

# **REACÇÕES PARENTAIS ÀS EMOÇÕES NEGATIVAS DOS FILHOS (RPEN): UM QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA META-EMOÇÃO PARENTAL**

**Diana Alves**

**Orlanda Cruz**

Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

## **Resumo**

O questionário de avaliação das Reacções Parentais às Emoções Negativas (RPEN) dos filhos é a tradução e a adaptação portuguesa da *Coping with Children's Negative Emotions Scale* (CCNES; Fabes, Eisenberg & Bernzweig, 1990), que tem sido utilizada, em contextos de investigação, para avaliar a meta-emoção parental. Este instrumento pretende avaliar a percepção dos pais sobre as suas reacções face a doze situações em que os filhos manifestam emoções negativas. Cada uma das situações tem seis possibilidades de resposta que devem ser avaliadas pelos pais numa escala tipo de 1 (Nada provável) a 7 (Muito provável). Estas reacções parentais organizam-se em seis subescalas: Reacções Centradas no Problema, Reacções Centradas nas Emoções, Reacções de Encorajamento, Reacções de Minimização, Reacções Punitivas e Reacções de Aborrecimento. As três primeiras subescalas formam a Escala das Respostas Parentais Construtivas e as restantes constituem a Escala das Respostas Parentais Negativas. O RPEN foi aplicado a 200 mães de 106 meninos e 94 meninas que frequentavam o 2º ano de escolaridade. Os resultados mostram que a consistência interna das seis subescalas apresenta valores razoáveis (.70 a .88), com excepção da subescala de Reacções de Aborrecimento (.37). Os resultados mostram ainda que existem associações com o sexo das crianças, os anos de escolaridade das mães e a competência social das crianças.

## **INTRODUÇÃO**

Ao longo das últimas décadas os estudiosos do desenvolvimento humano têm investido os seus esforços de investigação no sentido de compreender os determinantes do ajustamento socio-emocional do indivíduo (Gomide, 2003). O comportamento social da criança é influenciado pelas suas características individuais, pelas características dos pais, pelas características do contexto em que o comportamento ocorre e pelos factores mais amplos socio-culturais (cf. Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). É de destacar o papel da família pois é o primeiro contexto onde a criança apreende, por exemplo, a expressar as emoções, a compreender as mensagens que lhes estão implícitas e a lidar com elas (cf. Saarni, Campos, Camras, & Witherington, 2006).

De acordo com Ashiabi (2000) a relação que a criança estabelece com os pais desde os primeiros anos de vida influencia o seu desenvolvimento social e emocional.

Os pais funcionam como modelos de expressão emocional, já que, através das suas emoções, fornecem à criança informações sobre a natureza das emoções, a sua expressão e a forma como lidar com estas no seio das interações sociais.

Os pais que encorajam a criança a explorar e a compreender as emoções, verbalizando e partilhando o seu significado, permitem à criança treinar uma expressão emocional adequada. As reacções comportamentais e emocionais dos pais às emoções da criança ajudá-la-ão a diferenciar as várias emoções, fornecendo pistas para a escolha das situações que merecem uma resposta emocional e modelando comportamentos adequados (cf. Sroufe, 1996). Por outro lado, os pais que respondem de forma aversiva às expressões emocionais negativas dos filhos podem contribuir para ampliar essas emoções em contextos que as evoquem e, conseqüentemente, para aumentar a probabilidade destas crianças apresentarem comportamentos desadequados (Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996). Alguns autores defendem que a capacidade dos pais ajudarem os filhos a regular as suas emoções depende da capacidade de perceberem os seus próprios estados emocionais e as suas ideias acerca das emoções, aquilo que Gottman, Katz e Hooven (1996, 1997) designaram de *filosofia da meta-emoção parental*.

A meta-emoção é um conceito abrangente que se relaciona com o que os pais sentem e pensam acerca das emoções. Gottman e colaboradores (1996, 1997) distinguem duas grandes categorias na meta-emoção parental: (1) a meta-emoção *orientadora*, que envolve uma componente comportamental, relacionada com as acções e os comportamentos concretos dos pais e uma componente atitudinal, da qual emergem práticas parentais face às emoções dos filhos e (2) a meta-emoção *desligada*, em que as emoções são desvalorizadas, existindo uma insensibilidade parental e uma incapacidade para entender e ajudar a criança a lidar com as emoções de modo construtivo.

De acordo com Gottman e colaboradores (1996), os pais que se identificam com uma filosofia de meta-emoção orientadora, tendem a encarar os momentos emocionalmente intensos como oportunidades privilegiadas para estreitar relações com os seus filhos e para capacitar a criança nas tarefas de reconhecimento, regulação e expressão emocional, potenciando o seu desenvolvimento social e emocional (Gottman & DeClaire, 1999). Pelo contrário, os pais com uma meta-emoção desligada, responderão a estas situações, ignorando ou ridicularizando as reacções emocionais dos filhos (pais ausentes), punindo-os quando confrontados com as suas emoções (pais castradores), ou não colocando nenhum tipo de limites à reacção emocional dos filhos (pais permissivos), não os ajudando portanto a regular as suas emoções (Gottman & DeClaire, 1999).

Para além desta tipologia de reacções parentais às emoções dos filhos proposta por Gottman e DeClaire (1999), na literatura encontramos ainda uma outra categorização das reacções parentais face às emoções negativas dos filhos, proposta por Fabes, Eisenberg e Bernzwieng (1996), que orientou a criação de uma escala que avalia as respostas parentais às emoções negativas das crianças - *Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES)*. Estes autores consideram que os pais podem reagir de forma negativa às expressões emocionais dos filhos, manifestando reacções de: a) perturbação, que estão associadas a alguma desorganização parental vivenciando mal-estar e aborrecimento face às emoções dos filhos, b) punição, que implicam comportamentos parentais de punição ou restrição da expressão emocional da criança e c) minimização, que reflectem comportamentos de desvalorização da importância da reacção da criança. Por outro lado, os pais poderão encontrar formas diferentes de responder de uma forma construtiva às emoções negativas dos filhos, apresentando reacções: d) centradas no problema, ajudando as crianças a lidar com as emoções negativas e focando-se no que as desencadeou, e) centradas na emoção, quando os pais ajudam as crianças a lidar com o que estão a sentir e f) de encorajamento expressivo, quando os pais encorajam a criança a expressar as suas emoções.

A CCNES permite perceber como é que os pais tendem a responder às emoções negativas dos filhos. Estas reacções traduzem a forma como sentem e pensam as emoções e, neste sentido, podem ser entendidas como um indicador da meta-emoção parental (Gottman et al., 1996). Constitui objecto deste artigo a apresentação da versão portuguesa do CCNES, denominada pelas autoras *Questionário de Avaliação das Reacções Parentais às Emoções Negativas dos Filhos (RPEN)*, bem como dos resultados obtidos nos estudos preliminares de fidelidade e validade.

## MÉTODO

### *Participantes*

Participaram neste estudo 200 mães e 14 professoras de 200 crianças (106 meninos e 94 meninas) que frequentavam o 2º ano de escolaridade. As professoras eram provenientes de oito escolas de primeiro ciclo. Todas as crianças apresentavam um desenvolvimento normal, não se verificando a presença de necessidades educativas especiais, nem de retenções no seu percurso escolar. A sua idade média era de 6.9 anos ( $DP = 0.5$ ). O número de anos de escolaridade das mães variou entre 2 e 23 anos de escolaridade ( $M = 11.6$  anos;  $DP = 4.9$ ).

## *Instrumentos*

### *Questionário de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar*

Este questionário, preenchido pelas professoras, permitiu, entre outras, recolher informações sobre a data de nascimento da criança, o número de retenções e a escolaridade das mães. Esta última variável é entendida como um indicador, com forte valor preditivo, do estatuto socio-económico da família (Hoff, Laurson & Tardiff, 2002).

### *Reacções Parentais às Emoções Negativas dos filhos*

A *Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES)* desenvolvida por Fabes e colaboradores (1990) é um questionário de auto-relato que tem como objectivo avaliar as reacções dos pais às emoções negativas dos seus filhos quando estes se encontram em situações perturbadoras. Contempla seis subescalas organizadas em duas escalas: *Reacções Negativas* e *Reacções Construtivas*. A Escala de Reacções Negativas inclui três subescalas: a) Reacções de aborrecimento (representam o próprio desconforto e perturbação dos pais perante a expressão de emoções negativas por parte da sua criança), b) Reacções de punição (envolvem a punição verbal ou física da criança pela expressão de uma emoção com o objectivo de a reprimir), c) Reacções de minimização (reflectem a desvalorização da reacção emocional ou do problema que a despoletou, tendo em vista a restrição da expressão emocional). A Escala de Reacções Construtivas inclui também três subescalas: d) Reacções centradas no problema (ajudam a criança a lidar com as emoções centrando-se no problema que as despoletou), e) Reacções de encorajamento expressivo (correspondem a comportamentos de encorajamento da expressão emocional negativa da criança) e f) Reacções centradas na emoção (ajudam a criança a encontrar estratégias para lidar eficazmente com o que sente). É assim possível obter oito notas: uma nota para cada uma das duas escalas e uma nota para cada uma das seis subescalas.

A CCNES apresenta doze cenários hipotéticos nos quais a criança exprime sempre emoções negativas (e.g. “se o seu filho/a sua filha se zanga porque está doente e não pode ir com os amigos a uma festa de anos, eu...”). Para cada cenário são apresentadas seis respostas parentais possíveis, representativas das seis subescalas apresentadas anteriormente, às quais os pais devem responder com que frequência é que manifestam essa resposta, utilizando para tal uma escala de sete pontos (desde 1- *Nada provável* até 7- *Muito provável*). Assim, a CCNES inclui um total de 72 itens [12 (cenários) X 6 (respostas possíveis)].

A CCNES tem sido amplamente utilizado na literatura (e.g. Fabes, Leonard, Kupanoff & Maryin, 2001; Eisenberg, Fabes, Shepard, Guthrie, Murphy & Reiser, 1999; Eisenberg, et al., 1996) revelando propriedades psicométricas adequadas, com índices de fidelidade razoáveis, nomeadamente coeficientes *alfa* de Cronbach de .70 para a escala de reacções de aborrecimento, de .69 para as reacções punitivas, de .78 para as reacções de minimização, de .78 para as reacções centradas no problema, de .85 para as reacções de encorajamento expressivo e de .80 para as reacções centradas nas emoções. Em Portugal, uma versão reduzida da CCNES foi utilizada por Melo (2005), que verificou que as subescalas de reacções de aborrecimento e de punição apresentavam *alfas* de Cronbach bastante baixos (.42 e .59, respectivamente), sendo que a retirada de dois itens permitiu um aumento do *alfa* para valores (mesmo assim baixos) de .60 e .66, respectivamente. As restantes subescalas apresentaram valores de consistência interna razoáveis: .74 para as reacções de minimização, .73 para as reacções de encorajamento expressivo e para as reacções centradas no problema e .75 para as reacções centradas nas emoções.

Uma análise factorial de componentes principais realizada com uma amostra americana revelou uma estrutura de quatro factores: um primeiro factor que englobou as respostas punitivas e de minimização, um segundo que incluiu as respostas centradas nas emoções e no problema, um terceiro factor relativo às respostas de encorajamento expressivo e um quarto englobando as reacções de aborrecimento (Fabes, et al., 2001).

A versão completa da CCNES foi traduzida e adaptada, após autorização recebida do primeiro autor. Para esta versão foi decidido adoptar o nome de Questionário de Avaliação das Reacções Parentais às Emoções Negativas (RPEN) dos filhos. Foram criadas duas versões – *Filho* (para os pais de meninos) e *Filha* (para os pais de meninas) – de forma a que, na redacção dos itens, a expressão “a minha criança” fosse substituída pela expressão “o meu filho” ou “a minha filha”, considerada mais potenciadora da compreensão e da apropriação pelos pais das situações apresentadas.

#### *Escala de Avaliação da Competência Social*

A escala de Avaliação da Competência Social (ACS, Lemos & Meneses, 2002) constitui a versão portuguesa, para professores, traduzida e adaptada do *Social Skills Rating System* (SSRS, Gresham & Elliot, 1990). Esta versão está adequada para a avaliação de crianças que frequentam níveis de ensino desde o último ano do pré-escolar até ao sexto ano de escolaridade.

A ACS inclui três escalas: Escala das Habilidades Sociais (30 itens), Escala dos Problemas de Comportamento (18 itens) e da Escala da Competência Académica (9 itens). Cada uma das duas primeiras é ainda constituída por três subescalas cujos conteúdos iremos apresentar de seguida. A Escala das Habilidades Sociais integra as subescalas de *Cooperação* (10 itens; e.g. ajuda, partilha e cumprimento de normas), *Auto-controlo* (10 itens; e.g. reagir adequadamente em situações de conflito, assumir compromissos e esperar pela sua vez) e *Asserção* (10 itens; e.g. pedir informações ou apresentar-se). A Escala dos Problemas de Comportamento inclui as subescalas dos *Problemas Internalizados* (6 itens), que se refere a indicadores de ansiedade, tristeza, solidão e baixa auto-estima, dos *Problemas Externalizados* (7 itens), que avalia a agressão física ou verbal, a contestação e o baixo controlo do comportamento e da *Hiperactividade* (5 itens) que inclui agitação, excitação e reacções impulsivas. Ao longo destas duas escalas – Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento – o professor/educador deve sinalizar a frequência do comportamento do aluno em três pontos: *nunca*, *às vezes* e *muitas vezes*. Finalmente, a Escala de Competência Académica pretende avaliar o desempenho na leitura e na matemática, a motivação e o funcionamento cognitivo. A cotação destes itens é efectuada através de uma escala de cinco pontos em que 1 corresponde ao nível mais baixo e 5 ao nível mais alto.

De realçar que a ACS, à semelhança do que se constatou noutros estudos (Alves, 2006; Lemos & Meneses, 2002) apresenta uma consistência interna elevada, como se pode constatar através dos *alfas* de Cronbach de .93 para a Escala das Habilidades Sociais, .92 para a Escala dos Problemas de Comportamento e .96 para a Escala da Competência Académica.

### *Procedimento*

Num primeiro momento foram efectuados os contactos com as escolas, através dos coordenadores dos agrupamentos e dos directores dos estabelecimentos, presencialmente e por carta. Concedida a autorização, foram contactadas as professoras das 14 turmas envolvidas no estudo.

Após o consentimento unânime de todas as pessoas supracitadas, as mães foram contactadas e convidadas a participar no estudo, através de uma carta assinada pelos responsáveis da investigação e entregue pela professora. Nesta carta eram apresentados os principais objectivos da investigação, definidos os limites da confidencialidade dos dados recolhidos e clarificadas as instruções de preenchimento e entrega do questionário.

Foram preparados envelopes individuais para cada mãe, com o nome do filho ou filha, contendo a carta anteriormente referida e um exemplar *Filho* ou *Filha* do RPEN. Os questionários preenchidos pelas mães foram devolvidos às professoras em envelope fechado.

Finalmente, recolhemos junto das catorze professoras o Questionário de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar e a Escala da Competência Social (ACS, Lemos & Meneses, 2002), preenchidos para cada uma das crianças autorizadas a participar no estudo, bem como os envelopes entregues pelas mães.

## RESULTADOS

Serão apresentadas as análises preliminares realizadas com o RPEN relativamente aos seguintes aspectos: (1) análise da consistência interna (coeficiente *alfa* de Cronbach e intercorrelações entre as subescalas), (2) análise das estatísticas descritivas e associações com o sexo das crianças e com a escolaridade das mães e (3) análise das associações com a competência social das crianças.

Interessa, em primeiro lugar, apreciar a consistência interna de forma a garantir a validade das análises posteriores em que estas variáveis sejam incluídas. Neste estudo foram encontrados os seguintes coeficientes *alfa* de Cronbach: .91 para a Escala de reacções parentais negativas e .37, .77, e .79, respectivamente para as subescalas relativas às reacções parentais de aborrecimento, de punição e de minimização; .85 para a Escala de reacções construtivas e .70, .88, .85, respectivamente para as subescalas relativas às reacções centradas no problema, de encorajamento expressivo e centradas nas emoções. Assim, com excepção da subescala de reacções de aborrecimento, as restantes apresentam valores de consistência interna considerados razoáveis ou elevados.

Ainda com o objectivo de apreciar a consistência interna, e não sendo adequado realizar uma análise de componentes principais devido ao número insuficiente de sujeitos disponíveis, optou-se por calcular as inter-correlações entre as notas das seis subescalas (cf. Quadro 1).

Os dados apresentados no Quadro 1 revelam genericamente que dentro da mesma Escala (ou de reacções negativas ou de reacções construtivas), as inter-correlações tendem a ser mais elevadas. Porém, com excepção da subescala de reacções de aborrecimento, também é possível verificar a existência de intercorrelações positivas entre as subescalas pertencentes a ambas as escalas, indicando que as reacções negativas não se opõem às reacções construtivas.

Quadro 1 - Inter-correlações entre as Subescalas do RPEN

|               | Reacções Parentais Negativas |         |             | Reacções Parentais Construtivas |               |        |
|---------------|------------------------------|---------|-------------|---------------------------------|---------------|--------|
|               | Aborrecimento                | Punição | Minimização | Problema                        | Encorajamento | Emoção |
| Aborrecimento | 1                            | .54**   | .27**       | -.07                            | .12           | -.02   |
| Punição       |                              | 1       | .71**       | .15*                            | .37**         | .23**  |
| Minimização   |                              |         | 1           | .33**                           | .55**         | .49**  |
| Problema      |                              |         |             | 1                               | .54**         | .68**  |
| Encorajamento |                              |         |             |                                 | 1             | .60**  |
| Emoção        |                              |         |             |                                 |               | 1      |

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

No Quadro 2 apresentam-se as medidas descritivas. É possível constatar que as reacções parentais construtivas são mais frequentes do que as reacções parentais negativas. Ao nível das subescalas, as respostas focadas nas emoções e no problema apresentam os valores mais elevados e as respostas de punição e de aborrecimento são as menos referidas pelas mães.

Quadro 2 - Médias e Desvios-padrão das Escalas e das Subescalas do RPEN

|               | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | Nº de Itens |
|---------------|----------|-----------|-------------|-------------|-------------|
| NEGATIVAS     | 8.60     | 3.00      | 4,83        | 22.67       | 36          |
| Aborrecimento | 2.90     | 0.67      | 2.0         | 23.00       | 12          |
| Punição       | 2.50     | 1.00      | .00         | 7.00        | 12          |
| Minimização   | 3.30     | 1.26      | .00         | 9.17        | 12          |
| CONSTRUTIVAS  | 14.50    | 2.45      | .00         | 19.00       | 36          |
| Problema      | 5.28     | 1.08      | 1.42        | 11.92       | 12          |
| Encorajamento | 3.90     | 1.34      | 1.42        | 11.92       | 12          |
| Emoção        | 5.30     | 1.08      | .75         | 7.00        | 12          |

No que respeita à relação entre as respostas das mães ao RPEN e o *género* da criança, os resultados revelam a inexistência de diferenças nas *reacções parentais construtivas* das mães dos rapazes e das raparigas. Pelo contrário, nas *reacções parentais negativas*, as mães dos rapazes apresentam uma média mais elevada,  $t(147) = -1.05$ ,  $p < .001$ , do que as mães das raparigas e, em particular, nas reacções de punição,  $t(151) = -1,4$ ,  $p < .001$  e de aborrecimento,  $t(161) = -.003$ ,  $p < .01$ .

As relações entre as respostas ao RPEN e a *escolaridade das mães* apenas assumem valores negativos estatisticamente significativos nas reacções parentais de aborrecimento ( $r = -.18$ ,  $p < .05$ ) e positivos nas reacções parentais focadas nos problemas ( $r = .22$ ,  $p < .01$ ).

Tendo em vista contribuir para o estudo da validade do RPEN, procedeu-se à análise das correlações entre as respostas das mães e a competência social da criança. No Quadro 3 é possível verificar que as respostas parentais negativas, nomeadamente as

de aborrecimento e de punição, correlacionam-se de forma positiva com os problemas externalizados e com a hiperactividade, e de forma negativa com o autocontrolo das crianças. As reacções parentais construtivas das mães face às emoções negativas dos filhos, nomeadamente as que se focam no problema e na emoção, correlacionam-se de forma positiva com a competência académica das crianças. Note-se porém que os valores destas associações são baixos.

Quadro 3 - Correlações entre a Competência Social das Crianças e as Respostas Parentais às Emoções Negativas dos Filhos

|                                   | Reacções Parentais Negativas |               |         |             | Reacções Parentais Construtivas |          |               |        |
|-----------------------------------|------------------------------|---------------|---------|-------------|---------------------------------|----------|---------------|--------|
|                                   | Negativas                    | Aborrecimento | Punição | Minimização | Construtivas                    | Problema | Encorajamento | Emoção |
| <b>HABILIDADES SOCIAIS</b>        |                              |               |         |             |                                 |          |               |        |
| Auto-controlo                     | -.02                         | -.14          | -.12    | .14         | .08                             | .07      | .03           | .12    |
| Cooperação                        | -.06                         | -.15*         | -.16*   | .09         | .06                             | .04      | .04           | .09    |
| Assertão                          | -.02                         | -.11          | -.02    | .11         | .09                             | .04      | .06           | .13    |
| Assertão                          | -.06                         | -.09          | .04     | .13         | .07                             | .10      | -.00          | .10    |
| <b>PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO</b> |                              |               |         |             |                                 |          |               |        |
| Probl. Externalizados             | .14                          | .20**         | .19**   | .00         | -.04                            | -.06     | .04           | -.09   |
| Probl. Internalizados             | .16*                         | .20*          | .22**   | .03         | -.03                            | -.06     | .04           | -.07   |
| Hiperactividade                   | .04                          | .08           | .05     | -.01        | .02                             | -.01     | .06           | -.01   |
| Hiperactividade                   | .09                          | .15*          | .15*    | -.03        | -.08                            | -.07     | -.01          | -.13   |
| <b>COMPETÊNCIA ACADÉMICA</b>      |                              |               |         |             |                                 |          |               |        |
| ACADÉMICA                         | -.01                         | -.06          | -.13    | .11         | .13                             | .16*     | .05           | .15*   |

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

## DISCUSSÃO

Este estudo tem como principal objectivo apresentar as características de consistência interna e de validade do RPEN. Foi possível verificar que os valores de consistência interna, com excepção da subescala relativa às reacções de aborrecimento, são de valor razoável. As intercorrelações entre as subescalas, sendo mais elevadas no seio de cada Escala (reacções negativas e reacções construtivas), apontam no sentido da consistência destas duas medidas. Note-se porém que, mais uma vez com excepção da subescala de reacções de aborrecimento, as subescalas da Escala de Reacções Negativas aparecem positivamente associadas às subescalas da Escala de Reacções Construtivas. Esta associação parece indicar que não existe uma contradição entre reacções negativas e reacções construtivas; pelo contrário, as mães que reagem mais de forma negativa, também o fazem de forma construtiva e vice-versa.

A análise das respostas das mães ao RPEN em função do sexo das crianças revelou que as mães dos rapazes apresentam mais frequentemente reacções de punição e aborrecimento face às emoções negativas dos filhos do que as mães das raparigas,

corroborando as diferenças de sexo por vezes referenciadas na literatura. Os estudos sobre a influência do sexo da criança no funcionamento socio-emocional revelam resultados inconsistentes, certamente relacionados com as expectativas culturais em relação à adequação da expressão emocional em função do género. Existe porém alguma evidência de que os pais usam mais palavras associadas com a zanga com os rapazes do que com as raparigas, e que as mães dão mais ênfase ao estado emocional das filhas (Fivush, 1989,1991). Assim, as mães tenderão a desvalorizar mais as emoções dos seus filhos (rapazes) e a reagir de forma mais punitiva às suas emoções negativas.

De forma consistente com os dados da literatura, neste estudo as mães com menos anos de escolaridade apresentam mais reacções de aborrecimento face às emoções negativas dos filhos. Por outro lado, as mães com níveis de escolaridade mais elevados apresentam mais reacções centradas no problema, isto é, ajudam os seus filhos a encontrar uma estratégia para lidar com as emoções negativas, centrando-se no que as despoletou. As famílias que apresentam uma condição socio-económica precária terão certamente de lidar com um conjunto de factores de desgaste (baixos rendimentos familiares, instabilidade profissional, empréstimos, etc.) que fragilizam a sua estabilidade emocional e comprometem a sua prestação parental (Conger, Conger, Glen, Lorenz, Simons & Whitbeck, 1992). Pelo contrário, as famílias de NSE elevados apresentarão uma maior estabilidade socio-económica que facilitará um maior envolvimento parental. Os pais e os filhos destas famílias poderão co-habitar num clima comunicacional mais positivo, onde é possível expressar de forma aberta as emoções e assim contribuir de forma determinante para o bem-estar emocional das crianças.

Neste estudo constamos que os filhos cujas mães reagem com aborrecimento ou punição às suas emoções negativas, são avaliados pelas professoras como apresentando mais problemas de comportamento (problemas externalizados e hiperactividade) e menos auto-controlo. Por outro lado, as crianças cujas mães ajudam na procura das causas das emoções negativas e das estratégias para lidar com estas (reacções centradas no problema), são avaliadas pelas professoras como apresentando melhor competência académica. Estes resultados parecem também ser consistentes com alguma literatura disponível. Os estudos revelam que as respostas negativas dos pais perante as emoções negativas da criança, por exemplo, perante o jogo, tendem a estar associadas com uma maior agressividade na interacção com os pares (Carson & Parke, 1996), geradora de problemas de comportamento nomeadamente no contexto escolar. Os pais que punem as expressões emocionais dos seus filhos, podem fazer com que a criança sinta as suas próprias emoções e as dos outros como

negativas ou ameaçadoras, impedindo-a de explorar o significado e as várias formas de lidar com as emoções, e dificultando o desenvolvimento da empatia, essencial à competência social (cf. Eisenberg & Fabes, 2006). As práticas educativas coercivas e os padrões de interação familiar coercivos têm sido sistematicamente associados aos problemas de externalização das crianças (Eddy, Leve & Fagot, 2001).

O adequado desenvolvimento do indivíduo resulta do somatório de vários factores, porém, os pais estão entre os mais importantes. De salientar a importância do encorajamento parental para que os filhos falem sobre as suas emoções e os pais tenham oportunidade de os ajudar a lidar com os sentimentos e com as situações geradoras de emoções negativas. Este estudo pretende contribuir para uma acção de carácter preventivo, reforçando os resultados de estudos anteriores que identificam a meta-emoção parental como um potenciador do ajustamento socio-emocional futuro, mas, sobretudo, para divulgar um instrumento já usado na investigação sobre as respostas parentais às emoções das crianças.

Em síntese, o RPEN revelou-se um instrumento válido para avaliar a meta-emoção parental junto de um grupo de mães de crianças portuguesas a frequentar o 2º ano de escolaridade. À semelhança do que acontecera com outros estudos envolvendo o CCNES, a meta-emoção parental avaliada através do RPEN correlaciona-se com as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência académica (Gentzler, Contreras-Grau, Kerns & Weimer, 2005; Melo, 2005). Assim, é pertinente dispor de instrumentos que permitam identificar e avaliar as componentes da meta-emoção parental, nomeadamente as reacções parentais às emoções negativas dos filhos, dado o seu poder de determinação das interações sociais que a criança estabelece com os pais, pares e professores (Denhan, Blair, DeMuller, Levitas, Swayer, et al., 2003).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, D. (2006). *O emocional e o social em idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Journal*, 28, 309-322.
- Carson, J. L. & Parke, R. D (1996). Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child Development*, 67, 2217-2226.
- Conger, R. D., Conger, K. J., Glen, H. Jr., Lorenz, F. O., Simons, R. I., & Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 526-541.

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Eddy, J. M., Leve, L.D. & Fagot, B. I. (2001). Coercive family processes: A replication and extension of Patterson's coercive model. *Aggressive Behavior*, 27, 14-25.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (2006). Prosocial development In W. Damon & R. M. Lerner (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social emotional and personality development* (6th ed., pp. 647-717). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A & Murphy, B. C. (1996). Parent's reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70, 513-534.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N. & Bernzweig, J. (1990). The Coping with Children's Negative Emotions scale: Description and coding. Unpublished scale available from authors. Arizona State University.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K. & Maryin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions. Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72, 907-920.
- Fivush, R. (1989). Exploring sex differences in emotional content of mother child conversations about the past. *Sex roles*, 11/12, 675-691.
- Fivush, R. (1991). Gender and emotion in mother-child conversations about the past. *Journal of Narrative and Life History*, 1, 325-341.
- Gentzler, A. L., Contreras-Grau, J. M., Kerns, K. A. & Weimer, B. L. (2005). Parent-child emotional communication and children's coping in middle childhood. *Social Development*, 14, 591-612.
- Gomide, P.I.C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. DelPrette (orgs). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10, 243-268.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1997). *Meta-Emotion: How families communicate emotionally*. New Jersey: LEA.
- Gottman, J. M. & DeClaire, J. (1999). *A inteligência emocional da educação*. Lisboa: Pergaminho.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hoff, E., Laursen, B. & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol.2: Biology and ecology of parenting* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 231-252). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Lemos, M. & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 267-274.

Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Minho.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social emotional and personality development* (6th ed., pp. 571-645). New York: Wiley.

Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional development: action, communication, and understanding. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social emotional and personality development* (6th ed., pp. 226-299). New York: Wiley.

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