

O Papel da Meta-emoção Parental nas Competências Socioemocionais de Crianças em Idade Escolar

Patrícia Manuela da Rocha Moreira

M

2023



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**O PAPEL DA META-EMOÇÃO PARENTAL NAS COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR**

Patrícia Manuela da Rocha Moreira

Junho 2023

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, área de Psicologia Clínica e da Saúde, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora ***Diana Rute Pereira Alves*** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”

À minha orientadora, Professora Doutora Diana Alves, pelo incentivo constante, pelo estímulo à curiosidade, pelo serenar a cada etapa que parecia mais difícil, pela liberdade fornecida e simultaneamente pelo apoio incondicional. Pelos sábios ensinamentos e pela humanidade, obrigado pela inspiração!

A vocês: Pai, Mãe, Manos, Vanessa e Mateus, pelos valores transmitidos, por perdoarem as minhas ausências e por acreditarem em mim. Obrigado por serem a minha bússola e o meu alento, obrigado pela presença constante. Devo-vos muito!

À minha família, em especial à Bete e à Cátia, por serem as irmãs que nunca tive. Obrigado pelo vosso apoio.

À minha família emprestada, Sr. Licínio e D. Isa, obrigado por me acolherem, por me emprestarem a sala para o meu estudo, pela preocupação e pelo carinho. Sr. Ascânio e D. Armandina, os *meus* avós, obrigado pelos abraços e sorrisos que, despercebidamente, me deram muitas vezes energia.

Às minhas amigas, Ana, Vanessa, Magda e Micaela, por reformularem o meu medo de falhar em palavras de coragem, força e incentivo. Obrigado por me terem ensinado o valor da amizade, por multiplicarmos as alegrias e dividirmos as tristezas juntas e por me darem o privilégio de fazer parte das vossas vidas. Para sempre!

Aos amigos, *Colmeia*, por entrarem nos meus debates aleatórios, pelos cafés de descontração e por me terem recebido e deixado ficar. As melhores ceias são com vocês.

Ao associativismo, pelo que me ensinou e proporcionou e, sobretudo, pelas pessoas. Beatriz e Sérgio, obrigado pela confiança, pelos *abanões* e pela amizade.

Às minhas *Clínicas Imparáveis*, Joana e Mariana, o melhor presente que levo da FPCEUP. Os momentos vividos (sejam as risadas até doer a barriga ou as boas conversas a comer um panike) ficarão eternamente guardados. Não é de sempre, mas é para sempre.

À Inês, pelos nossos caminhos se encontrarem sempre nos sonhos e nas concretizações. Nos abraços sem fim. Obrigado por teres sempre a mão estendida. *Team!*

Por último e mais importante, ao *meu* Miguel. Por não me deixar duvidar de mim, por me manter os pés na terra e por me fazer acreditar que sou capaz de tudo, mesmo com as adversidades. A minha constante, a minha segurança. Obrigado por seres porto de abrigo, refúgio e *casa*, pelo apoio inigualável e por estares sempre presente. Por seres a minha receção preferida, a seguir à do *nosso* Mike. Sem ti, não teria sido capaz.

Resumo

A filosofia da meta-emoção parental corresponde aos sentimentos e pensamentos que os pais desenvolvem sobre as suas próprias emoções e as emoções dos seus filhos, afetando a forma como estes reagem à expressão das emoções dos filhos. O presente estudo teve como objetivo analisar o efeito da meta-emoção parental (reações parentais positivas e negativas) na competência emocional (regulação e expressão) e na aceitação pelos pares das crianças. Participaram neste estudo 63 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos ($M = 8.13$, $DP = .34$; 57.1% masculino), de turmas do 3º ano do ensino público (81%) e privado do Porto e respetivos pais ($M_{\text{anos escolaridade}} = 12.52$, $DP = 3.47$; 85.7% mães). A versão Portuguesa do *Coping With Children's Negative Emotions Scale* e do *Emotion Regulation Checklist*, preenchida pelos pais, operacionalizou a meta-emoção parental e a regulação emocional das crianças. Uma versão adaptada de um questionário sociométrico permitiu operacionalizar a expressão emocional e a aceitação pelos pares das crianças. Os resultados mostraram que apenas as reações parentais negativas afetam significativamente as competências socioemocionais das crianças. Na modelagem com equações estruturais verificaram-se efeitos diretos positivos das reações parentais negativas na competência emocional e indiretos negativos das reações parentais negativas na aceitação pelos pares através da competência emocional. Estes resultados confirmam o carácter preditor da meta-emoção parental na competência emocional e qualidade da relação com os pares de crianças em idade escolar. Serão ainda discutidas orientações para futuras investigações e para intervenção no domínio do presente estudo.

Palavras-chave: meta-emoção parental, regulação emocional, expressão emocional, competência emocional, aceitação pelos pares

Abstract

Parental meta-emotion philosophy corresponds to the feelings and thoughts parents develop about their own emotions and their child's emotions, affecting how parents react to the child's expression of emotions. The present study aimed to analyze the effect of parental meta-emotion (positive and negative parental reactions) on the emotional competence (regulation and emotional expression) and on peer acceptance of children. Participants were 63 children with ages between 8 and 9 ($M = 8.13$, $DP = .34$; 57.1% male) from 3rd-grade classes attending public (81%) and private school settings in Porto, as well as their respective parents ($M_{\text{years of school}} = 12.52$, $DP = 3.47$; 85.7% mothers). The Portuguese version of the *Coping With Children's Negative Emotions Scale*, and the *Emotion Regulation Checklist*, completed by parents, operationalized parental meta-emotion and children's emotional regulation. An adapted version of a sociometric questionnaire allowed the operationalization of emotional expression and acceptance by children's peers. Results show that only negative parental reactions significantly affect children's socioemotional skills. Path model showed a direct effect of negative parental reactions on emotional competence (lability and emotional expression) and a negative indirect effect of negative parental reactions on peer acceptance through emotional competence. These results confirm the predictive nature of parental meta-emotion on emotional competence and peer relationship quality in school-aged children. Directions for future research and intervention in the domain of the present study will also be discussed.

Keywords: parental meta-emotion, emotional regulation, emotional expression, emotional competence, peer acceptance

Resumé

La philosophie de la méta-émotion parentale correspond aux sentiments et aux pensées que les parents développent à propos de leurs émotions et de celles de leurs enfants, ce qui affecte la manière dont ils réagissent à l'expression des émotions de ces. Cette recherche visait à analyser l'effet de la méta-émotion parentale (réactions parentales positives et négatives) sur la compétence émotionnelle des enfants (régulation et expression) et l'acceptation par les pairs. 63 enfants âgés de 8 à 9 ans ($M = 8.13$, $SD = .34$; 57.1% de garçons), issus de classes de 3ème (81% d'enseignement public), et leurs parents ($M_{\text{années scolarité}} = 12.52$, $SD = 3.47$; 85.7% mères) ont participé à cette étude. La version Portugaise de l'échelle *Coping With Children's Negative Emotions Scale*, *Emotion Regulation Checklist*, complétée par les parents, a opérationnalisé la méta-émotion parentale et la régulation des émotions des enfants. Une version adaptée d'un questionnaire sociométrique a permis d'opérationnaliser l'expression émotionnelle des enfants et l'acceptation par les pairs. Les résultats montrent que seules les réactions parentales négatives affectent de manière les compétences socio-émotionnelles des enfants. Directs des réactions parentales négatives sur la compétence émotionnelle et des effets négatifs indirects des réactions parentales négatives sur l'acceptation par les pairs par la compétence émotionnelle. Ces résultats confirment la nature prédictive de la méta-émotion parentale sur la compétence émotionnelle et la qualité des relations avec les pairs chez les enfants d'âge scolaire. Des lignes directrices pour de futures recherches et interventions dans le domaine de cette étude seront discutées.

Mots-clés: méta-émotion parentale, régulation émotionnelle, expression émotionnelle, compétence émotionnelle, l'acceptation par les pairs

Índice

O Papel da Meta-emoção Parental nas Competências Socioemocionais de Crianças em Idade Escolar	1
1. Meta-Emoção Parental, Competência Emocional e Aceitação pelos Pares	1
2. Meta-Emoção Parental.....	3
3. Competência emocional.....	5
3.1. Regulação Emocional.....	6
3.2. Expressão Emocional	7
4. Aceitação Pelos Pares	8
Presente estudo	10
Método.....	11
1. Participantes.....	11
2. Medidas e Instrumentos	11
2.1. Dados Sociodemográficos.....	11
2.2. Meta-emoção Parental.....	11
2.3. Competência Emocional	12
2.4. Aceitação Pelos Pares.....	13
3. Procedimentos.....	13
4. Análises dos Dados	14
Resultados.....	16
1. Dados Sociodemográficos	16
2. Meta-emoção Parental	16
3. Competência Emocional	17
3.1. Regulação Emocional.....	17
3.2. Expressão Emocional	17
4. Competência Emocional e Aceitação pelos Pares	17
5. Meta-Emoção Parental, Competência Emocional e Aceitação pelos Pares	17
Discussão	21
Conclusão, Limitações e Sugestões futuras.....	27
Referências Bibliográficas.....	29

Índice de Figuras e Tabelas

Figura 1. <i>Esquema traduzido e adaptado do modelo teórico proposto por Katz et al. (2012).</i>	3
Figura 2. <i>Modelo Estrutural Final que Testa os Efeitos Diretos e Indiretos das RPN nas Competências Emocionais e na Aceitação pelos Pares, Ajustado à Amostra em Estudo.</i>	21
Tabela 1. <i>Matrizes de Correlação das Variáveis em Estudo (N = 63) - 16 variáveis...</i>	19
Tabela 2. <i>Modificações Efetuadas no Modelo Estrutural da Testagem dos Efeitos Diretos e Indiretos das RPN nas Competências Emocionais e na Aceitação pelos Pares e Respetivos Índices de Ajustamento.</i>	20

Lista de Abreviaturas

CCNES – *Coping With Children's Negative Emotions Scale*

CFI – Comparative Fit Index

EE – Expressão Emocional

EET – Expressão Emocional Tristeza

ERC – *Emotion Regulation Checklist*

ERE – Escala de Regulação Emocional

GL – Graus de Liberdade

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

LE – Labilidade Emocional

MEE – Modelo de Equação Estrutural

MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

NSE – Nível Socioeconómico

PS – Preferência Social

QS – Questionário Sociométrico

QSEE – Questionário Sociométrico da Expressão Emocional

RE – Regulação Emocional

RMSEA – *Root Mean Square Error of Approximation*

RNA – Reação Negativa Aborrecimento

RNM – Reação Negativa Minimização

RNP – Reação Negativa Punição

RPP – Reações Parentais Positivas

RPEN – Reações Parentais às Emoções Negativas

RPN – Reações Parentais Negativas

SEM – *Structural Equation Modeling*

SRMR – *Standardized Root Mean Square Residual*

O Papel da Meta-emoção Parental nas Competências Socioemocionais de Crianças em Idade Escolar

1. Meta-Emoção Parental, Competência Emocional e Aceitação pelos Pares

O contexto familiar assume, sobretudo em fases precoces de desenvolvimento, um papel importante na socialização emocional, isto é, na aprendizagem da expressão e regulação emocional das crianças, bem como no seu ajustamento psicossocial (Denham et al., 2000; Katz & Windecker-Nelson, 2004; Lobo et al., 2021; Morey, 2013). Os pais, como primeiros modelos, detêm a responsabilidade de criar oportunidades de aprendizagem onde as crianças possam ser alvo de crescimento emocional, cultivando a compreensão dos seus sentimentos e dos demais (Jespersen et al., 2021). Iniciada a idade escolar, com a complexificação cognitiva e exigência autorregulatória nos filhos, os pais adquirem a oportunidade de instrução e suporte ao treinarem as crianças para uma regulação emocional mais adequada, permitindo a perceção e discussão das emoções e a resolução de problemas (Stettler & Katz, 2014). Quando os pais tendem a manifestar reações negativas perante as emoções negativas dos seus filhos (meta-emoção parental negativa) não permitem que a criança possa desenvolver conhecimento e estratégias de regulação emocional adequada a estas emoções, o que pode desencadear um posterior evitamento das mesmas por parte da criança (Cassano & Zeman, 2010; Denham et al., 2012; Hurrell et al., 2017; Tiede, 2020). Pelo contrário, pais que habitualmente encaram as emoções negativas como uma oportunidade para as crianças poderem expressar, tomar consciência e aceitar essas emoções (meta-emoção parental positiva), tendem a aumentar os níveis de competência emocional nas crianças, uma vez que envolve a necessidade de estas se confrontarem com as emoções, favorecendo a regulação e validação das mesmas (Gottman et al., 1996). Uma criança que tenha sido exposta a reações emocionais parentais positivas tende a demonstrar um bom ajustamento psicossocial, menos sintomas de internalização e de externalização, maiores níveis de autoestima, melhores níveis escolares e melhor relação com os pares, quando comparadas com crianças cujos pais rejeitam as emoções (Hurrell et al., 2017; Katz et al., 2012). Por outro lado, uma criança que tenha sido exposta a reações parentais negativas, tende a ser menos adaptada socialmente (Katz et al., 2012).

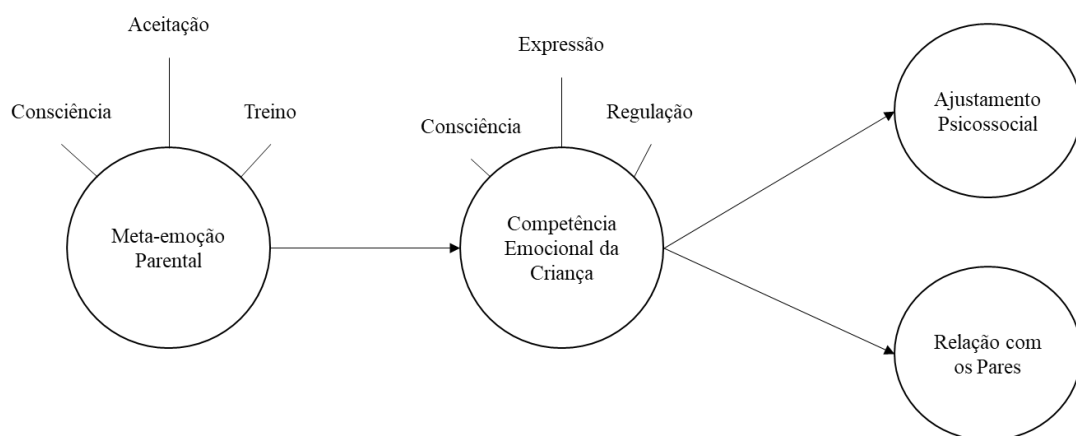
A competência emocional assume um papel significativo no seio do contexto escolar dado que, em idade escolar, a forma como as crianças expressam e regulam as suas

emoções influencia o caráter das experiências com os colegas e com os professores, estando na base da sustentabilidade dos relacionamentos ajustados (Blair et al., 2014; Kwon et al., 2017). Um fraco desenvolvimento socioemocional pode acarretar diversas consequências, como o caso da rejeição pelos pares ou exclusão das atividades realizadas por estes. Quando a criança possui dificuldades no processo de identificação das emoções, pode resultar em comprometimentos na construção de relações significativas com os pares (Blair et al., 2014; Connolly et al., 2018). Ainda neste contexto, as crianças nomeadas pelos pares como rejeitadas tendem a expressar mais raiva de forma facial e verbal (Hubbard, 2001). Já crianças com uma expressão emocional ajustada e adaptativa tendem a ser descritas como mais competentes e avaliadas de forma mais positiva pelos outros (Jones et al., 2002). Deste modo, uma criança com regulação e expressão emocional adequadas associa-se a um melhor ajustamento psicossocial e a uma melhor relação com os pares (Blair et al., 2014; Katz et al., 2012).

O modelo conceitual de Katz et al. (2012), representado na figura 1, destaca a associação entre os conceitos de meta-emoção parental aos aspetos da competência emocional que, por sua vez, assumem um papel determinante no que concerne ao ajustamento psicossocial e à relação com os pares.

Figura 1

Esquema Traduzido e Adaptado do Modelo Teórico Proposto por Katz et al. (2012)



Este racional teórico sugere que a meta-emoção parental se associa diretamente com a competência emocional dos filhos e, indiretamente com o ajustamento psicossocial e a qualidade da relação com os pares (Katz et al., 2012).

2. Meta-Emoção Parental

A meta-emoção parental, termo introduzido por Gottman et al. (1996), refere-se a uma filosofia emocional definida pela organização de pensamentos e emoções que os pais experienciam face a determinadas emoções que os seus filhos e os próprios expressam e vivem. Deste modo, assenta nas perceções, crenças e atitudes destes face às experiências emocionais das crianças (Gottman et al., 1996). Cada filosofia meta-emocional resulta em estilos de socialização emocional distintos e podem originar diferentes efeitos nos comportamentos parentais (e.g., repreensão da expressão emocional negativa da criança; Eisenberg et al., 1996). Desde logo, as interações parentais são influenciadas, por exemplo, pela forma como os pais interpretam e respondem às emoções negativas expressas pelos seus filhos (Reed, 2012; Westrupp et al., 2020). Neste sentido, foram identificados aspetos envolvidos na socialização entre as competências emocionais parentais e das crianças: 1) a forma como os pais expressam e regulam as emoções (consciência); 2) as reações destes às expressões emocionais dos filhos (aceitação); 3) treino e discussão das emoções com as crianças (treino; Katz et al., 2012).

O modelo teórico proposto por Gottman et al. (1996), permitiu concetualizar duas grandes filosofias. Por um lado, a meta-emoção parental positiva através da qual os pais são conscientes e fornecem orientação e conhecimento emocional. Por outro, os que não o fazem, portanto, definida como meta-emoção parental negativa (Gottman & DeClaire, 1997). Os pais que tendem a ser conscientes e atentos a baixos níveis de intensidade emocional nos próprios e nos filhos, que perspetivam as emoções consideradas negativas como uma oportunidade de intimidade, de aproximação e de aprendizagem, que validam e rotulam as emoções e promovem a resolução de problemas através da discussão de objetivos e de estratégias para lidar com a situação, foram considerados como estando orientados para uma meta-emoção parental positiva (Gottman et al., 1996; Katz & Windecker-Nelson, 2004; Tiede, 2020). Paralelamente, pais que apresentam reações negativas, independentemente do seu grau de sensibilidade, tendem a minimizar as emoções negativas das crianças, não as considerando como fonte de aprendizagem útil para a criança adquirir competências de resolução de problemas adaptáveis ao teor emocional das circunstâncias (e.g., uso da distração para contenção da emoção; Gottman et al., 1996). Estas reações emocionais negativas de desaprovação, ao criticarem, repreenderem, punirem e desencorajarem, demonstram pouca consciência emocional parental. Na criança, a conceção de que as suas emoções são inapropriadas e inválidas,

associam, por exemplo, a raiva e a tristeza a estados emocionais desconfortáveis, temporários e com a necessidade de serem evitados ou suprimidos (Gottman & DeClaire, 1997; Gottman et al., 1996; Reed, 2012). Ademais, tendem a desconsiderar e a negar essas emoções, atribuindo a si próprios o papel de mudá-las rapidamente devido ao caráter de perigosidade que lhes atribuem, com o intuito de as fazer desaparecer, demonstrando às crianças que estas não são importantes (Katz & Windecker-Nelson, 2004).

À medida que a criança atinge a idade escolar outros contextos além do familiar vão ganhando relevo, sendo fonte de novas relações (incluindo professores, outros adultos e os pares), desafios e responsabilidades (Jespersen et al., 2021). A compreensão das vantagens do reconhecimento e compreensão das emoções em idade escolar, particularmente no seio do contexto familiar são ainda pouco claras, sendo de especial importância o seu estudo devido à dinâmica que se começa a estabelecer nesta idade. Por um lado, com os pais a reterem influência sobre a competência socioemocional das crianças e, por outro, o progressivo desenvolvimento de maior autonomia por parte destas (Castro et al., 2015). Em idade escolar, devido ao caráter mais formal por comparação com o pré-escolar, é exigido às crianças um maior controlo das emoções negativas e, de forma coadjuvante, as suas manifestações são mais prováveis de se tornarem disruptivas neste contexto do que em contextos anteriores (Jones et al., 2002). Um estudo desenvolvido por Stettler e Katz (2014) sugere que as reações parentais positivas parecem diminuir entre a idade pré-escolar (5 anos) e a idade escolar (até aos 9 anos), denotando que nestas idades é mais provável que as crianças recebam menos aceitação relativa à própria expressão emocional por parte dos pais. Os avanços cognitivos e sociais desta fase contribuem para uma maior compreensão das emoções e interações sociais e, simultaneamente, colocam desafios de natureza interpessoal mais complexos, que requerem resposta emocional por parte dos pais (Castro et al., 2015). Contudo, são ainda encontradas lacunas na literatura relativamente aos efeitos das reações dos pais às emoções negativas nesta idade (Jones et al., 2002; Morey, 2013).

A socialização emocional como fenómeno bidirecional, está dependente das características quer dos pais, quer das crianças, nas interações (Jespersen et al., 2021). Pais que tenham mais do que um filho, estão conscientes de como as crianças podem diferir entre si, verificando-se uma influência na forma como estes reagem, acarretando diferentes efeitos nestas (Zahn-Waxler, 2010). Um aspeto que parece influenciar a socialização emocional é o sexo da criança, pelo que a forma como os pais socializam emocionalmente com os seus filhos, pode relacionar-se com o sexo destas (Kiliç, 2014).

Assim, os pais tendem a adotar reações de punição mais frequentemente com os filhos rapazes face a explosões emocionais manifestadas por estes, do que com as filhas raparigas (Kiliç, 2014). Tendem ainda a aceitar e a encorajar mais a expressão de tristeza nas filhas do que nos filhos (Cassano et al., 2007). Ademais, a socialização emocional e o tipo de reações que os pais revelam pode ser influenciado pelo nível socioeconómico (NSE) da família, podendo esta variável assumir uma importante expressão no bem-estar das crianças (Bradley & Corwyn, 2002; Conger & Donnellan, 2007; Sosa-Hernandez et al., 2020) e relacionar-se com a responsividade parental (Gulseven et al., 2018). Famílias que apresentam NSE mais baixo, cuja situação económica conduz a uma condição geradora de *stress* e sofrimento, acreditam menos na influência que as suas práticas têm nos resultados dos filhos, do que famílias com um NSE mais elevado (Gulseven et al., 2018; Hoff et al., 2002) - prática que se relaciona com o desenvolvimento de menores níveis de competência social e emocional nas crianças (Conger & Donnellan, 2007; Gulseven et al., 2018; McLoyd, 1998). Deste modo, tendem a apresentar mais reações negativas face às emoções das crianças, do que adultos com mais habilitações literárias (Barreiros & Cruz, 2012). Tal sugere que um NSE mais baixo se associa negativamente ao ajustamento emocional das crianças (Conger & Donnellan, 2007). Rivera e Dunsmore (2011) salientam, em alternativa, que as mães que apresentam níveis de escolaridade mais baixos tendem a considerar que a experiência de emoções negativas pode ser perigosa para as crianças. Por outro lado, quando as crianças estão integradas num seio familiar de NSE mais elevado, tendem a possuir mais competências de regulação e de expressão emocional (Gulseven et al., 2018).

3. Competência emocional

A probabilidade da criança em idade escolar se envolver em interações sociais positivas, está dependente da compreensão que esta detém acerca das reações emocionais dos outros e das suas causas (Denham et al., 2002). A competência emocional inclui dimensões interrelacionadas entre si, tais como: o conhecimento das suas emoções e dos outros; a regulação emocional associada à inibição e modulação das emoções experienciadas e dos comportamentos a ela associados; e a expressão emocional, descrita pela capacidade de expressar e comunicar de forma adequada as emoções aos outros, atendendo a determinada situação (Katz et al., 2012). O conhecimento e a compreensão das próprias expressões emocionais e as do outro aumentam a regulação emocional e a

competência social, revelando-se, por isso, precursores necessários para utilizar e regular as emoções de forma adaptativa (Denham et al., 2012; Izard et al., 2011). Este estudo, centrar-se-á na regulação e na expressão emocional, dado serem dimensões em franco desenvolvimento na idade escolar (Trentacosta et al., 2006). Nesta fase de desenvolvimento, as crianças já são capazes de identificar as emoções e interpretá-las no seio de contextos sociais específicos (Lisa et al., 2016). A capacidade de tolerar e refletir sobre as experiências afetivas compreende uma habilidade crucial no ajustamento emocional, mais do que a determinação de habilidades cognitivas (Bohnert et al., 2003). A competência emocional das crianças em idade escolar revela-se fundamental para o sucesso social das mesmas, dado que seu o desenvolvimento prediz a aquisição de habilidades sociais (e.g., cooperação e assertividade) e a aceitação pelos pares e é fator promotor de interações interpessoais apropriadas (Denham et al., 2012; Trentacosta et al., 2006). O estudo destas no contexto escolar recai sobretudo no domínio da aprendizagem das crianças, orientando-se para os desafios académicos que estas enfrentam nas salas de aula. Porém os desafios interpessoais são também parte integrante deste contexto, que acarretarão forçosamente implicações para o processo de aprendizagem (Ryan & Ladd, 2012). Isto implica que possuam competências sociais apropriadas à sua idade e saibam como utilizá-las para o desenvolvimento de relações construtivas (Ryan & Ladd, 2012). Reconhecida a importância do contexto escolar, a investigação evidencia ainda que as crianças que estão integradas num seio familiar de NSE mais elevado, tendem a possuir mais competências de expressão e regulação emocional, quando comparadas famílias com NSE mais baixo (Gulseven et al., 2018).

3.1. Regulação Emocional

No que concerne à regulação emocional, esta é descrita como um processo automático, que opera nos domínios cognitivo e comportamental. Quando esta é adaptativa, é definida pela capacidade de identificar, compreender e integrar a informação emocional resultante da experiência (intra e interpessoal) com o objetivo de controlar a emoção gerada de acordo com as exigências de determinada situação (Garber & Dodge, 1991; Thompson, 1994; Tiede, 2020; Reed, 2012; Webster-Stratton, 1999). Fazem parte desta o controlo envolvido na inibição, na manutenção, intensidade e duração de estados emocionais (positivos e negativos) e processos fisiológicos relacionados com a emoção que a criança utiliza para a sua gestão e expressão (e.g. reenquadramento cognitivo; Morris et al., 2017; Reed, 2012). Ademais, está simultaneamente subjacente à regulação

emocional a competência para gestão de respostas comportamentais face a objetivos específicos (Thompson, 1994; Tiede, 2020).

Ainda no âmbito da regulação emocional, quando esta é desadaptativa, podendo denominar-se de labilidade emocional, corresponde ao estado em que não é possível gerir de forma adequada e eficaz as emoções (Dunsmore et al., 2011). Isto é, a criança encontra-se emocionalmente instável, facilmente irritável e sensível a estímulos que desencadeiam emoções (Dunsmore et al., 2011). Como tal, sente dificuldades em recuperar emocionalmente quando experienciam emoções negativas intensas, como a tristeza (Kim-Spoon et al., 2013) e podem ter maiores dificuldades em aprender a autorregular-se autonomamente (Mirabile et al., 2009). Por sua vez, alvo da influência e observação das figuras parentais, a aprendizagem desta competência espelhará na criança as estratégias (de cariz adaptativo e/ou desadaptativo) aprendidas no contexto familiar, através da relação pais-criança (Morris et al., 2017; Tiede, 2020). No contexto escolar, a literatura aponta que a presença de défices na regulação emocional pode constituir um fator de risco ao ajustamento socioemocional da criança, podendo este ser acentuado pelo ambiente em que esta se insere (Hurrell et al., 2017). Um estudo realizado com jovens entre os 9-16 anos de idade ($M = 12.24$, $DP = 1.68$), revelou que as raparigas apresentam maior dificuldade em regular as suas emoções, acedem menos a estratégias de regulação emocional eficazes e possuem maior dificuldade em aceitar emoções negativas do que os rapazes (Bender et al., 2012). Todavia, um estudo com uma amostra entre os 7-9 anos ($M = 8.76$, $DP = 0.33$) revelou que estas tendem a reportar melhores níveis de regulação emocional do que os rapazes (Rogers et al., 2016).

3.2. Expressão Emocional

Aprender a expressar as emoções é essencial e facilita o desenvolvimento socioemocional ajustado (Chaplin & Aldao, 2013). A expressão emocional refere-se aos níveis de frequência, intensidade e duração de emoções como a tristeza, a alegria, a raiva, o medo e a culpa, sendo importante que esta seja moldada na interação entre a criança e outros significativos (Luby, 2009; Salisch, 2001). Assim, integra a capacidade de manifestar as emoções e comunicá-las de forma adequada aos outros, tendo em consideração determinada situação (Shariff & Tracy, 2011). No decorrer da idade escolar, as crianças progridem na capacidade de modularem as suas emoções, aprendendo quando e como as podem expressar, e como podem comunicar as suas necessidades e atender às dos outros, assim a sua expressão emocional, continua em franco desenvolvimento

(Chaplin & Aldao, 2013). Um estudo de Trentacosta et al. (2006) realça que crianças que estão atentas no contexto escolar, são mais propensas a aprender as regras emocionais apropriadas e técnicas de gestão adaptativas, tendendo a expressar mais emoções positivas.

A forma como as emoções são experienciadas e expressas sofre uma influência por parte do sexo das crianças, isto é, para as raparigas, demonstrações de empatia, de medo ou de culpa, tendem a ser consideradas como apropriadas, enquanto a demonstração de raiva e emoções negativas se associa a características de autonomia, autoridade e domínio nos rapazes (Karkhanis & Winsler, 2016). Tal conduz as raparigas e os rapazes a expressarem de forma distinta a tristeza e a raiva (Karkhanis & Winsler, 2016). Alguns estudos corroboram estas diferenças ao nível da expressão emocional, dependendo da situação a que as crianças são expostas (Bohnert et al., 2003; Chaplin & Aldao, 2013). Em situações negativas, as investigações apontam que raparigas tendem a demonstrar emoções mais positivas e a minimizar as possíveis expressões de raiva, dado que há uma tendência do sexo feminino para aliviar a tensão social (Chaplin & Aldao, 2013). Verifica-se uma tendência para as raparigas expressarem mais emoções como a tristeza e os rapazes a raiva, tendendo a interferir nas relações interpessoais (Chaplin et al., 2005). De realçar que a competência na expressão emocional das crianças, se relaciona com a expressão emocional aprendida em contexto familiar denotando-se que, em geral, é mais difícil para as crianças (independentemente do sexo) expressarem emoções negativas de raiva do que de tristeza, dado que as primeiras são mais ameaçadoras (Meyer, 2014).

Um estudo realizado por Jones et al., 2012, revelou que as emoções expressas pelas crianças no recreio se associam com a competência social avaliada pelos pais e professores. Assim, a competência emocional das crianças encontra-se associada a melhor ajustamento psicológico e a um melhor relacionamento com os pares (Barreiros & Cruz, 2012; Katz et al., 2012).

4. Aceitação Pelos Pares

O relacionamento com os pares é essencial ao ajustamento psicológico das crianças em idade escolar, pois fornece apoio social e emocional, ajudando-as a desenvolver a tomada de perspetiva social (Antonopoulou et al., 2019; Sterry et al., 2010). Como tal, durante a infância, a relação com os pares contribui para o ajustamento psicossocial da criança, associando-se à adaptação escolar e comportamental e ao bem-estar psicológico (Alves, 2013). As capacidades interpessoais, como a resolução de problemas sociais, são

necessárias para que a criança possa interagir de forma adequada com os outros (Domitrovich et al., 2017). Ao contrário das relações pais-filhos, as relações entre pares são pautadas pela horizontalidade e simetria e também pelo caráter voluntário, recíproco e diádico (Antonopoulou et al., 2019; Ryan & Ladd, 2012; Salisch, 2001), tendendo a possuir uma continuidade e a ser de breve ou longa duração (Rubin et al., 2011). Estas relações com os pares podem: ser negativas quando caracterizadas por um afeto negativo, conflitos e/ou agressões; ou positivas quando caracterizadas por um afeto positivo, carinho e/ou comportamentos pró-sociais; ou até neutras (Rubin et al., 2011). As relações de amizade e entre os pares normalmente implicam a criação de um vínculo afetivo e assumem particular importância para as crianças no que concerne ao seu desenvolvimento e aprendizagem (Ridgway et al., 2020; Ryan & Ladd, 2012). Na infância, as progressivas alterações ao nível físico, cognitivo e social, permitem uma maior competência para interpretar e responder às interações e comportamentos dos pares, que se tornam cada vez mais sofisticada (Rubin et al., 2011). O declínio do egocentrismo, a intensificação da competência em assumir outros papéis, a maior sensibilidade às experiências dos outros, declara oportunidade para a construção destas relações e influência mútua (Rubin et al., 2011; Rubin & Ross, 2012; Ryan & Ladd, 2012).

A aceitação pelos pares, operacionalizada com base na preferência social através de técnicas sociométricas (Coie et al., 1982), refere-se ao quão gostada ou popular a criança é considerada pelos membros do seu grupo, ou, pelo contrário, rejeitada. Este conceito encontra-se diretamente associado à quantidade de amigos que a criança possui e a qualidade dessas amizades (Antonopoulou et al., 2019; Ryan & Ladd, 2012). Crianças com dificuldades nas interações sociais são mais prováveis de serem rejeitadas e isoladas pelos pares (Webster-Stratton, 1999). A rejeição por parte dos pares parece estar associada, em idade escolar, a maiores níveis de solidão e de insatisfação social (Sletta et al., 1996). Quando o grupo de pares tende a desgostar de determinado elemento tende a agir em torno de comportamentos de rejeição (e.g., ignorar), o que contribui para a consideração dessa criança como rejeitada, reforçando-se o paradigma: quanto mais a percecionam como rejeitada, mais comportamentos de rejeição são adotados pelos pares (e.g., exclusão das atividades; Ryan & Ladd, 2012).

Dado ser sobretudo no contexto escolar que se forma o grupo de pares, ainda que possa ser possível a criança ser rejeitada pelos colegas na escola, mas ser apontada como gostada noutra contexto (e.g., atividades extracurriculares), recolher estas perspetivas em contexto de sala de aula é um melhor preditor do conhecimento do ajustamento

psicossocial da criança, do que qualquer outro contexto (Mikami et al., 2010). É encontrada evidência que sugere que crianças cuja família se encontra num NSE mais baixo, apresentam uma menor probabilidade de desenvolver competências sociais e emocionais adequadas às relações com os pares (Connolly et al., 2018).

Em síntese, no período escolar, os pais influenciam a socialização emocional e o desenvolvimento socioemocional dos seus filhos (Katz et al., 2012).

Presente estudo

Esta investigação teve como objetivo analisar o efeito da meta-emoção parental (reações parentais positivas e negativas) na competência emocional (regulação e expressão) e na aceitação pelos pares (preferência social) das crianças em idade escolar, sendo operacionalizado através:

- H1: Os filhos são alvo de mais reações parentais negativas do que as filhas;
- H2: As filhas revelam maiores níveis de regulação emocional e expressão emocional positiva do que os filhos;
- H3: O NSE da família associa-se negativamente com as reações parentais negativas e positivamente com as reações parentais positivas;
- H4: As reações parentais negativas associam-se positivamente com a labilidade emocional e negativamente com a regulação emocional e expressão emocional positiva dos filhos;
- H5: As reações parentais positivas associam-se negativamente com a labilidade emocional e positivamente com a regulação emocional e a expressão emocional positiva dos filhos;
- H6: As reações parentais negativas associam-se negativamente com a preferência social dos filhos;
- H7: As reações parentais positivas associam-se positivamente com a preferência social dos filhos;
- H8: A regulação e a expressão emocional positiva associam-se positivamente e a labilidade emocional negativamente à preferência social das crianças;
- H9: As reações parentais (positivas e negativas) predizem a competência emocional (regulação e expressão) das crianças;

H10: A competência emocional (regulação e expressão) das crianças medeia a relação entre as reações parentais (positivas e negativas) e a preferência social das crianças.

Método

1. Participantes

Participaram neste estudo 63 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos ($M = 8.13$, $DP = 0.34$; 57.1% do sexo masculino), provenientes de 8 turmas do 3º ano do ensino público (81%) e privado do Porto e respetivos pais (85.7% mães). Estes apresentam idades compreendidas entre 27 e 55 anos ($M = 41.95$, $DP = 5.51$) e o seu número de anos de escolaridade varia entre 4 e 20 anos ($M = 12.52$, $DP = 3.47$). Dos pais, 23 (36.5%) referem ter apenas um filho.

2. Medidas e Instrumentos

2.1. Dados Sociodemográficos

Foi construído um questionário para recolher os dados sociodemográficos, preenchido pelos pais, que possibilitou a recolha do sexo, data de nascimento, estado civil, profissão e número de filhos (um, dois ou três ou mais filhos). Como forma de aferir o NSE das famílias/dos pais recolheu-se o número de anos de escolaridade, indicador que se tem demonstrado como um valor preditivo desta variável, principalmente no caso das mães (Cruz, 2013; Hoff et al., 2002). Nos documentos respondidos pelas crianças, foi-lhes solicitado a data de nascimento.

2.2. Meta-emoção Parental

O *Coping With Children's Negative Emotions Scale* (CCNES, Fabes et al., 1990) é um questionário de autorrelato e avalia as reações parentais às emoções negativas dos filhos, operacionalizando neste estudo a meta-emoção parental. A versão completa do CCNES foi traduzida e adaptada para a população portuguesa por Alves e Cruz (2011), denominado por questionário de avaliação das Reações Parentais às Emoções Negativas (RPEN), é composto por 12 situações (e.g., “Se o meu filho se zanga porque está doente ou se magoou e não pode ir a uma festa de anos, eu:”), com seis itens cada, que ilustram possíveis respostas dos pais às mesmas (e.g., “mando-o ir para o quarto para se acalmar”) e está organizado em duas subescalas. A subescala de Reações Parentais Negativas

integra reações de: a) aborrecimento (i.e., desconforto dos pais face à expressão emocional negativa por parte do/a filho/a); b) punição (i.e., punição verbal ou física pela expressão de uma emoção); c) minimização (i.e., desvalorização da reação emocional) e a subescala de Reações Parentais Positivas integra reações: a) centradas no problema (i.e., através do foco no problema que despoletou determinada emoção, fornecer apoio para que a criança possa lidar com ela); b) encorajamento expressivo (i.e., encorajar a que a criança possa expressar as emoções consideradas negativas); c) centradas na emoção (i.e., através do que a criança está a sentir, apoiá-la na procura de estratégias para lidar; Alves & Cruz, 2011). As respostas traduzem a probabilidade de os pais responderem de forma semelhante ao que é descrito, sendo estas registadas através de uma escala de tipo Likert com sete pontos, entre 1 (*nada provável*) e 7 (*muito provável*).

Neste estudo, a análise da consistência interna apresenta valores de alfa de Cronbach das escalas e subescalas do instrumento entre razoáveis a bons. A consistência interna da escala Reações Parentais Negativas revela valores de .88 e a escala de Reações Parentais Positivas de .74. As subescalas Encorajamento, Resolução e Distração apresentam valores de alfa de .82, .77 e .77, respetivamente. As subescalas Aborrecimento, Punição e Minimização apresentam valores de alfa de .60, .81 e .77, respetivamente. Na validação para a população portuguesa, o instrumento apresenta propriedades de consistência interna semelhantes (Alves & Cruz, 2011).

2.3. Competência Emocional

2.3.1. Regulação Emocional

A regulação emocional foi avaliada através da Escala de Regulação Emocional (ERE, Alves & Cruz, 2013), versão portuguesa da *Emotion Regulation Checklist* (ERC, Shields & Cichetti, 1997). É constituída por 24 itens e permitiu identificar, através da perspetiva dos pais, os aspetos comportamentais da criança no que concerne à Labilidade/Negatividade e à Regulação Emocional. A subescala Labilidade/Negatividade apresenta itens que traduzem a falta de flexibilidade, a reatividade, a desregulação de zanga e a labilidade de humor da criança (e.g., “Mostra grandes mudanças de humor (é difícil antecipar o seu estado do humor porque muda rapidamente de um humor positivo para o negativo)”). A subescala Regulação Emocional, por outro lado, avalia a frequência de expressões emocionais socialmente ajustadas, a empatia e a autoconsciência emocional da criança (e.g., “Responde positivamente a uma interação amigável ou neutra por parte dos amigos”). Classificados numa escala de tipo Likert com quatro pontos, neste estudo, os pais assinalam de acordo com a frequência que os comportamentos descritos

acontecem, variando entre 1 (*nunca*) e 4 (*sempre*), permitindo extrair uma nota de labilidade emocional e uma nota de regulação emocional.

Neste estudo, recorrendo à análise da consistência interna através do alfa de Cronbach, a subescala Labilidade/Negatividade revelou-se razoável e a subescala Regulação Emocional fraca, apresentando, respetivamente, alfa de .73 e .61. Valores semelhantes foram encontrados na validação para a população portuguesa por Alves e Cruz (2013).

2.3.2. Expressão Emocional

A expressão emocional das crianças foi avaliada através do Questionário Sociométrico da Expressão Emocional [QSEE, desenvolvido por Coie et al. (1982) e modificado por Terry e Coie (1991)] tendo como informantes os pares. Integra quatro questões que convida a criança a nomear o colega da turma que mais expressa cada uma das quatro emoções (alegria, tristeza, zanga e medo), (e.g., “qual é o colega mais feliz, aquele que está sempre a sorrir?”). Permitindo assim, calcular para cada criança o total de nomeações recebidas em cada uma das emoções.

2.4. Aceitação Pelos Pares

Para avaliar a aceitação pelos pares, foi utilizado o questionário sociométrico, de acordo com o método de pontuação padronizada, proposto por Coie et al. (1982). Face às situações do momento de recreio (“brincar no recreio”), as crianças nomearam seis crianças da turma, por ordem decrescente, considerando com quem mais gostam de brincar e outras seis com quem menos gostam de brincar. Posteriormente à aplicação dos questionários, as respostas foram introduzidas no programa *Walsh Classroom Sociometrics*, permitindo extrair o número de nomeações de rejeição e de preferência. Neste estudo, foi considerado o *score* de Preferência Social, resultante da diferença entre o número de nomeações positivas e de nomeações negativas sobre o número de nomeações máximas possíveis (Coie et al., 1982; Košir & Pečjak, 2005). Como tal, valores mais elevados neste *score*, indicam que as crianças são mais preferidas pelos pares. Desta forma, este instrumento permite aceder à posição que a criança ocupa no grupo (Rubin et al., 2011).

3. Procedimentos

Esta investigação, com um desenho observacional de tipo transversal, possui um método de amostragem não probabilístico por conveniência, inserindo-se a amostra deste estudo num estudo de maior dimensão. Ao abrigo do Despacho N.º15847/2007, este

projeto e respetivos/as instrumentos/medidas utilizados/as, foram submetidos para apreciação da Direção-Geral da Educação, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Após aprovação, foram estabelecidos contactos com a direção de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da zona norte de Portugal, de forma a aferir a sua disponibilidade para colaborar na presente investigação. Concedida a autorização por parte da direção e realizada a apresentação do estudo junto dos professores titulares de cada turma, foram enviados os consentimentos informados aos encarregados de educação. Os dados fornecidos foram recolhidos entre dezembro de 2022 e março de 2023, junto de crianças a frequentar o 3º ano de escolaridade.

Foram estabelecidos critérios de inclusão, que estiveram no cerne da seleção dos participantes: a) frequência do 3º ano de escolaridade, b) registo de não mais do que uma retenção escolar, c) desenvolvimento adequado ao seu nível etário, d) não estarem ao abrigo de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, e) integração na turma com o mesmo professor desde o início do ano letivo.

Na primeira etapa da recolha de dados, aos pais que consentiram a participação dos seus educandos, foi endereçada uma ligação que continha o formulário (a ser preenchido no *google forms*) cujo preenchimento do protocolo de avaliação era antecedido de um consentimento informado referente à participação dos próprios. O protocolo destes incluía o preenchimento dos dados sociodemográficos, do ERE (Alves & Cruz, 2013) e do RPEN (Alves & Cruz, 2011). Numa segunda etapa, com as crianças, a recolha de dados foi realizada em contexto de sala de aula com todos os alunos autorizados e com a presença dos professores titulares de turma, onde foi aplicado o questionário sociométrico (Coie et al., 1982) e recolhido o QSEE (Terry & Coie, 1991). Aos pais, foi disponibilizado um e-mail para o esclarecimento de qualquer dúvida existente, caso necessitassem.

4. Análises dos Dados

Os dados recolhidos foram introduzidos, cotados e analisados por meio do programa *IBM Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS®), versão 29 para *Windows*. O processo de análise de dados, iniciou-se pela verificação criteriosa da base de dados, com o objetivo de identificar possíveis erros ou dados omissos. Dado o carácter de obrigatoriedade de resposta no questionário dos pais, nas variáveis em estudo, foi permitido contornar este acontecimento, nestas variáveis. De forma a garantir o cumprimento dos pressupostos inerentes aos testes estatísticos utilizados, foi conduzida

uma análise dos coeficientes de assimetria (Sk) e de curtose (Ku). Foram considerados como indicadores de que os dados são apropriados para procedimentos paramétricos $|Sk| < 3$ e $|Ku| < 10$ (Marôco, 2010). Após garantida uma distribuição normal nas diferentes variáveis em estudo, foram calculadas as estatísticas descritivas para caracterização da amostra, nomeadamente, o cálculo de médias e desvios-padrão, frequências e percentagens e consistências internas. Foram também assegurados os pressupostos específicos: dos testes de diferenças, através da homogeneidade das variâncias (Field, 2013); das análises correlacionais, nomeadamente, os princípios de linearidade; bem como os pressupostos do modelo de equações estruturais, nomeadamente a normalidade e inexistência de *outliers*, através da distância quadrada de *Mahalanobis* (D^2 ; Marôco, 2010). A fim de estudar a relação entre as variáveis em estudo, foram, posteriormente, realizadas correlações bivariadas de Pearson, onde foram utilizados os critérios de Cohen (1988; correlações iguais ou inferiores a $r = .29$ são consideradas fracas, correlações entre $r = .30$ e $.49$ moderadas e correlações iguais ou superiores a $r = .50$ são consideradas fortes).

Fazendo uso da metodologia de análise de Equações Estruturais (*Structural Equation Modeling*; SEM), através da ferramenta AMOS (versão 29, IBM SPSS®), foram construídos os Modelos de Equações Estruturais, que permitiram analisar os efeitos diretos (predição) e indiretos (mediação) das variáveis em estudo. No que concerne à estimação dos parâmetros desconhecidos, atendendo às diferentes trajetórias do modelo, foi utilizado o método da máxima verosimilhança (*maximum likelihood*), que permite extrair as estimativas dos coeficientes padrozinados das trajetórias, o desvio-padrão e o valor de p . De forma a aferir a qualidade de ajustamento do modelo proposto, utilizaram-se os valores de Qui-Quadrado (χ^2 , valores mais baixos indicam melhor ajustamento), χ^2/gl (valores < 5 indicam mau ajustamento), valor de p e intervalo de confiança a 90%. Para obter a significância estatística dos efeitos indiretos, recorreu-se ao método de reamostragem *Bootstrap*.

De acordo com os critérios de Marôco (2010) e Kline (2016) no que concerne à adequação do modelo, foram analisados os valores dos índices *Comparative Fit Index* (CFI; valores $\geq .95$ indicam ajustamento desejável; $\geq .90$, ajustamento aceitável; $< .90$, ajustamento sofrível; e $< .80$, mau ajustamento), *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR; $\geq .10$, ajustamento aceitável) e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA; valores $\leq .05$ indicam ajustamento muito bom; $\leq .08$, ajustamento bom; $> .08$, ajustamento inaceitável).

Resultados

Primeiramente, proceder-se-á à descrição dos resultados obtidos nas análises relativas aos dados sociodemográficos nas dimensões da meta-emoção parental, da regulação e expressão emocional e da aceitação pelos pares, seguida das correlações bivariadas de Pearson. Posteriormente será explorada a relação entre as variáveis em estudo. A análise preliminar dos dados revela não existirem desvios significativos à normalidade na sua distribuição.

Por fim, será apresentado o modelo de equações estruturais testado e analisados os efeitos diretos e indiretos da meta-emoção parental negativa na competência emocional e na aceitação pelos pares. Para tal, confirmou-se à priori a inexistência de *outliers*.

1. Dados Sociodemográficos

A análise das correlações (tabela 1) entre o NSE da família e as dimensões das variáveis da meta-emoção parental, competência emocional e aceitação pelos pares, tal como apresentado, não permitem identificar associações, rejeitando H3.

Foram conduzidos testes *t* para amostras independentes a fim de testar possíveis diferenças de sexo nas variáveis em estudo. Os resultados sugerem que as crianças do sexo masculino e do sexo feminino não diferem as suas médias em nenhuma das variáveis [estatística mais elevada: $t(61) = -1.64, p = .11$], refutando as H1 e H2.

No âmbito da meta-emoção parental, a ANOVA unifatorial demonstrou que os valores médios do número de filhos diferem significativamente, com um tamanho do efeito médio, na utilização das reações parentais de Distração [$F(2, 62) = 3.08, p = .05, \eta^2 = .09$], em particular, entre pais com um filho e pais com três ou mais. Pelo que, quando comparados, pais com três ou mais filhos apresentam uma média mais elevada nas reações de Distração ($M = 6.53, DP = 0.42$ versus $M = 5.68, DP = 0.76$).

2. Meta-emoção Parental

Os resultados obtidos a partir do coeficiente de correlação de Pearson (tabela 1) demonstram que a dimensão Reações Parentais Negativas, se encontra associada de forma positiva e forte com as subescalas Aborrecimento ($r = .89, p < .001$), Punição ($r = .92, p < .001$) e Minimização ($r = .91, p < .001$). As correlações das subescalas demonstradas no estudo de validação para a população portuguesa (Alves & Cruz, 2011) não diferem das obtidas no presente estudo.

No que concerne à dimensão Reações Parentais Positivas, correlaciona-se de forma significativa, positiva e forte com a subescala Encorajamento ($r = .80, p < .001$), Resolução ($r = .87, p < .001$) e Distração ($r = .78, p < .001$). Ademais, foi verificada uma correlação estatisticamente significativa, apesar de fraca, da escala com a subescala Minimização ($r = .25, p = .05$), o que não se verifica no estudo original (Alves & Cruz, 2011).

Note-se que no estudo original, as variáveis das Reações Parentais Negativas, à exceção do aborrecimento, se correlacionam com as variáveis das Reações Parentais Positivas (Alves & Cruz, 2011), o que não se verifica no presente estudo.

3. Competência Emocional

3.1. Regulação Emocional

Da análise da correlação bivariada de Pearson, conclui-se que a subescala Labilidade e a subescala Regulação Emocional não se correlacionam ($r = -.19, p = .14$), sugerindo que há uma ausência de relação entre as duas subescalas.

3.2. Expressão Emocional

Os resultados obtidos a partir do coeficiente de correlação de Pearson, sugerem que as diferentes expressões emocionais (alegria, tristeza, zanga e medo) não se relacionam entre si (menor valor de correlação observado entre as variáveis de expressão emocional de zanga e de tristeza: $r = .15, p = .23$).

4. Competência Emocional e Aceitação pelos Pares

No que concerne à competência emocional e à aceitação pelos pares, os resultados obtidos revelam não existir correlações entre nenhuma das variáveis da competência emocional, com a preferência social, à exceção da expressão emocional de tristeza ($r = -.27, p = .03$). Confirmando parcialmente a H8. A expressão emocional de tristeza associa-se negativamente à preferência social, assim, as crianças que expressam mais tristeza são menos aceites pelos pares.

5. Meta-Emoção Parental, Competência Emocional e Aceitação pelos Pares

Antes de se proceder à construção do Modelo de Equação Estrutural (MEE), com o objetivo de compreender as relações existente entre todas as variáveis em estudo, teoricamente descrito por Katz et al. (2012), foram conduzidas correlações bivariadas de Pearson com as variáveis em estudo (tabela 1).

Os resultados indicam que crianças cujos pais revelam mais reações parentais negativas, tendem a evidenciar níveis superiores de labilidade emocional (confirmando parcialmente H4) e a serem menos preferidas pelos seus pares (confirmando H6). Tendem a ser menos preferidas pelos pares aquelas crianças cujos pais punem ou minimizam as suas emoções negativas e aquelas cujos pares identificam como as que manifestam mais tristeza. Os pares nomeiam as crianças que apresentam maior labilidade emocional como sendo as que expressam mais tristeza e as menos preferidas socialmente.

Entre as reações parentais positivas, nomeadamente a resolução, esta associa-se de forma positiva à regulação emocional das crianças em estudo. Este resultado assinala que crianças cujos pais revelam reações parentais mais positivas, evidenciam níveis superiores de regulação emocional. Para além desta, não foram verificadas outras associações estatisticamente significativas relativas às reações parentais positivas, não se verificando nenhuma associação destas com as restantes variáveis, confirmando de forma parcial as H5 e H7.

Tabela 1*Matrizes de Correlação das Variáveis em Estudo (N = 63) - 16 variáveis*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	<i>M</i>	<i>DP</i>
1.Escolaridade Pais	-																12.52	3.47
2. RPN	-.22	-															2.97	0.79
3. Aborrecimento	-.15	.89**	-														2.95	0.69
4. Punição	-.22	.92**	.76**	-													2.46	0.93
5. Minimização	-.21	.91**	.72**	.73**	-												3.52	1.00
6. RPP	<.01	.14	.08	.04	.25*	-											5.76	0.63
7. Encorajamento	.06	.17	.16	.09	.21	.80**	-										5.45	0.87
8. Distração	-.13	.25	.11	.16	.36**	.78**	.34**	-									5.88	0.73
9. Resolução	.06	-.08	-.10	-.17	.03	.87**	.55**	.63**	-								5.96	0.71
10. LE	.02	.31*	.32*	.26*	.27*	-.03	-.13	.05	.02	-							31.30	2.80
11. RE	.17	-.21	-.24	-.21	-.13	.21	.14	.08	.31*	-.19	-						0.81	0.09
12. EE - Alegria	-.08	.01	-.01	-.02	.04	-.08	-.17	-.01	.01	<.01	.04	-					0.77	0.11
13 EE - Triste	.01	.20	.16	.10	.28*	-.04	-.13	.03	.03	.46**	-.17	-.13	-				0.76	0.12
14. EE - Zanga	-.01	-.03	-.09	.05	-.06	<.01	-.06	.12	-.04	-.01	-.07	-.11	.15	-			1.00	1.41
15. EE - Medo	-.05	.02	.14	-.03	-.01	-.06	.02	-.07	-.11	.001	-.10	.02	.02	-.14	-		1.05	1.75
16. PS	.07	-.29*	-.24	-.28*	-.28*	-.08	-.04	-.14	-.04	-.21	.14	.24	-.27*	-.27	.04	-	26.22	2.62
<i>Min</i>	4	1.56	1.42	1.00	1.50	3.47	2.75	3.83	3.67	19.00	19.00	0	0	0	0	-0.58	-	-
<i>Máx</i>	20	4.94	5.08	5.08	5.58	6.86	7.00	7.00	6.92	43.00	31.00	8	8	7	8	1.00	-	-

Nota. RPN – Reações Parentais Negativas; RPP – Reações Parentais Positivas; LE – Labilidade Emocional; RE – Regulação Emocional; EE – Expressão Emocional; PS – Preferência Social.

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

Finalmente, será testado o MEE, orientado pelo modelo proposto por Katz et al. (2012) que permitirá explorar os efeitos diretos e indiretos entre as variáveis em estudo. Atendendo às análises preliminares realizadas e às associações identificadas, prosseguiu-se à testagem do MEE considerando-se as Reações Parentais Negativas, uma vez que não se verificaram associações significativas com as Reações Parentais Positivas (ver tabela 1) que permitissem prever um modelo ajustado. Identificadas as dimensões da competência emocional que se correlacionaram entre si, Labilidade Emocional e a Expressão Emocional de Tristeza, foram estas as variáveis selecionadas para integrar o modelo a ser testado.

Apesar de o MEE estrutural inicial revelar bons índices de ajustamento, através da aplicação do princípio da parcimónia, que recomenda a retirada de trajetórias não significativas (neste estudo, trajetória que associa RPN à PS), foram realizados ajustamentos até à obtenção do modelo 2. Na tabela 2, são apresentadas as modificações e respetivos resultados de ajustamento ao modelo inicial.

Tabela 2

Modificações Efetuadas no Modelo Estrutural da Testagem dos Efeitos Diretos e Indiretos das RPN nas Competências Emocionais e na Aceitação pelos Pares e Respetivos Índices de Ajustamento (N = 63)

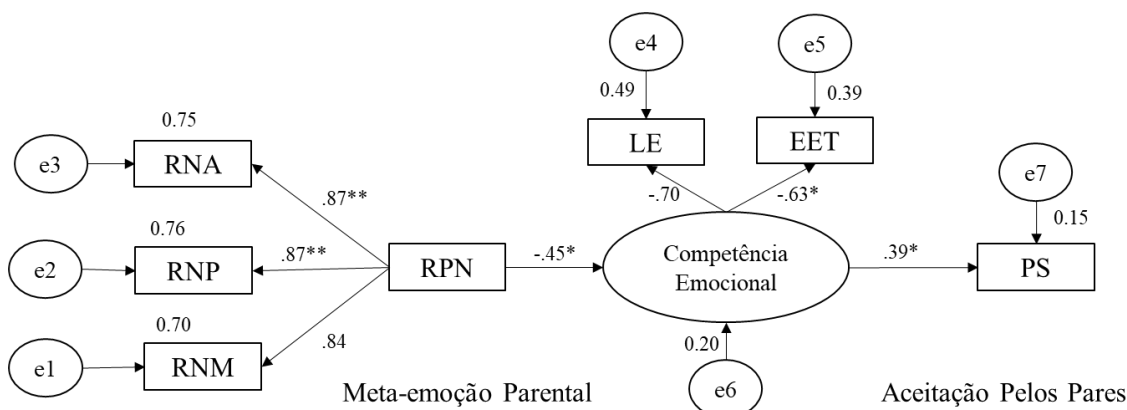
Modelo	Modificações	χ^2 (gl)	CFI	SRMR	RMSEA
Modelo 1		7.76 (7)	.99	.04	.04
Modelo 2	Retirada da trajetória RPN e PS.	9.57 (8)	.99	.06	.06

Nota. gl – graus de liberdade; RPN – Reações Parentais Negativas; PS – Preferência Social.

Dados os índices de ajustamento descritos na tabela 2, após as modificações realizadas, o modelo revela uma boa qualidade de ajustamento (figura 1).

Figura 2

Modelo Estrutural Final que Testa os Efeitos Diretos e Indiretos das RPN nas Competências Emocionais e na Aceitação pelos Pares, Ajustado à Amostra em Estudo



Nota. RNA – Reação Negativa Aborrecimento; RNP – Reação Negativa Punição; RNM – Reação Negativa Minimização; RPN – Reação Parental Negativa; LE – Labilidade Emocional; EET – Expressão Emocional Tristeza; PS – Preferência Social.

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

Ajustado à amostra em estudo, o MEE final revelou uma qualidade de ajustamento adequada ($\chi^2 (8) = 9.57, p = .29, \chi^2/df = 1.20$) explicando 20% da variância da Competência Emocional e 15% da variância da Aceitação pelos pares. As reações parentais negativas, manifestas através das reações parentais de Aborrecimento, Punição e Minimização, revelam uma trajetória significativa e negativa com a Competência Emocional das crianças ($\beta = -1.67, b = -.45, p = .01$), permitindo confirmar H9. Assim, as reações parentais negativas predizem a competência emocional das crianças, predizendo esta a aceitação pelos pares ($\beta = 0.04, b = .39, p = .03$). Verifica-se ainda um efeito indireto ($b = -.18, p = .02, 90\% \text{ IC } [-.46, -.02]$) das Reações Parentais Negativas na Preferência Social através da Competência Emocional (confirmando H10). Assim, a competência emocional das crianças medeia a relação entre as reações parentais negativas e aceitação pelos pares.

Discussão

O presente estudo, tendo como base o modelo de Katz et al. (2012), oferece a oportunidade de compreender o fenómeno da meta-emoção parental e o seu papel nas

competências socioemocionais em idade escolar, numa população específica, que são as crianças do 3º ano de escolaridade. Assim sendo, o objetivo principal deste estudo consistiu em compreender o papel da meta-emoção parental (reações parentais positivas e negativas) na competência emocional (regulação emocional e a expressão) e na aceitação pelos pares (preferência social), procurando-se avaliar tanto os efeitos diretos entre as variáveis em estudo como os efeitos indiretos relativos ao papel da meta-emoção parental. As análises indicam efeitos indiretos das reações parentais negativas na aceitação pelos pares, mediados pela competência emocional (labilidade e expressão).

As análises dos resultados sugerem que não se verificam diferenças de sexo nas crianças ao nível das reações parentais negativas, pelo que crianças do sexo masculino não são alvo de mais reações parentais negativas, contrariando a literatura que tem revelado que na meta-emoção parental se verificam diferenças entre as reações parentais adotadas com os filhos *versus* as filhas (Cassano et al., 2007; Eisenberg et al., 1998; Kiliç, 2014), nomeadamente devido a expectativas culturais. No presente estudo, as respostas foram recolhidas por relato dos pais, ao contrário, por exemplo de Cassano et al. (2007), onde foram observadas interações pais-filhos. Uma análise dos desvios-padrão das reações parentais, evidencia pouca variabilidade de resposta, salientando-se possíveis efeitos de desejabilidade social no preenchimento, revelados pela média de respostas elevadas nas reações parentais positivas.

No que concerne aos aspetos relativos à labilidade emocional, a literatura prevê que as raparigas reportam melhores níveis de regulação emocional (Rogers et al., 2016), contudo, os resultados do presente estudo não revelam associações. Importa referir que os dados da regulação emocional reportados foram recolhidos junto de informantes distintos dos utilizados na presente investigação. Rogers et al. (2016), apesar de utilizarem o mesmo instrumento que o selecionado nesta investigação, utilizam-no com os professores. Tal reflete que, por um lado, as crianças podem comportar-se de forma distinta nos diferentes contextos (De Los Reyes et al., 2015), e, por outro, os professores poderão ser portadores de estereótipos de género diferentes dos pais. No que diz respeito à expressão emocional, não se verificam diferenças, apesar de na literatura se verificar que as raparigas tendem a expressar mais a emoção de tristeza do que os rapazes (Chaplin et al., 2005). No entanto, uma meta-análise desenvolvida por Chaplin e Aldao (2013) identifica diferenças entre rapazes e raparigas nesta faixa etária, mas o tamanho do efeito revelou-se pequeno. Segundo a literatura, as orientações educativas tendem a esbater as diferenças entre as crianças do sexo feminino e masculino, e o mesmo se verifica em

estudos de intervenção sobre a parentalidade (Hajal & Paley, 2020; Hoffmann et al., 2020; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019; Nogueira et al., 2022). Mais uma vez, sublinha-se que os informantes envolvidos nos dois estudos são diferentes. No presente estudo, foi recolhida informação junto dos pares, e no estudo acima referido (Chaplin & Aldao, 2005) foram realizadas observações da interação pais-criança face a um estímulo de jogo. Sabe-se que recolher informação relativa à expressão emocional junto dos pares, permite obter igualmente um indicador do funcionamento social, sendo por ele influenciado (Trentracosta et al., 2006). Ademais a amostra de Chaplin et al. (2005) apesar de contemplar a idade escolar, incide sobretudo em crianças com 6 anos, não se estendendo à faixa etária alvo do presente estudo.

Contrariamente ao previsto na literatura, que sugere que as práticas parentais tendem a variar de acordo com o NSE das famílias (Sosa-Hernandez et al., 2020), os resultados do presente estudo não revelam associações negativas do NSE às reações parentais negativas, nem positivas às reações parentais positivas. A literatura refere que pais de famílias em situações económicas mais desfavorecidas revelam menos competências emocionais e, consequentemente, adotam mais reações de punição (Conger & Donnellan, 2007; Gulseven et al., 2018; McLoyd, 1998). Por outro lado, quando a família possui um NSE mais elevado, a literatura prevê uma associação a níveis mais elevados de competência emocional (Gulseven et al., 2018). Importa refletir que os agrupamentos de escolas integrados no presente estudo não incluem NSE extremos, dado que 75.8% dos pais respondentes completaram o ensino secundário ou níveis superiores de ensino, o que concebe à amostra em estudo uma homogeneidade de situações económicas que podem influenciar a discriminação de diferenças nos resultados. De realçar que o NSE da família pode assumir, nesta faixa etária, um maior impacto noutros domínios para além do socioemocional (McLoyd, 1998) e, reconhecendo que as famílias com um NSE mais baixo tendem a adotar mais estas reações (Conger & Donnellan, 2007; Gulseven et al., 2018; McLoyd, 1998), estas em particular podem beneficiar de intervenção no domínio da parentalidade.

A análise da meta-emoção parental em função dos níveis de labilidade, revelou que crianças cujos pais expressam reações emocionais negativas, demonstram maiores níveis de labilidade emocional. Por outro lado, não se verificam associações entre as reações parentais negativas e os níveis de regulação emocional. Ainda que o sentido da correlação negativa vá ao encontro da literatura (Denham et al., 2012), a ausência de significância pode ser explicada pelo facto dos pais do estudo revelarem uma baixa

manifestação de reações parentais negativas ($r = -.21$) e tal pode justificar a não expressão de efeitos na regulação emocional. Através das associações da relação entre as reações emocionais negativas e a labilidade emocional demonstradas nas análises, é possível compreender que as reações parentais às emoções dos filhos (como os pais respondem, discutem e gerem as emoções dos filhos) possuem influência no desenvolvimento emocional das crianças (Westrupp et al., 2020). Pais que demonstrem dificuldades ao nível da socialização emocional das crianças, aborrecendo-se, punindo e/ou minimizando as emoções negativas destas, consequentemente, por meio da modelagem, não favorecem um ambiente de incentivo e segurança para que estas possam aprender estratégias para lidar de forma adequada, bem como a gerir e estabilizar as emoções. A suscetibilidade a maiores níveis de labilidade emocional assume uma particular incidência em idade escolar, dada a acumulação de respostas reativas, necessitando de um maior esforço de forma a promover um maior controlo inibitório face a reações involuntárias (Rogers et al., 2016). Já no âmbito da expressão emocional, os resultados apontam no sentido de uma associação positiva entre os comportamentos de minimização face a emoções negativas e a expressão emocional de tristeza manifestada pelas crianças. De forma consistente com a literatura, as reações parentais que não sejam de suporte, podem traduzir-se em resultados aversivos nas crianças, tais como menores níveis de competência emocional (Eisenberg et al., 1996; Frogley et al., 2023; Sosa-Hernandez et al., 2020), em particular as reações de minimização (Barreiros & Cruz 2012; Blair et al., 2014), tal como demonstram os presentes resultados. Neste sentido, a literatura demonstra que crianças cujos pais tendem a restringir a expressão de emoções negativas como a tristeza, revelam dificuldades em lidar com estas emoções em interações sociais (Eisenberg et al., 1998). Atendendo a que os informantes relativos à expressão emocional foram os pares, pode denotar-se este impacto socialmente percecionado. Isto é, ao responderem com comportamentos de minimização às emoções negativas das crianças, os pais contribuem para que estas sejam ampliadas e estendidas também a outros contextos.

Verificou-se no presente estudo que não existem associações entre as reações parentais positivas e as variáveis da competência emocional, bem como junto da aceitação pelos pares, contrariamente ao documentado na literatura, que expõe a influência da percepção dos pais sobre as emoções negativas das crianças como oportunidade de aceitação e treino, que tendem a favorecer níveis mais elevados de competência emocional (Gottman et al., 1996). No mesmo sentido, estas crianças tendem igualmente

a revelar melhor relação com os pares (Hurrell et al., 2017; Katz et al., 2012). Ainda assim, importa refletir relativamente à média ($M < 5.45$) de respostas dos pais na subescala de reações parentais positivas, esta que pode indicar um efeito de desejabilidade social no fornecimento das respostas. Por outro lado, em idade escolar, as reações parentais positivas parecem diminuir (Stettler & Katz, 2014), o que pode permitir explicar estes resultados na presente amostra. À medida que as crianças crescem, tendem a demonstrar menos as emoções aos pais, pelo que é mais provável que recebam menos aceitação dessa expressão emocional, quando a fazem (Stettler & Katz, 2014).

Por outro lado, as análises correlacionais permitem verificar associações negativas entre as reações parentais negativas e os níveis de aceitação pelos pares. Tal parece indicar que crianças cujos pais expressam maior tendência para reações emocionais negativas, demonstram ser menos preferidas pelos pares. Estes resultados parecem congruentes com a literatura existente, na medida em que se prevê que este tipo de reações parentais, desencadeiam interações mais negativas com os pares (Katz & Windecker-Nelson, 2004). Como tal, comportamentos parentais que fornecem pouco suporte perante as emoções negativas das crianças, tendem a associar-se a um pior ajustamento da criança (Zimmer-Gembeck et al., 2022), dado que moldam a forma como as crianças interpretam e compreendem as reações emocionais dos outros (competência essencial nas relações), aspeto que deve ser tido em consideração para intervenções com os pais.

Na expressão emocional, nomeadamente a expressão emocional de tristeza, esta encontra-se negativamente associada à preferência social das crianças, não permitindo confirmar a hipótese estabelecida. Estes resultados são congruentes com a literatura. Segundo Blair et al. (2014), o grau de expressão de emoções positivas e negativas assume um poder preditivo na forma como as crianças são avaliadas e gostadas pelos pares. Tal permite realçar a importância da competência emocional no seio da qualidade das relações com o outro (Domitrovich et al., 2017), dado que quanto mais a criança expressa emoções de tristeza, menos é aceite pelos pares. As emoções que a criança expressa são centrais às experiências sociais, fazendo parte da dinâmica relacional e influenciando as suas relações (Blair et al., 2014). Desta forma, a expressão parental das emoções induz efeitos na competência social das crianças (Eisenberg et al., 1998).

Por fim, relativamente ao modelo de mediação testado, verificam-se efeitos diretos das reações parentais negativas na competência emocional (efeito direto negativo) e desta na aceitação pelos pares (efeito direto positivo), tal como as análises correlacionais faziam prever. Apesar da idade escolar constituir uma fase de desenvolvimento em que

os pais passam menos tempo com as crianças (quando comparado com a idade pré-escolar), uma vez que estas estão mais presentes na escola, as reações emocionais parentais negativas podem assumir efeitos mais pronunciados nesta idade, quando comparado com idades mais precoces (Frogley et al., 2023). Tal permite compreender que apesar de progressivamente outros contextos para além do familiar ganharem relevo, este continua a assumir um papel proeminente nos resultados da criança, nesta faixa etária. Observa-se uma dualidade entre o progressivo desenvolvimento da criança e, por outro lado, a contínua influência parental na conduta social desta – dado este presentemente refletido na explicação de 20% da variância da competência emocional da criança. Paralelamente, verifica-se um efeito indireto das reações parentais negativas na aceitação pelos pares, através da competência emocional. Este efeito permite ainda refletir que, apesar de os resultados não permitirem direcionar para a exploração das reações parentais positivas, tal como proposto por Katz et al. (2012), ainda assim, é possível verificar o impacto no ajustamento socioemocional das crianças através das reações parentais negativas. Durante o primeiro ciclo do ensino básico, são esperadas socializações emocionais mais complexas por parte das crianças, permitindo que sejam despoletadas pelos pais discussões mais complexas com os seus filhos (Westrupp et al., 2020). É necessário, por isso, que os pais adaptem as estratégias utilizadas em fases de desenvolvimento anteriores, dada a complexificação das capacidades cognitivas e regulatórias (Rogers et al., 2016; Settler & Katz, 2014). A construção e consideração multidimensional dos próprios e dos outros sofre entre os 4 e os 7 anos de idade uma alteração qualitativa abrupta que permite que as crianças integrem a informação de uma forma cada vez mais complexa, justificada sobretudo pela alteração para um contexto mais estruturado como o da escola primária, aliás, é nesta transição que as relações com os pares se complexificam pelo que o sucesso nestas implica uma diversidade de competências (Rubin et al., 2011). Neste seguimento, pais que minimizem as expressões emocionais dos seus filhos, podem conduzir a que a criança percecionem as suas emoções e as dos outros como ameaçadoras, restringindo a exploração dos seus significados e, ainda, dificultando o desenvolvimento da empatia, essencial à competência social (Alves & Cruz, 2011). Em particular na idade escolar, verifica-se um maior impacto das reações parentais negativas (quando comparadas com as reações parentais positivas; Settler & Katz, 2014), nomeadamente associadas a menores níveis de competências emocionais e possíveis problemas do foro psicológico (Frogley et al., 2023). Esta relação, afetada pela forma como as emoções são expressas em contexto familiar e de relações diádicas (Morris

et al., 2017), tende a ser negativa quando os comportamentos parentais se associam a práticas que resultam numa educação emocional desadaptativa (Hurrell et al., 2017; Jespersen et al., 2021) e, portanto, menos níveis de competência emocional (Eisenberg et al., 1996), à semelhança dos resultados encontrados no presente estudo. Dado que é através de um bom conhecimento emocional que a criança apresenta uma maior facilidade na interpretação dos sinais socioemocionais dos pares (Alves & Cruz, 2010), comportamentos desregulados provocam dificuldades na relação com os pares, podendo provocar o afastamento por parte destes (Locke et al., 2015). Desta forma, verificamos neste estudo que as reações parentais negativas assumem efeitos na aceitação pelos pares, via competência emocional, isto é, através da labilidade emocional e da expressão emocional de tristeza. Adicionalmente, os resultados obtidos permitem ponderar intervenções neste domínio com os pais, ao considerar o impacto destas reações parentais nos aspetos socioemocionais das crianças.

Conclusão, Limitações e Sugestões futuras

Em conclusão, a meta-emoção parental, particularmente as reações negativas, revelam um papel importante, em idade escolar, no âmbito das competências emocionais das crianças e, conseqüentemente, na aceitação pelos pares. Isto permite compreender que este tipo de reações assume particular impacto no âmbito da labilidade emocional e da expressão emocional de tristeza. Os resultados obtidos no presente estudo revelam-se pertinentes dada a lacuna existente na literatura relativamente aos efeitos das reações dos pais às emoções negativas nesta faixa etária (Jones et al., 2002).

Não obstante, o presente estudo revela algumas limitações metodológicas que devem ser acauteladas na interpretação e generalização dos resultados. Nomeadamente o facto de se tratar de um estudo de cariz não probabilístico por conveniência, o que não permitiu obter uma amostra muito diversificada (e.g., NSE). Também o tamanho da amostra, que por não preenchimento atempado do protocolo dos pais resultou numa redução inicial de 121 crianças para 63, pode ter influenciado a variabilidade e generalização dos resultados obtidos. Acresce ao tamanho da amostra, esta contemplar sobretudo as mães, não permitindo analisar igualmente as perspetivas dos pais.

Ainda assim, a presente dissertação tomando por base um modelo teórico, permitiu assegurar teoricamente as diferentes tomadas de decisão, nomeadamente na direção das relações estabelecidas em hipótese, tornando-se uma potencialidade. Para além disso, salienta-se o contributo que o foco na idade escolar pode trazer no estudo dos construtos explorados, visto que a literatura recai sobretudo em idade pré-escolar ou na adolescência. Ter-se recorrido a mais do que um informante, nomeadamente os pais e os pares, revela-se igualmente um ponto forte, dado que enriquece a avaliação e a torna mais completa (De los Reys, 2015).

No que concerne a sugestões futuras, seria relevante incluir a participação e perspectiva dos pais, dada a fraca representatividade neste estudo. Por outro lado, uma vez que foram encontrados resultados que apontam para o efeito do número de filhos, sugere-se que em estudos futuros esta seja uma variável a considerar. Revela-se ainda importante em investigações futuras o desenvolvimento de metodologias que promovam um maior envolvimento dos pais. De forma a englobar os diferentes informantes representativos do contexto educativo da criança, seria pertinente incluir também os professores titulares [e.g., através do preenchimento do ERE (Alves & Cruz, 2013), permitindo recolher a perceção de regulação emocional da criança num contexto distinto], bem como analisar impacto que as reações emocionais dos professores detêm na competência emocional das crianças (Jespersen et al., 2021). Revela-se igualmente importante esta análise junto dos pares, tal como sugerem Jespersen et al. (2021).

Os resultados obtidos neste estudo permitem realçar o papel da meta-emoção parental, particularmente das reações parentais negativas na competência emocional e na aceitação pelos pares de crianças em idade escolar, fornecendo pistas de intervenção no domínio da parentalidade.

Referências Bibliográficas

- Alves, D. R. P., & Cruz, O. (2010). Preditores emocionais e sociais da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar. *Psicologia*, 24(2), 113-129.
<https://doi.org/10.17575/rpsicol.v24i2.309>
- Alves, D., & Cruz, O. (2011). Reacções parentais às emoções negativas dos filhos (RPEN): Um questionário de avaliação da meta-emoção parental. In *Actas do VIII congresso iberoamericano de avaliação/evaluación psicológica e XV Conferência internacional avaliação psicológica: formas e contextos*.
- Alves, D. (2013). *Aceitação pelos pares na idade escolar: Antecedentes, processos e resultados desenvolvimentais* (Dissertação de Doutoramento). Universidade do Porto: Portugal
- Antonopoulou, K., Chaidemenou, A., & Kouvava, S. (2019). Peer acceptance and friendships among primary school pupils: Associations with loneliness, self-esteem and school engagement. *Educational Psychology in Practice*, 35(3), 339-351. <https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1604324>
- Barreiros, J., & Cruz, O. (2012). Meta-emoção: Uma dimensão emocional da parentalidade e da grandeparentalidade.
- Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjørn, B. H., & Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences. *Personality and Individual Differences*, 53(3), 284-288.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.027>
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2014). The indirect effects of maternal emotion socialization on friendship quality in middle childhood. *Developmental psychology*, 50(2), 566.
<https://doi.org/10.1037/a0019851>
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A., & Lim, K. G. (2003). Emotional competence and Aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-91. <https://doi.org/10.1023/a:1021725400321>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53(1), 371-399.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>

- Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Zeman, J. (2007). Influence of gender on parental socialization of children's sadness regulation. *Social Development*, 16(2), 210-231. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00381.x>
- Cassano, M. C., & Zeman, J. L. (2010). Parental socialization of sadness regulation in middle childhood: The role of expectations and gender. *Developmental Psychology*, 46(5), 1214–1226. <https://doi.org/10.1037/a0019851>
- Castro, V. L., Halberstadt, A. G., Lozada, F. T., & Craig, A. B. (2015). Parents' emotion related beliefs, behaviours, and skills predict children's recognition of emotion. *Infant and child development*, 24(1), 1-22. <https://doi.org/10.1002/icd.1868>
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 139(4), 735. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of Emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1), 80.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 175-199. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551>
- Connolly, P., Miller, S., Hanratty, J., Roberts, J., & Sloan, S. (2018). Protocol for a systematic review: Universal school-based programmes for improving social and emotional outcomes in children aged 3–11 years: a systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 14(1), 1-39. <https://doi.org/10.1002/CL2.210>
- De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A., Burgers, D. E., & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological bulletin*, 141(4), 858. <https://doi.org/10.1037/a0038498>
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendziora, K. T., & Zahn-Waxler, C. A. R. O. L. Y. N. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12(1), 23-45. <https://doi.org/10.1017/S0954579400001024>

- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.
<https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12739>.
- Dunsmore, J. C., Booker, J. A., & Ollendick, T. H. (2012). Parental emotion coaching and child emotion regulation as protective factors for children with oppositional defiant disorder. *Social Development*, 22(3), 444-466.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00652.x>
- Eisenberg, N. (1996). Meta-emotion and socialization of emotion in the family- A topic whose time has come: Comment on Gottman et al. (1996). *Journal of Family Psychology*, 10(3), 269-276. <https://doi.org/10.1037/08933200.10.3.269>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). The coping with children's negative emotions scale: Procedures and scoring. *Available from authors. Arizona State University*.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. sage.
- Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge University Press.
- 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(3), 243.
<https://doi.org/10.1037/08933200.10.3.243>
- Gottman, J. M., & DeClaire, J. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. Simon & Schuster.
- Hajal, N. J., & Paley, B. (2020). Parental emotion and emotion regulation: A critical target of study for research and intervention to promote child emotion socialization. *Developmental Psychology*, 56(3), 403-417. <https://doi.org/10.1037/dev0000864>
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. Em M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting Vol. 1: Biology and ecology of*

- parenting* (pp. 231-252). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105.
<https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Hubbard, J. A. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child development*, 72(5), 1426-1438. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00357>
- Hurrell, K. E., Houwing, F. L., & Hudson, J. L. (2017). Parental meta-emotion philosophy and emotion coaching in families of children and adolescents with an anxiety disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 45(3), 569-582.
<https://doi.org/10.1007/s10802-016-0180-6>
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., & Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 44-52.
<https://doi.org/10.1177/1754073910380972>
- Jespersen, J. E., Hardy, N. R., & Morris, A. S. (2021). Parent and peer emotion responsivity styles: An extension of Gottman's emotion socialization parenting typologies. *Children*, 8(5), 319. <https://doi.org/10.3390/children8050319>
- Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & MacKinnon, D. P. (2002). Parents' reactions to elementary school children's negative emotions: Relations to social and emotional functioning at school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 133-159.
<https://doi.org/10.1353/mpq.2002.0007>
- Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills.
- Karkhanis, D. G., & Winsler, A. (2016). Temperament, gender, and cultural differences in maternal emotion socialization of anxiety, somatization, and anger. *Psychological Studies*, 61(3), 137-158.
<https://doi.org/10.1007/s12646-016-0360-z>
- Katz, L. F., & Windecker-Nelson, B. (2004). Parental meta-emotion philosophy in families with conduct-problem children: Links with peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 385-398.
<https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000030292.36168.30>

- Katz, L. F., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental meta-emotion philosophy: A review of research and theoretical framework. *Child Development Perspectives*, 6(4), 417-422.
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00244.x>
- Kiliç, Ş. (2014). A better understanding of parental emotional socialization behaviors with an illustrative context/Ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarının açıklayıcı bir bağla içinde daha iyi anlaşılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 511-521.
- Kim-Spoon, J., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2013). A longitudinal study of emotion regulation, emotion lability-negativity, and internalizing symptomatology in maltreated and nonmaltreated children. *Child development*, 84(2), 512-527.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01857.x>
- Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling, (methodology In The Social Sciences)(p. 534).
- Košir, K., & Pečjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure?. *Educational Research*, 47(1), 127-144. <https://doi.org/10.1080/0013188042000337604>
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75.
<https://doi.org/10.1037/spq0000166>
- Lisa K. Maguire, Ulrike Niens, Mark McCann & Paul Connolly (2016). Emotional development among early school-age children: gender differences in the role of problem behaviours. *Educational Psychology*, 36(8), 1408-1428,
<https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1034090>
- Lobo, F. M., Lunkenheimer, E., Lucas-Thompson, R. G., & Seiter, N. S. (2021). Parental emotion coaching moderates the effects of family stress on internalizing symptoms in middle childhood and adolescence. *Social Development*, 30(4), 1023-1039. <https://doi.org/10.1111/sode.12519>
- Locke, R. L., Miller, A. L., Seifer, R., & Heinze, J. E. (2015). Context-inappropriate anger, emotion knowledge deficits, and negative social experiences in preschool. *Developmental Psychology*, 51(10), 1450. <https://doi.org/10.1037/a0039528>
- Luby, J. L. (Ed.). (2009). *Handbook of preschool mental health: Development, disorders, and treatment*. Guilford Press.

- MacKinnon, C. E. (1989). Sibling interactions in married and divorced families: Influence of ordinal position, socioeconomic status, and play context. *Journal of Divorce*, 12(2-3), 221-234. https://doi.org/10.1300/J279v12n02_12
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. ReportNumber, Lda
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American psychologist*, 53(2), 185. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185>
- Meyer, S., Raikes, H. A., Virmani, E. A., Waters, S., & Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 164-173. <https://doi.org/10.1177/0165025413519014>
- Mirabile, S. P., Scaramella, L. V., Sohr-Preston, S. L., & Robison, S. D. (2009, February). Mothers' socialization of emotion regulation: The moderating role of children's negative emotional reactivity. In *Child & youth care forum* (Vol. 38, pp. 19-37). Springer US.
- Morey, J. N. (2013). *Parents' perceptions of children's emotions: Relations with meta emotion philosophy and adult attachment*. West Virginia University
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houlberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233-238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Nogueira, S., Canário, A. C., Abreu-Lima, I., Teixeira, P., & Cruz, O. (2022). Group Triple P intervention effects on children and parents: a systematic review and meta-analysis. *International journal of environmental research and public health*, 19(4), 2113. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042113>
- Reed, L. D. (2012). *Meta-emotion philosophy, parenting, and adult child emotion regulation*. Western Illinois University.
- Ridgway, A., Quiñones, G., & Li, L. (Eds.). (2020). *Peer play and relationships in early childhood: International research perspectives* (Vol. 30). Springer Nature
- Rogers, M. L., Halberstadt, A. G., Castro, V. L., MacCormack, J. K., & Garrett-Peters, P. (2016). Maternal emotion socialization differentially predicts third-grade children's emotion regulation and lability. *Emotion*, 16(2), 280. <https://doi.org/10.1037/emo0000142>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.). (2011). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Guilford Press

- Rubin, K. H., & Ross, H. S. (Eds.). (2012). *Peer relationships and social skills in childhood*. Springer Science & Business Media.
- Ryan, A. M., & Ladd, G. W. (Eds.). (2012). *Peer relationships and adjustment at school*. IAP.
- Salisch, M. V. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 310-319. <https://doi.org/10.1080/01650250143000058>.
- Shariff, A. F., & Tracy, J. L. (2011). What are emotion expressions for?. *Current Directions in Psychological Science*, 20(6), 395-399. <https://doi.org/10.1177/0963721411424739>
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental psychology*, 33(6), 906. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Sletta, O., Valås, H., Skaalvik, E., & Søbstad, F. (1996). Peer relations, loneliness, and self-perceptions in school-aged children. *British Journal of Educational Psychology*, 66(4), 431–445. <https://doi.org/10.1111/j.20448279.1996.tb01210.x>
- Sosa-Hernandez, L., Sack, L., Seddon, J. A., Bailey, K., & Thomassin, K. (2020). Mother and father repertoires of emotion socialization practices in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101159. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101159>
- Sterry, T. W., Reiter-Purtill, J., Gartstein, M. A., Gerhardt, C. A., Vannatta, K., & Noll, R. B. (2010). Temperament and peer acceptance: The mediating role of social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 189-219.
- Stettler, N., & Katz, L. F. (2014). Changes in parents' meta-emotion philosophy from preschool to early adolescence. *Parenting*, 14(3-4), 162-174. <https://doi.org/10.1080/15295192.2014.945584>
- Terry, R., & Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental psychology*, 27(5), 867. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.5.867>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*. Society for Research on Child Development Monograph.
- Tiede, M. A. (2020). *The Impact of Parental Meta-Emotion Philosophy and Helicopter Parenting on Millennials' Emotion Regulation: A Gendered Analysis*.

University of Rochester

- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J., & Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School. Psychology Quarterly*, 21(2), 148.
<https://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.2.148>
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Sage
- Westrupp, E. M., Macdonald, J. A., Bennett, C., Havighurst, S., Kehoe, C. E., Foley, D., ... & Youssef, G. J. (2020). The Child and Parent Emotion Study: Protocol for a longitudinal study of parent emotion socialisation and child socioemotional development. *BMJ open*, 10(10), e038124.
<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-038124>
- Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: Who influences whom and how? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(128), 101–109.
<https://doi.org/10.1002/cd.271>