necessidade de psicólogos/as da educação sensibilizarem pais ou cuidadores para atenderem à sua expressividade emocional familiar e considerarem o impacto que tal pode assumir no desenvolvimento comunicativo dos/as seus/suas filhos/as. Desta forma, psicólogos/as da educação podem atuar, diretamente com crianças, na avaliação e identificação precoce de eventuais dificuldades na comunicação e linguagem. Nesse âmbito, os/as psicólogos/as da educação podem integrar equipas multidisciplinares e colaborar com outros profissionais (e.g., médicos/as pediatras, terapeutas da fala, educadores/as de infância), de forma a mobilizar respostas ajustadas às necessidades de cada criança. Como intervenção indireta, os psicólogos/as da educação podem ainda colaborar com instituições de educação, como creches e jardins de infância, contribuindo para a promoção de competências parentais. Podem também, apoiar educadores/as de infância em atividades de promoção de desenvolvimento da comunicação e linguagem e na criação de oportunidades de formação contínua, que permitam aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento comunicativo e linguístico na infância. Podem ainda apoiar relações construídas entre as instituições educativas de creche/pré-escolar e as famílias (pais ou representantes legais) na monitorização do desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças, bem como no exercício da parentalidade positiva. Assim, psicólogos/as da educação e agentes educativos podem trabalhar em conjunto para apoiar o desenvolvimento holístico das crianças e promover a sua adaptação aos desafios do mundo.

Referências

- Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, A. (2013). Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(4). 165–171. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.07.004>
- Almeida, L. & Viana, F. (2010). Testes centrados em critério (CRT). In Pasquali, L. (Ed.), *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas* (pp. 242–261). Artmed.
- Al-Elaimat, A., Adheisat, M., & Alomyan, H. (2018). The relationship between parenting styles and emotional intelligence of kindergarten children. *Early Child Development and Care*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479403>
- Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios
- Anger, S., & Heineck, G. (2010). Do smart parents raise smart children? The intergenerational transmission of cognitive abilities. *Journal of Population Economics*, 23, 1105–1132. <https://doi.org/10.1007/s00148-009-0298-8>
- Barbato, C. A., Grahma, E. E. & Perse, E. M. (2003) Communicating in the family: An examination of the relationship of family communication climate and interpersonal communication motives. *Journal of Family Communication*, 3(3), 123-148. https://doi.org/10.1207/S15327698JF0303_01
- Baumann, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Polity Press.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979) On the Emergence of Symbols. *Cognition and Communication in Infancy*. Academic Press.
- Bates, E. (1993). Modularity, domain specificity and the development of language. *Discussions in Neuroscience*, 10(1). 136–148. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70276-4](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70276-4)
- Bell, K. L. (1998). Family expressiveness and attachment. *Social Development*, 7, 37-53.
- Bernstein, B. (1971). Language and roles. In Huxley, H. & Ingram, E. (Eds.), *Language acquisition: models and methods* (2008). Academic Press. <https://doi.org/10.1017/S00474045000006010>
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D. C., Fink, G., Shawae, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q., Vargas- Báron, E. & Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development

- coming of age: Science through the life course. *The Lancet*, 389 (10064), 77–90. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
- Boyce, W. T., Frank, E., Jensen, P. S., Kessler, R. C., Nelson, C. A., Steinberg, L. & The MacArthur Foundation Research Network on Psychopathology and Development (1998). Social context in developmental psychopathology. Recommendations for future research from the MacArthur Network on Psychopathology and Development. *Development and Psychopathology*, 10(2), 143-164. <https://doi.org/10.1017/S0954579498001552>
- Boyum, L. A., & Parker, R. D. (1995). The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 593-608.
- Bornstein, M.H., Haynes, M., & Painter, K. (1998). Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of Child Language*, 25(2), 367–393.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In Damon, W. & Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, 993–1028.
- Bronstein, P., Fitzgerald, M., Briones, M., Pieniadz, J., & D'Ari, A. (1993). Family emotional expressiveness as a predictor of early adolescent social and psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 13, 448–4.
- Burrowes, B., & Halberstadt, A. (1987). Self-and family expressiveness styles in the experience and expression of anger. *Journal of Nonverbal Behavior*, 11(4), 254-268.
- Byford, M., Kuh, D., & Richards, M. (2011). Parenting practices and intergenerational associations in cognitive ability. *International Journal of Epidemiology*, 41(1), 263–272. <https://doi.org/10.1093/ije/dyr188>
- Cadime, I., Moreira, C. S., Santos, A. L., Silva, C., Ribeiro, I. & Viana, F. L. (2019). The development of vocabulary and grammar: a longitudinal study of European Portuguese speaking toddlers. *Journal of Child Language*, 46(4), 653-681. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000060>
- Cadime, I., Santos, L. A., Ribeiro, I. & Viana, L. F. (2021). Parental Reports of Preschoolers' Lexical and Syntactic Development: Validation of the CDI-III for European Portuguese. *Frontiers In Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677575>
- Caldas, I., F. R., Garotti, M. F., Shiramizu, V. K. M. & Pereira, A. (2018). The socio-communicative development of preterm infants is resistant to negative effects of parity on

- maternal responsiveness. *Frontiers in Psychology*, 9(43), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00043>
- Carona, C., Moreira, H., Halberstadt, A. G., & Fonseca, A. (2021). A positive-negative bifactor model for the Self-Expressiveness in the Family Questionnaire-Short Form. *Journal of Family Psychology*. <https://doi.org/10.1037/fam0000892>
- Carlo, G., Hayes, R., McGinley, M., Batenlorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices: Parenting, sympathy and prosaically behaviours among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 147–176.
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J.M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children’s understanding of emotions. *Child Development*, 63(3), 603-618. <https://doi.org/10.2307/1131349>
- Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia evolutiva* (2n ed.). Artmed
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Heatherington, E.M., & Bronstein, M.H., (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- Condouris, K., Meyer, E. & Tager-Flusberg, H. (2003). The Relationship Between Standardized Measures of Language and Measures of Spontaneous Speech in Children with Autism. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 349–358. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/080\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/080))
- Cohen, L, Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Cowan, P., Powell D., & Cowan C. (1998). Parenting interventions: A family systems perspective. *Handbook of child psychology: child psychology in practice*, 4, 3-72.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2nd ed.). Almedina.
- Crandall, A., Deater-Deckard, K., & Riley, A. W. (2015). Maternal emotion and cognitive control capacities and parenting: A conceptual frame- work. *Developmental Review*, 36, 105–126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.01.004>
- Creasey, G. L. (2006). *Research methods in lifespan development*. Pearson.
- Cuevas, K., Deater-Deckard, K., Kim-Spoon, J., Watson, A. J., Morasch, K. C., & Bell, M. A. (2014). What's mom got to do with it? Contributions of maternal executive function

- and caregiving to the development of executive function across early childhood. *Developmental Science*, *17*, 224–238. <https://doi.org/10.1111/desc.12073>
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (1994). Maternal depression and child development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*, 73-112.
- Dahl, A., Sherlock, B. R., Campos, J. J., & Theunissen, F. E. (2014). Mothers' tone of voice depends on the nature of infants' transgressions. *Emotion*, *14*(4), 651–665. <https://doi.org/10.1037/a0036608>
- Dale, P., Simonoff, E., Bishop, D., Eley, T., Oliver, B., Price, T., ... Plomin, R. (1998). Genetic influence on language delay in two-year-old children. *Nature Neuroscience*, *1*(4), 324–328. <https://doi.org/10.1038/1142>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, *113*(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Davison, L., Warwick, H., Campbell, K. & Gartstein, M. (2019). Infant temperament affects toddler language development. *Journal of Education and e-Learning Research*, *6* (3), 122-128. <https://0.20448/journal.509.2019.63.122.128>
- Davis, A. S., Pierson, E. E., & Finch, W. H. (2011). A canonical correlation analysis of intelligence and executive functioning. *Applied Neuropsychology*, *18*, 61–68. <https://doi.org/10.1080/09084282.2010.523392>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford.
- Denham, S. A., & Grout, L. (1992). Mothers' emotional expressiveness and coping: Relations with preschoolers' social-emotional competence. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, *118*, 75-101.
- Dinis, A., Gouveia, J., & Xavier, A. (2011). Estudo de validação da versão portuguesa do Questionário de Expressividade Familiar – QEF. *Psychologica*, *54*, 231-258. https://doi.org/10.14195/1647-8606_54_9
- Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, *110*, 3-25.
- Dunsmore, J. C., & Halberstadt, A. G. (1997). How does family emotional expressiveness affect children's schemas? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 45-68. <https://doi.org/10.1002/cd.23219977704>

- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*, 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1.
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B., Shepard, S. A., Poulin, R., & Padgett, S. J. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology, 15* (2), 183-205.
- Farah M.J., Betancourt L., Shera D.M., Savage J.H., Giannetta J.M., Brodsky N.L., Malmud E.K. & Hurt, H. (2008) Environmental stimulation, parental nurturance and cognitive development in humans. *Developmental Science, 11*, 793–801. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00688.x>
- Feldman, H. M., Christine A. D., Campbell T. F., Kurs-Lasky, M. Janosk J. E. & Paradise J. L. (2000). Measurement Properties of the MacArthur Communicative Development Inventories at ages one and two years. *Child development, 71*(2), 310–322. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00146>
- Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. J., Dale, P. S., Reznick J. S. & Bates, E. (2007). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories User's Guide and Technical Manual*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fields-Oliveri, M. A. & Cole, P. M. (2019). Sequences of toddler negative emotion and parent– toddler verbal communication during a waking day, *The Official Journal of the International Congress of Infant Studies, 24* (6), 857-880. <https://doi.org/10.1111/infa.12310>
- Fortin, M. (1996). *O Processo de investigação: Da concepção à realização*. Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Francesconi, M., & Heckman, J. J. (2016). Child development and parental investment: Introduction. *The Economic Journal, 126*(596), 1–27. <https://doi.org/10.1111/eoj.12388>.
- Friedman, N. P., Miyake, A., Corley, R. P., Young, S. E., DeFries, J. C., & Hewitt, J. K. (2006). Not all executive functions are related to intelligence. *Psychological Science, 17*, 172–179. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01681>
- Garner, P. W. (1995). Toddlers' emotion regulation behaviors: The roles of social context and family expressiveness. *Journal of Genetic Psychology, 156*, 417-430.

- Gartstein, M., Slobodskaya, H. & Kinsht, I. (2003). Cross-cultural differences in temperament in the first year of life: United States of America (US) and Russia. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (4), 316-328. <https://10.1080/01650250244000344>
- Golinkoff, R. M., Can D. D., Soderstrom, M. & Hirsh-Pasek, K. (2015). (Baby) Talk to Me: The Social Context of Infant-Directed Speech and Its Effects on Early Language Acquisition. *Association for Psychological Science*, 24(5), 339-343. <https://doi.org/10.1177/09637214155595345>
- Halberstadt, A. G. (1983). Family expressiveness styles and nonverbal communication skills. *Journal of Nonverbal Communication*, 8, 14-26.
- Halberstadt, A. G. (1986). Family socialization of emotional expression and nonverbal communication styles and skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 827-836.
- Halberstadt, A. G. (1991). Toward an ecology of expressiveness: Family socialization in particular and a model in general. In R. S. Feldman & B. Rimé (Eds.), *Fundamentals of nonverbal behavior* (pp. 106–160) Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Halberstadt, A. G., Fox, N. A. & Jones, N. A. (1993). Do expressive mothers have expressive children? The role of socialization in children's affect expression. *Social Development*, 2, 48–65. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1993.tb00004.x>
- Halberstadt, A. G., Cassidy, J., Stifter, C. A., Parke, R. D., & Fox, N. A. (1995). Self-expressiveness within the family context: Psychometric support for a new measure. *Psychological Assessment*, 7, 93-103.
- Halberstadt, A. G., Crisp, V. W., & Eaton, K. L. (1999). Family expressiveness: A retrospective and new directions for research. In Philippot, R. S., Feldman, & E. J. Coats (Eds.), *The social context of nonverbal behaviour* (pp. 109-155). Cambridge University Press
- Halberstadt, A. G., & Eaton, K. L. (2002). A Meta-Analysis of Family Expressiveness and Children's Emotion Expressiveness and Understanding. *Marriage & Family Review*, 34, 35-62. https://doi.org/10.1300/J002v34n01_03
- Harley, T. A. (2008). *The psychology of language: From data to theory* (3rd edition) 98-152. Psychology Press.
- Hart, B., & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*.

- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26* (1), 55-88. <https://10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Bates, E. & Gutierrez-Clellen, V. (1993). Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers. *Journal of child language, 20* (3), 523–549. <https://doi-org/10.107/S0305000900008461>
- Juslin, P.N. & Scherer, R. (2005). Vocal expression of affect In J.A. Harrigan, R. Rosenthal, & K.R. Scherer (Ed.). *The New Handbook of methods in nonverbal behavior research* (pp. 65–135). Oxford University Press.
- Kapengut, D. & Noble, K. G. (2020). Parental Language and Learning Directed the Young Child. *The Future of Children, 30* (2), 71- 92.
- Karimi-Aghdam, S. (2016). Zone of Proximal Development (ZPD) as an emergent system: A dynamic systems theory perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 51*(1), 76-93. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9359-1>
- Katz, L. F., Wilson, B., & Gottman, M. J. (1999). Meta-emotion philosophy and family adjustment: making an emotional connection. In Cox, M. J.& Brooks-Gunn, J. (Eds.), *Conflict and cohesion in families: Causes and consequences. The advances in family research series* (pp. 131-165). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R. & Guttentag, C. (2008). A responsive parenting intervention: The optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes. *Developmental Psychology, 44*(5), 1335–1353. <https://doi.org/10.1037/a0013030>
- Lieven, E. V. M., Gallaway, C. & Richards, B. J. (1994). Input and interaction in language acquisition, 74-106. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620690>
- Madigan, S., Prime, H., Graham, S. A., Rodrigues, M., Anderson, N., Khoury, J., & Jenkins, J. M. (2019). Parenting behavior and child language: A meta-analysis. *Pediatrics, 144*, 1–6.
- Marcelli, D. (2005). *Infância e psicopatologia*. Climepsi Editores.
- Masek, L. R., Paterson, S. J., Golinkoff, M., Bakeman, R., Adamson, L. B., Owen, M. T., Pace, A. & Hirsh-Pasek, K. (2020). Beyond talk: Contributions of quantity and quality of communication to language success across socioeconomic strata. *The Official Journal of*

- The International Congress Of Infant Studies*, 26, 123-147.
<https://doi.10.1111.infa/12378>.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Transaction Publishers.
- Merlin, C., Okerson, J. R. & Hess, P. (2013). How Parenting Style Influences Children: A Review of Controlling, Guiding, and Permitting Parenting Styles on Children's Behavior, Risk- Taking, Mental Health, and Academic Achievement. *The William & Mary Education*, 2(1), 32-43.
- Messer, S. C., & Gross, A. M. (1995). Childhood depression and family interaction: A naturalistic observational study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 77-88.
- Milojevich, H. M., & Haskett, M. E. (2018). Longitudinal associations between physically abusive parents' emotional expressiveness and children's self-regulation. *Child abuse & neglect*, 77, 144–154. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.011>
- Neaum, S. (2012). *Language and literacy for the early years*. Sage.
- Oller, D. K. (2000) *The Emergence of the Speech Capacity*. Lawrence Erlbaum.
- Owens, R. E. (2012). *Language Development: An Introduction*. Pearson Education.
- Paat, Y., Wu, W. & Hope, T. L. (2014). Child Health and Family Emotional Climate in Early Childhood. *Journal of Family Social Work*, 17, 401-417.
- Paul, R., Norbury, C. & Gosse, C. (2017). *Language disorders from infancy through adolescence* (5th ed.). Elsevier.
- Parke, R. D., Cassidy, J., Burks, V. M., Carson, J. L., & Boyum, L. (1992). Familial contribution to peer competence among young children: The role of interactive and affective processes. In R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family–peer relationships: Modes of linkage* (pp. 107–134). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.4324/9781315625928-13>
- Prime, H., Browne, D., Akbari, E., Wade, M., Madigan, S., & Jenkins, J. M. (2015). The development of a measure of maternal cognitive sensitivity appropriate for use in primary care health settings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 488–495. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12322>
- Prime, H., Wade, M., & Gonzalez, A. (2020). The link between maternal and child verbal abilities: An indirect effect through maternal responsiveness. *Developmental Science*, 23(3), 1–14. <https://doi.org/10.1111/desc.12907>
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented

- language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 180–199. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0055\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0055))
- Roberts, M. Y. & Hampton, L. H. (2018). Exploring Cascading Effects of Multimodal Communication Skills in Infants with Hearing Loss. *Journal of Deaf Studies Education*, 23(1), 95- 105. <https://doi.org/10.1093/deafed/enx041>
- Romeo, R. R., Seagaram, J., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Yendiki, A., Rowe, M. L. & Gabrieli, J. D. E. (2018). Language Exposure Relates to Structural Neural Connectivity in Childhood. *Journal of Neuroscience*, 38(36), 7870-7877. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0484-18.2018>.
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Yendiki, A., Rowe, M. L. & Gabrieli, J. D. E. (2018). Beyond the 30-Million-Word Gap: Children’s Conversational Exposure Is Associated with Language-Related Brain Function. *Psychological Science*, 29(59), 700-710. <https://doi.org/10.1177/0956797617742725>
- Sim-Sim, I. (1998). *O desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Smith, J., Eadie, T., Levickis, P., Bretherton, L. & Goldfeld, S. (2018). Predictive validity of verbal and non-verbal communication and mother-child turn-taking at 12 months on language outcomes at 24 and 36 months in a cohort of infants experiencing adversity: a preliminary study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(5), 969-980. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12408>
- Sun, H., Yin, B., Amsah, F., & O’Brien, B.A. (2018). Differential effects of internal and external factors in early bilingual vocabulary learning: The case of Singapore. *Applied Psycholinguistics*, 39(2), 383–411.
- Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (2002). Maternal responsive-ness and early language acquisition. *Advances in Child Development and Behaviour*, 29, 89–127
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, 23, 121–126. <https://doi.org/10.1177/0963721414522813>
- Tomblin, J., & Zhang, X. (2006). The dimensionality of language ability in school-age children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 1193– 1208. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/086\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/086))
- Tiwari, M., & Tiwari, M. (2021). *Voice - How humans communicate?* 3(1), 3–11. <https://doi.org/10.4103/0976-9668.95933>

- Thal, D., Jackson-Maldonado, D. & Acosta, D. (2000). Validity of apparent-report measure of vocabulary and grammar for Spanish-speaking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5), 1087–1100. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4305.108>
- Valiente, C., Eisenberg, N., Stephanie, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H. & Spinrad, T. L. (2004). The relations of mothers' negative expressivity to children's experience and expression of negative emotion. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(2), 215-235.
- Viana, F. L., Pérez-Pereira, M., Cadime, I., Silva, C., Santos, S. & Ribeiro, I. (2017). Lexical, morphological and syntactic development in toddlers between 16 and 30 months old: A comparison across European Portuguese and Galician. *First Language*, 37(3), 285-300. <https://doi.org/10.1177%2F0142723717691087>
- Viana, F., Silva, C., Ribeiro, I. & Cadime, I. (2017). Instrumentos de avaliação da linguagem: uma perspetiva global. In Freitas, M. J. & Santos, A. L. (eds.), *Aquisição da língua materna e não materna: Questões gerais e dados portugueses* (pp. 333-357). Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.889443>
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265–279. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.265>
- Wright, M. (2021, August). *How every child can thrive by five* [Video]. TED Conferences. [Molly Wright: How every child can thrive by five | TED](https://www.ted.com/talks/molly-wright-how-every-child-can-thrive-by-five)
- Wu, Z., & Gros-Louis, J. (2016). The value of vocalizing: 10-month-olds' vocal-usage relates to language outcomes at 15 months. *Infancy*, 22(1), 23–41. <https://doi.org/10.1111/infa.12150>

ANEXOS

Anexo II – Pedido de Autorização aos Autores para Uso dos Instrumentos

Pedido de Autorização: CDI-III

3 mensagens

Bárbara Rego <barbarajoarego@gmail.com>
Para: irenecadime@psi.uminho.pt
Cc: Íris Martins Oliveira <imoliveira@ucp.pt>

24 de novembro de 2021 às 11:08

Doutoras Irene Cadime, Ana Lúcia Santos, Iolanda Ribeiro e Fernanda Leopoldina Viana

O meu nome é Bárbara Rego e, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade Católica Portuguesa, estou a desenvolver uma dissertação sob orientação da Doutora Íris Oliveira, com o intuito de investigar de que forma a expressividade emocional de famílias pode influenciar o desenvolvimento comunicativo de crianças com idades compreendidas entre os dois anos e seis meses e os quatro anos.

Para avaliar o desenvolvimento comunicativo, consideramos que a versão portuguesa do III Inventário de MacArthur-Bates (CDI-III) poderia ser adequada e enriquecedora para o estudo. Assim, vimos por este meio solicitar a vossa autorização para utilização do instrumento. No final, teremos muito gosto em partilhar os principais resultados.

Caso considerem possível utilizar o CDI-III neste estudo, aproveitamos para perguntar se seria possível, por favor, partilhar o instrumento e alguma referência ou material adicional que considerem pertinente para apoiar a utilização do mesmo?

Muito obrigada.

Atenciosamente,

Bárbara Rego

Pedido de autorização académica: SEFQ

3 mensagens

Bárbara Rego <barbarajoarego@gmail.com>
Para: ccarona@fpce.ucp.pt
Cc: Íris Martins Oliveira <imoliveira@ucp.pt>

3 de janeiro de 2022 às 08:26

Caro Doutor Carlos Carona

O meu nome é Bárbara Rego e, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade Católica Portuguesa, estou a desenvolver uma dissertação sob orientação da Professora Doutora Íris Oliveira, com o intuito de investigar de que forma a expressividade emocional de famílias pode influenciar o desenvolvimento comunicativo de crianças com idades compreendidas entre os dois anos e seis meses e os quatro anos.

Para avaliar a expressividade emocional familiar atual por parte dos pais, consideramos que o **Self-Expressiveness in the Family Questionnaire (SEFQ)** poderia ser adequado e enriquecedor ao estudo. Assim, vimos por este meio solicitar a vossa autorização para utilização do SEFQ. No final, teremos muito gosto em partilhar os principais resultados.

Caso considerem possível utilizar o SEFQ neste estudo, aproveitamos para perguntar se seria possível, por favor, partilhar o questionário e alguma referência ou material adicional que considerem pertinente para apoiar a utilização deste instrumento?

Agradecemos desde já a sua atenção.

Atenciosamente,

Bárbara Rego

Anexo III – Pedido de Consentimento Informado

Este estudo insere-se no estudo no âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, pela Universidade Católica Portuguesa de Braga.

O objetivo desta investigação é analisar de que forma a expressividade emocional de famílias de crianças com idades compreendidas entre os dois anos e seis meses e os quatro anos de idade pode influenciar o seu desenvolvimento comunicativo.

Toda a informação que será recolhida durante a investigação é confidencial e anónima, apenas os investigadores do estudo terão acesso. Desta forma, serão atribuídos códigos a cada questionário para omitir dados de identificação dos participantes.

Não existem respostas certas ou erradas. Pedimos que leia cada pergunta com cuidado. O conjunto de questionário que se segue contempla as seguintes seções: (1) Questionário Sociodemográfico; (2) Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas MacArthur-Bates (Cadime et al., 2021); (3) Escala de Escala de Autoexpressividade Familiar (Carona et al., 2021). O tempo estimado é de 15 minutos.

Declaro que tomei conhecimento dos objetivos deste estudo, ter-me sido dada a decisão de preenchimento do questionário ter-me sido dada a oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o assunto, ter-me sido garantido que não haverá prejuízo para os meus direitos assistenciais se eu recusar esta solicitação, e ter-me sido dado tempo suficiente para refletir sobre esta proposta. estudo e compreendi a informação fornecida acerca dos objetivos da investigação que se pretende realizar.

Consinto a minha participação

Não consinto a minha participação

Assinatura: _____

Para esclarecimentos adicionais, por favor contacte:

Bárbara João Rego, Estudante do 2º ano de Mestrado em Psicologia da Educação pela Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga

Prof. Doutora Íris Martins Oliveira, Professora Auxiliar da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa

Anexo IV - Questionário Sociodemográfico

As questões que se seguem são referentes a informações sociodemográficas sobre si próprio(a). Pedimos que, conforme se aplique, responda às seguintes perguntas e selecione a(s) resposta(s) que se adequa(m).

1. Idade: _____
2. Sexo: Feminino Masculino
3. Grau de Parentesco: _____
4. Nacionalidade: _____
5. Estado civil: Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) Viúvo(a)
6. Habilitações académicas: 1.º Ciclo do Ensino Básico
2.º Ciclo do Ensino Básico 3.º Ciclo do Ensino Básico
Ensino Secundário Licenciatura Mestrado
Doutoramento
7. Situação profissional:
Empregado(a) Desempregado(a) Estudante Estudante- Trabalhador(a)
8. Número e composição do agregado familiar: _____

9. Data de nascimento do(a) seu(sua) filho(a): ____ / ____ / _____
10. Sexo do(a) seu(sua) filho(a): Feminino Masculino
11. Atualmente, o(a) seu(sua) filho(a) frequenta a creche? Sim Não
12. Atualmente, o(a) seu(sua) filho(a) frequenta o pré-escolar? Sim Não