



Helena Isabel Louro de Barahona

**ESTILOS PARENTAIS E COMPETÊNCIAS SOCIAIS
– ESTUDO EXPLORATÓRIO COM CRIANÇAS E
JOVENS EM ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO**



UNIVERSIDADE DE ÉVORA | ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**ESTILOS PARENTAIS E
COMPETÊNCIAS SOCIAIS – ESTUDO
EXPLORATÓRIO COM CRIANÇAS E
JOVENS EM ACOMPANHAMENTO
TERAPÊUTICO**

Helena Isabel Louro de Barahona

Orientação: Prof. Doutora Heldemerina Pires
Prof. Doutora Adelinda Candeias

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: Psicologia Clínica e da Saúde



Universidade de Évora
Escola de Ciências Sociais
Departamento de Psicologia

Estilos parentais e competências sociais - estudo exploratório com crianças e jovens em acompanhamento terapêutico

Helena Barahona

Orientação: Prof.^a Doutora Heldemerina Pires
Prof.^a Doutora Adelinda Candeias

Área de especialização: Psicologia Clínica e da Saúde

Évora, Outubro de 2011

Agradecimentos

Às professoras Doutoradas Heldemerina Pires e Adelinda Candeias, pela paciência, compreensão, apoio, amizade e tudo aquilo que me ensinaram nestes últimos anos.

Aos pais e crianças/jovens do Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental que se mostraram disponíveis para participar neste estudo.

Às Doutoradas Paula Gomide e Mónica Rebocho, pela sua amabilidade, pois sem a sua contribuição e disponibilização dos instrumentos, não seria possível realizar esta dissertação.

Às minhas irmãs, Cristina, Ana e Susana e aos meus Pais que sempre me apoiaram, ao longo de toda a minha vida e me incentivaram a seguir os meus sonhos.

Ao Ricardo que esteve sempre ao meu lado e que me incentivou a não desistir dos meus objectivos

Ao Renato pelo apoio

À Patrícia que sempre me apoiou

*«Não nascemos pais
tornamo-nos pais.»
(Moro, 2005, p.258)*

Resumo

“Estilos Parentais e Coompetências Sociais – Estudo exploratório com crianças e jovens em acompanhamento terapêutico”

Nos dias de hoje as funções parentais têm vindo a modificar-se originando o interesse e a preocupação dos diversos investigadores.

É neste sentido e compreendendo a grande relevância da temática da parentalidade e o que esta pode influenciar que nos propomos realizar este trabalho.

Com este estudo propomos descrever a relação entre os estilos parentais, as competências sociais e a relação entre algumas variáveis sócio-demográficas, género, escolaridade, idade, situação profissional actual e estado civil.

O estudo incide sobre uma amostra de crianças/jovens em acompanhamento terapêutico (N=28), tendo sido aplicados os instrumentos de avaliação: Inventário de Estilos Parentais (IEP) e Prova de Avaliação de Competências Sociais/Situacionais para Crianças (PACS).

Os resultados sugerem que as variáveis se relacionam entre si através da influência das práticas parentais, os pais utilizam um determinado estilo parental e conseqüentemente este estilo irá influenciar os comportamentos e atitudes das crianças, isto é, as competências das crianças.

Palavras-Chave: Parentalidade, estilos parentais, competências sociais.

«We are not born parents...

We became parents»

(Moro, 2005, p.258)

Abstract

“Parents Styles and Social Skills - Exploratory study with children and young people in monitoring therapeutic”

Nowadays parents functions have been changing and originating the interest and concern of several researchers.

It's in this way and understanding the great relevance of parenthood thematic and they can influence that we propose to realize this work.

With this study we propose to describe the relation between parenting styles, social skills and the relation between certain demografic variables, gender, education, age, marital status and current professional situation.

The study focuses on a sample of children/young people in therapeutic follow-up (N=28) being applied avaluation instruments: Parental Style Inventory (IEP) and Proof of Assessment of Social Skills/Situational for Child (PACS).

The results suggest that the variables relate to one another through the influence of parenting practices, parents use a particular parenting style and therefore this will influence the behaviors and attitudes of children. that is, children's skills.

Keywords: Parenting, parenting styles, social skills.

Índice

| | |
|---|-----|
| Agradecimentos | ii |
| Resumo | iii |
| Abstract | iv |
| Introdução..... | 1 |
| Parte I – Enquadramento Teórico | |
| Capítulo 1 – Família, Parentalidade e Estilos Parentais | 5 |
| 1.1 - Família..... | 5 |
| 1.2 - Parentalidade | 9 |
| 1.2.1 - Modelo de Determinantes do Comportamento Parental de Belsky | 11 |
| 1.2.2 – Vínculo Afectivo e Parentalidade..... | 13 |
| 1.3 - Estilos Parentais..... | 17 |
| 1.3.1 – Modelos de Baumrind..... | 17 |
| 1.3.2 - Modelo Integrativo de Darling & Steinberg..... | 19 |
| 1.3.3 – Contributos de outros autores..... | 21 |
| Capítulo 2 – Competências Sociais | 29 |
| 2.1 – Contextualização Histórica | 29 |
| 2.2 - Definição | 31 |
| 2.3 – Modelos Teóricos..... | 33 |
| 2.4 – Dificuldades Interpessoais | 37 |
| 2.5 - Contexto Familiar e o Desenvolvimento de Competências Sociais. | 43 |
| Parte II – Estudo Empírico | |
| 1.1 - Enquadramento Metodológico | 51 |
| 1.2 – Definição de Objectivos | 53 |

| | |
|--|-----|
| 2.1.1 - Enunciação de Hipóteses | 53 |
| 1.3 – Caracterização da Amostra | 55 |
| 1.4 – Procedimentos Metodológicos..... | 63 |
| 1.5 – Cuidados Éticos e Deontológicos | 63 |
| 1.6 - Instrumentos | 63 |
| 1.6.1 - Ficha Sóciodemográfica (FS) | 64 |
| 1.6.2 - Inventário de Estilos Parentais (IEP) | 64 |
| 1.6.3 - Prova de Avaliação de Competências Situacionais (PACS/SA) | 65 |
| 1.7 – Análise dos Resultados..... | 67 |
| 1.7.1 - Estudo da Correlação entre o Estilo Parental da mãe (IEPmãe), do pai (IEPpai), e Percepções da criança face ao estilo parental da mãe (IEPcriançaMãe) e do pai (IEPcriançaPai) | 68 |
| 1.7.2 - Estudo da Correlação entre o Estilo Parental da mãe (IEPmãe), do pai (IEPpai), e Percepções da criança (IEPcriançaMãe e IEPcriançaPai) e as suas Competências Sociais (SA) | 77 |
| 1.7.3 – Estudo da Correlação entre o Estilo Parental da mãe, do pai, e Percepções da criança, as suas Competências Sociais e as variáveis demográficas Idade, Escolaridade e a Situação Profissional Actual..... | 83 |
| 1.7.4 - Estudo da Correlação entre o Estilo Parental da mãe, do pai, e Percepções da criança, as suas Competências Sociais e as variáveis demográficas Género e o Estado Civil..... | 85 |
| 1.7.5 – Estudo da Correlação entre os estilos Parentais percebidos pelos profissionais do Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental com os Estilos Parentais percebidos pelos próprios pais | 86 |
| 1.8 - Discussão dos Resultados..... | 88 |
| Parte III - Conclusão | 104 |
| Referências Bibliográficas | 113 |

Anexos

| | |
|--|-------|
| Anexo 1 Pedido de Autorização escrito para a realização da Recolha de Dados..... | v |
| Anexo 2 Pedido de Autorização para utilização dos instrumentos IEP e Pacs | vi |
| Anexo 3 Instrumentos | vii |
| Ficha Sóciodemográfica | vii |
| Inventário de Estilos Parentais (IEP) Práticas Educativas Maternas e Paternas – Auto Aplicação | ix |
| Inventário de Estilos Parentais (IEP) Práticas Educativas Maternas..... | xi |
| Inventário de Estilos Parentais (IEP) Práticas Educativas Paternas... .. | xiii |
| Prova de Avaliação de Competências Situacionais (PACS) | xv |
| Anexo 4 Quadros da Análise de Dados | xxv |
| Anexo 5 Figuras complementares à análise de dados..... | xxxii |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Género dos elementos da amostra que frequentam o grupo terapêutico | 56 |
| Tabela 2 – Idade dos elementos da amostra e agregado familiar | 57 |
| Tabela 3 – Escolaridade pai..... | 60 |
| Tabela 4 – Escolaridade mãe | 61 |
| Tabela 5 – Estado civil pai | 62 |
| Tabela 6 – Estado civil mãe | 62 |
| Tabela 7 – Interpretação dos resultados do Inventário de Estilos Parentais (IEP) | 66 |
| Tabela 8 – Correlação entre a Monitoria Positiva da mãe, do pai e a percepção da criança face ao estilo da mãe e do pai..... | 69 |
| Tabela 9 - Correlação entre a Comportamento Moral da mãe, do pai e a percepção da criança face ao estilo da mãe e do pai..... | 70 |
| Tabela 10 - Correlação entre a Punição Inconstante da mãe, do pai e a percepção da criança face ao estilo da mãe e do pai..... | 71 |
| Tabela 11 - Correlação entre a Negligência da mãe, do pai e a percepção da criança face ao estilo da mãe e do pai | 72 |
| Tabela 12 - Correlação entre a Disciplina Relaxada da mãe, do pai e a percepção da criança face ao estilo da mãe e do pai..... | 73 |
| Tabela 13 – Correlação entre a Monitoria Negativa da mãe, do pai e a percepção da criança face ao estilo da mãe e do pai..... | 75 |
| Tabela 14 – Correlação entre o Abuso Físico da mãe, do pai e a percepção da criança face ao estilo da mãe e do pai..... | 76 |
| Tabela 15 – Correlação entre os resultados totais do Inventário de Estilos Parentais (IEP) da mãe (IEPmãe), do pai (IEPpai) e percepções da criança (IEPcriançaMãe e IEPcriançaPai) com os resultados totais do Socialmente em Acção (SA)..... | 78 |

| | |
|---|-------|
| Tabela 16 - Correlação entre o Inventário de Estilos Parentais (IEP) Criança mãe e o Socialmente em Acção (SA) | xxv |
| Tabela 17 - Correlação entre o Inventário de Estilos Parentais (IEP) Criança pai e o Socialmente em Acção (SA) | xxvii |
| Tabela 18 – Correlação entre o Inventário de Estilos Parentais (IEP) mãe, pai e criança, a idade, escolaridade, situação profissional actual e SA..... | xxix |
| Tabela 19 - Correlação entre o Invetário de Estilos Parentais (IEP) mãe, pai e criança, SA, Género e Estado Civil | xxxii |
| Tabela 20 - Correlação entre os estilos percebidos pelos profissionais da Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental (DPSM) com os estilos percebidos pelos próprios pais | 87 |

Índice de Figuras

| | |
|--|--------|
| Figura 1 – Escolaridade da criança | 58 |
| Figura 2 – Inventário de Estilos Parentais (IEP) da criança em relação à mãe | xxxii |
| Figura 3 – Inventário de Estilos Parentais (IEP) da mãe | xxxiii |
| Figura 4 – Inventário de Estilos Parentais (IEP) da criança em relação ao pai..... | xxxiv |
| Figura 5 – Inventário de Estilos Parentais (IEP) do pai | xxxv |

Índice de Gráfico

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Frequência de escolaridade da criança | 59 |
|---|----|

«Educar é o mesmo que colocar um motor num barco...

É preciso medir, pensar, equilibrar ...

... e pôr tudo em marcha.

Mas para isso temos de transportar na alma

Um pouco de marinheiro ... um pouco de pirata ...

Um pouco de poeta ...

E um quilo e meio de paciência concentrada.»

(Celaya, p.233, cit. por Ballenato, 2010)

Introdução

A família constitui um pilar básico na estrutura da nossa sociedade, para nós psicólogos interessa a família enquanto contexto primário e fundamental de socialização, onde indivíduos de diferentes gerações interagem e se influenciam mutuamente, em função do seu próprio nível de desenvolvimento e das suas características pessoais (Cruz, 2005).

As recentes mudanças ocorridas na estrutura social e familiar, têm vindo a constituir-se como factores que incentivam o desenvolvimento de iniciativas de intervenção em virtude dos desafios que acarretam para o desempenho das funções parentais nos dias de hoje (Ribeiro, 2003). Pode-se constatar que existem diferenças na educação que os pais dão aos seus filhos. Segundo Baumrind, (1971) *«os pais parecem diferir consideravelmente em áreas centrais da educação das suas crianças, tais como o controlo, a comunicação, o calor afectivo e as exigências de maturidade que impõem aos seus filhos. Os estilos parentais exemplificam essas diferenças na relação educativa.»* (cit. por Ribeiro, 2003, p.17).

Entre todas as transições que acompanham a existência do adulto, uma delas destaca-se de entre as demais: o momento em que este se transforma em pai ou em mãe. A transição para a parentalidade tem, no entanto, um traço que lhe é único: a sua irreversibilidade. Uma vez mãe ou pai, nunca se deixará de o ser. Mas, na actualidade constata-se cada vez mais a existência de um deslocamento, ao nível das práticas verificando-se que as práticas democráticas têm sido substituídas pelas práticas

autoritárias (Du Bois-Reymond et al., 2001; Montandon & Longchamp, 2003, cit. por Montandon, 2005). De acordo com os autores, isto deve-se à emancipação e trabalho das mulheres, à elevação geral do nível de educação e à democratização das relações entre os elementos do casal (Montandon, 2005).

Já para Elias (1993) «*ocorreu uma passagem de um modelo familiar baseado no comando para um modelo baseado na negociação, mas esta negociação não é sinónimo de abandono da autoridade*» (Elias 1993, cit. por Montandon, 2005, p. 488). Para Singly (2002, cit. por Montandon, 2005), as famílias não funcionam segundo um princípio explícito de recusa da autoridade, ainda existem proibições e regras, se algumas coisas são negociadas outras não são.

São visíveis as mudanças na estrutura familiar agravadas pelo facto da mulher enquanto mãe exercer uma profissão, que tal como o pai, lhe exige longos períodos no trabalho. Estas mudanças provavelmente irão influenciar o funcionamento das famílias, e conseqüentemente os estilos parentais e as práticas educativas.

De acordo com Darling e Steinberg, (1993) «*o estilo parental é o conjunto de atitudes dos pais para com as crianças, que define o clima emocional em que se expressam as várias práticas parentais sendo que as práticas educativas parentais podem ser entendidas como conjuntos de comportamentos singulares emitidos pelos pais no processo de educação e de socialização dos filhos*» (cit. por Oliveira, Marin, Pires, Frizzo, Ravanello & Rossato, 2002, p.1; Teixeira, Oliveira & Wottrich, 2006, p. 433).

Perante o desafio do exercício da parentalidade na sociedade actual caracterizada por uma ausência de pontos de referência é provável que se torne cada vez mais difícil definir o papel parental e exercê-lo com consistência e confiança necessária. Assim, o tema que nos propomos estudar resulta do facto dos diversos estudos elaborados ao longo dos anos, salientarem cada vez mais a preocupação com a forma como as famílias se organizam e lidam com as dificuldades de educar um filho.

Considerando esta realidade, tentámos verificar de que modo os estilos parentais se relacionam e/ou influenciam as competências sociais das crianças. Assim, no primeiro capítulo desta dissertação iremos abordar os conceitos de Família, Parentalidade e Estilos Parentais. No segundo capítulo iremos debruçar-nos sobre as competências

sociais nas crianças e a influência dos pais no seu desenvolvimento. Na segunda parte apresentaremos o nosso estudo empírico, onde tentaremos perceber se o estilo parental/educativo dos pais apresenta alguma relação ou influência as competências sociais dos filhos.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Família, Parentalidade e Estilos Parentais

«Uma família sã é aquela em que se pode falar com liberdade, em que há desgostos e estes são aceites, em que impera o sorriso. A que partilha iniciativas e afectos e transmite motivações.» (Urta, 2009, p.141)

1.1 - Família

Já na Grécia antiga os filósofos falavam sobre a família. Platão defendia publicamente o aumento do nascimento das crianças para o bem do estado. Filmer e Hobbes (1994), argumentaram que os pais têm direitos absolutos sobre os filhos.

Os mais contemporâneos defendem que as crianças devem ter os mesmos direitos que os adultos, enquanto outros, como por exemplo, Ferguson (n.d.), defendia uma reestruturação radical da família tradicional. Para John Rawls (1999) o ideal da igualdade de oportunidades leva à abolição da família (Austin, 2007).

Houaiss (2002, cit. por Azevedo, 2008) refere que ao longo do tempo, o conceito de família tem ganho inúmeros contornos. Inicialmente foi delimitado a um conjunto de criados e escravos, que viviam todos na mesma residência. Posteriormente, o termo família foi designado a um grupo de pessoas que tinham os mesmos antepassados. Estes são alguns exemplos do conceito família, e como este, desde a Roma antiga assume formas distintas.

Sampaio e Gameiro (1985, cit. por Alarcão, 2006) definem família como *«um sistema de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantêm o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados»* (p. 39).

A família é um sistema composto por subsistemas integrados e interdependentes, que estão em constante processo de adaptação e readaptação, estabelecendo uma relação bidireccional e de mútua influência com os diferentes contextos (social, histórico e cultural) no qual está inserida (Dessen & Braz, 2005; Kreppner, 2000 cit. por Fleith, 2007).

É o primeiro contexto de socialização dos indivíduos, possuindo um papel fundamental para o entendimento do processo de desenvolvimento humano (Dessen, 1997; Stanley & Stanley, 2005; Kreppner, 1992, 2000, 2003, cit. por Fleith, 2007). Como refere Bronfenbrenner (1979/1996, cit. por Cecconello, Antoni & Koller, 2003), a família é caracterizada como o primeiro ambiente no qual a criança participa activamente, interagindo através de relações *face-to-face*.

A família constitui um contexto de desenvolvimento primário e tem um papel preponderante ao longo de todo o percurso de desenvolvimento do indivíduo (Cruz, 2005; Barros, Pereira & Goes, 2008). Para Sá (2010), a qualidade fundamental da família é que esta permita que cada indivíduo construa um mundo seu, interligado com o mundo dos outros indivíduos que fazem parte do mesmo contexto. «*Quando se fala de família falamos de um organismo vivo que está em permanente evolução, que vai desde o casamento até à velhice e à morte, passando pelo(s) nascimento(s) do(s) filho(s), o seu crescimento, casamento e abandono do lar*» (Relvas, 2000, Oliveira, 2002 cit. por Lima, Esteves, Graça & Alves, 2007).

Em 1960 o aparecimento da pílula, permitiu à mulher controlar a sua fertilidade, o que lhe tornou possível concluir uma carreira antes de ter filhos.

Em 1970 o movimento das mulheres foi um catalisador para concretizar as suas aspirações e permitiu um maior controlo nas decisões sobre o companheiro e a paternidade, valorizando o papel dos avós e dos irmãos (Darlington & Rodger, cit. por Rodger & Ziviani, 2006; Bayle & Martinet, 2008; Sá, 2010).

Podemos dizer que a partir de 1970, ocorreram mudanças significativas em relação à constituição familiar mas também em relação às tarefas exercidas por cada membro da família (Bayle & Martinet, 2008). As mudanças sociais, económicas e políticas que, ao longo do tempo, levaram a mudanças nos padrões familiares, enfraqueceram a relevância do modelo tradicional nuclear da família. Assim, outras formas de família foram surgindo, como a separada, a reconstituída e a monoparental (Petzold, 1996; Neder, 1998; Barker, 2000; Dessen & Torres, 2002; Darlington & Rodger, cit. por Rodger & Ziviani, 2006; Trost, 1995, cit. por Fleith, 2007; Bayle & Martinet, 2008; Sá, 2010). Assim, o conceito de família não se limita aos laços de consanguinidade, ou ao triângulo, mãe, pai e filhos (Azevedo, 2008).

Em consequência da contracepção e do trabalho feminino, o homem começou a ter um papel mais relevante em casa, em relação à maternidade e também em relação à família (Barker, 2000; Sá, 2010). Ao pai tem sido pedido uma mudança do seu estilo de comunicação, da utilização de novos métodos de gestão da criança e que se torne mais afectivo na interacção com a mesma (Sirridge, 2001; Bayle & Martinet, 2008).

Podemos concluir que o pai juntamente com a mãe, formam a “cola” que mantém a família unida e possibilita que a criança cresça com o sentimento de segurança e confiança interna (Sirridge, 2001).

Os pais não podem evitar o impacto que têm na personalidade e carácter das crianças (Hsieh, 1998) já que, como referem Austin (2007) e Kail (2010), quando se pensa nas famílias modernas o seu comportamento, directa ou indirectamente, determina o desenvolvimento dos filhos.

Já Watson (1925, cit. por Kail, 2010) nas suas teorias iniciais falava dos pais como “todo-poderoso”, isto é, como pais autoritários, e esta ideia parece manter-se até hoje para os pais que o são pela primeira vez.

Actualmente a maioria dos teóricos vê as famílias a partir de uma perspectiva contextual, ou seja, pais e filhos influenciam-se mutuamente (Cox & Paley, 2003; Schermerhorn & Cummings, 2008) e famílias que fazem parte de contextos mais alargados, que influenciam o seu desenvolvimento (Kail, 2010).

O termo família surge então associado ao amor, ao afecto, à segurança, ao conforto e à protecção (Mouta, n.d.). Os índices mais elevados de bem-estar e de ajustamento, tendem a estar relacionados com as relações positivas na família, o suporte emocional e social dos pais e um estilo de disciplina parental construtivo e consistente (Branje et al, 2002), logo menor envolvimento em comportamentos de risco e em grupos de pares desviantes (Ardelt & Day, 2002; Mounts, 2002 cit. por Camacho & Matos, 2006). Para Strecht (2005) «*O verdadeiro espelho emocional dos primeiros anos de vida são os pais ou os adultos que moldam o esqueleto das primeiras relações emocionais, e quando estas são repetidamente vividas como negativas ou desadequadas, o padrão de funcionamento futuro fica precocemente afectado*» (p. 171).

Quanto ao seu funcionamento, Bray (1995, cit. por Baptista, 2007) aponta quatro factores. O primeiro é a composição da família, que está associado ao tipo de estrutura (Bayle & Martinet, 2008); o segundo refere-se aos processos familiares, ou seja, factores comportamentais e de interacção; o terceiro é a afectividade, que permite contextualizar os processos familiares através das expressões; e por último, a organização familiar, que se refere a regras de funcionamento (Baptista, 2007).

Beavers (cit. por Karpowitz, in Fine & Lee, 2001) menciona no seu estudo oito características da funcionalidade afectiva das famílias. A primeira refere-se às famílias ideais que compreendem que cada indivíduo necessita de um grupo, para criar a sua identidade e a sua satisfação. Para o teórico a atitude que os seres humanos expressam é limitada e finita, ou seja, ninguém é absolutamente impotente ou absolutamente poderoso num relacionamento. Designou esta primeira característica de *sistema de orientação*.

A segunda característica foi designada por *limites claros*, ou seja, limites claros entre os membros da família e limites claros entre as gerações. O respeito pelos limites de cada sujeito permite que exista intimidade e que a negociação seja efectuada. Outra característica apontada foi a *clareza contextual*, que referia a existência de clareza sobre a natureza da relação entre um membro da família e a restante família. A quarta característica descreve o poder unidireccional e o bidireccional, na relação afectiva ou de controlo com os outros, ou seja, o *poder relativo igual e o processo de intimidade*.

O *encorajamento da autonomia* é a quinta característica que significa a aceitação da responsabilidade pelos seus pensamentos, sentimentos e comportamentos. A *alegria e conforto na relação* é a sexta característica e esta alude à expressão regular de empatia, afecto, optimismo e filiação. Na *negociação qualificada*, sétima característica, os pais tornam-se coordenadores, organizam-se de forma eficaz, compartilham tarefas e negociam as diferenças. Por último os *valores significativos transcendentais*, ou seja, os pais aceitam e adaptam-se às mudanças.

«A infância é um processo natural; parentalidade é uma actividade aprendida» (Roy, 2007, p. 3)

1.2 - Parentalidade

Para além das mudanças referidas anteriormente, também a parentalidade sofreu alterações devido às novas estruturas familiares (Bayle & Martinet, 2008). Hoje é bastante comum viver em famílias monoparentais, ou conviver com os irmãos de um dos pais e do(a) seu(ua) novo(a) companheiro(a).

Os valores que sustentam as famílias alteraram-se, isto é, os valores da autoridade e da hierarquia interna foram substituídos pela igualdade entre os sexos e a democratização das relações (Urta, 2009).

Mintz (n.d., cit. por Fass, 2004b) referiu que a partir do século XVII o exercício da parentalidade evoluiu através de uma série de fases sucessivas e sobrepostas. No século XVIII os adultos demonstravam pouco interesse e nostalgia dos primeiros anos de vida, mas nos meados do século XIX os pais preocupavam-se com a saúde dos filhos, com a devoção religiosa e o seu desenvolvimento moral. Hoje em dia a parentalidade é vivida pelos pais de forma apreensiva, pois preocupam-se com outras situações relacionadas com o estado actual da sociedade.

As mudanças demográficas, sociais e culturais permitiram que surgissem mudanças na compreensão científica da relação entre pais e filhos (Coninck-Smith & Sandin, n.d., in Fass, 2004c).

Moro (2005), refere que a parentalidade se constrói a partir da interacção de factores sociais e pessoais dos próprios pais que podem ser conscientes ou inconscientes ou ainda relacionados com a criança.

Brooks (1991 cit. por Hsieh, 1998) definiu parentalidade como um processo ou um estado de ser Pai. Já para Zigler (1995, cit. por Cruz, 2005), a parentalidade é vista como «a tarefa mais desafiante e complexa da idade adulta» (p.14).

Apesar da parentalidade estar em constante mudança, é algo permanente e constitui um conjunto de acções experienciadas pelos pais ou substitutos, no sentido de promover o desenvolvimento dos seus filhos (Bornstein, 1995; Hepburn, 2004; Kuczynski & Grusec, 1997 cit. in Cruz, 2005).

Para Sampaio (2008, cit. por Cruz & Pinho, 2008) a parentalidade é um «conjunto de capacidades globais dos pais para educar as crianças, construído ao longo da vida, a partir das experiências com os próprios pais e das esperanças criadas pelo nascimento dos filhos» (p.5). Parentalidade é uma actividade complexa, que inclui muitos comportamentos específicos, estes podem trabalhar individualmente ou em conjunto, de forma a influenciar as respostas da criança (Baumrind, 1991, cit. por Darling, n.d.).

A parentalidade é uma relação activa, ou seja, dinâmica onde cada pessoa possui direitos e obrigações e, onde existe respeito pela criança (Austin, 2007). Goodnow e Collins (1990, cit. por Cruz, 2005) referem a parentalidade como sendo uma experiência emocional, que espelha a qualidade do ambiente familiar.

Se nos primeiros anos de vida forem construídas boas bases emocionais, então no futuro serão adultos com mais autonomia individual e social (Strecht, 2004).

O processo de interacção leva a modificações de comportamento tanto nos pais como nos filhos e incluem a protecção e orientação da criança ao longo do seu desenvolvimento, mas estas modificações no comportamento e na cognição só são possíveis, se estiverem interligadas com as emoções e o afecto (Brooks, 1991 in Hsieh, 1998; Hepburn, 2004; Dix, 1991, cit. por Cruz, 2005).

Os Pais são considerados como os principais responsáveis da educação dos filhos, pois são eles que vão influenciar a forma como a criança adquire os seus valores (Bornstein, 1995; Hepburn, 2004; Kuczynski & Grusec, 1997 cit. in Cruz, 2005). Assim, Barros et al. (2008) sugerem que os pais devem adoptar comportamentos parentais positivos, dando mais importância ao suporte afectivo, ao controlo e à gestão dos comportamentos da criança.

O que vivenciamos ou o que aprendemos enquanto crianças, seja positivo ou negativo, da conduta parental (Bowlby, cit. in Abreu, 2005), irá influenciar o nosso comportamento parental futuro, pois em muitos casos iremos utilizar os mesmos padrões parentais que nos foram transmitidos. Isto faz com que cada um dos futuros pais, ajuste os seus modelos de “estar com”, com aquilo que foi, com aquilo que será (Stern, 1997, cit. por Schwengber, Prado & Piccinini, 2009).

De acordo com Sampaio (2009) «*ser Pai corresponde a um papel que está profundamente ligado ao passado de cada um e à respectiva construção da identidade (...) é difícil ser Pai sem procurar ajustar a experiência individual e as vivências familiares, do que se viveu no passado com as fantasias face ao futuro*» (p.20). Bigner (cit. por Edwards, 2005) menciona que a orientação e a estrutura apoiam a criança a lidar com as exigências que surgem ao longo da vida.

1.2.1. Modelo de determinantes do comportamento parental de Belsky

Belsky (1984, cit. por Klein & Putallaz in Kupersmidt & Dodge, 2004; Cramer, 2002; Pereira & Canavarro, 2007) propôs o modelo de “*determinantes do comportamento parental*”. Este modelo permite compreender que o contexto familiar e as determinantes da parentalidade influenciam o desenvolvimento da criança. Este modelo contém três premissas que são consideradas essenciais:

- 1) A personalidade dos pais é influenciada pela história dos próprios pais (educação parental);
- 2) As características da criança; e
- 3) Procedências contextuais que podem ser de apoio ou stress, isto é, relações conjugais, redes sociais e/ou experiências profissionais.

Este Modelo explicita que a história do desenvolvimento dos pais é influenciada por diversas variáveis que por sua vez influenciam a personalidade parental, e vice-versa. Estas variáveis são a relação conjugal, o contexto social e a experiência profissional, e a junção destas, vai influenciar o comportamento parental. Em suma a história desenvolvimental dos pais, vai influenciar a sua personalidade, que por sua vez, irá ter impacto no comportamento parental e, conseqüentemente, vai influenciar o desenvolvimento da criança (Cramer, 2002; Klein & Putallaz in Kupersmidt & Dodge, 2004; Pereira & Canavarro, 2007).

Estas variáveis que são individuais, familiares e ambientais, vão influenciar o desenvolvimento humano e a sua adaptação às transições que surgem ao longo da vida. Podemos dizer que este modelo apresenta três determinantes principais que vão influenciar o comportamento parental: as características dos pais; as características das

crianças; e as características do contexto social (Cramer, 2002; Klein & Putallaz in Kupersmidt & Dodge, 2004; Pereira & Canavarro, 2007).

Para Belsky os estilos parentais são influenciados pelas características dos pais, dos filhos e pelo contexto. Segundo o mesmo existem algumas variáveis sócio-demográficas que permitem concluir o que mencionado anteriormente. Por exemplo a variável estado civil (Belsky, 1981, cit. por Winsler et. al., 2005) tem um papel preponderante no desenvolvimento da criança, pois esta afecta as práticas parentais. Um estudo desenvolvido por Horn (2006) sobre esta variável refere que os pais casados transmitem nas crianças maior estabilidade familiar. Também a variável sexo, que como refere Murphy (1992, cit. por Cruz, 2005) é muito diferente entre o pai e a mãe. Esta depende do processo de socialização dos pais e da experiência dos mesmos enquanto pais. Para Gordon (2000) o pai tem uma maior tendência a exercer o controlo, logo o estilo parental mais utilizado por estes seria o autoritário, já a mãe é tida como mais democrática, pois consegue exercer controlo e dar afecto. Em relação à variável nível de escolaridade, Roskam e Meunier (2009), referem que esta pode influenciar os estilos parentais utilizados pelos pais. No caso dos pais que tem um nível de escolaridade inferior a monitorização é maior, já as mães com um nível de escolaridade baixo podem adoptar estilos parentais menos positivos o que vai influenciar o comportamento das crianças. Estudos realizados por Vandespas-Holper et. al. (2006) não encontram diferenças entre os níveis de escolaridade das mães, logo o nível de controlo e de afecto é semelhante.

No estudo, sobre as determinantes do comportamento parental, foi possível identificar a parentalidade democrática, sendo esta considerada como a mais equilibrada, pois permitia perceber e reconhecer a necessidade da criança para a individualidade. É caracterizada pela sensibilidade às capacidades e às funções de desenvolvimento que as crianças enfrentam (Belsky et. al., 1984, cit. por Klein & Putallaz in Kupersmidt & Dodge, 2004; Cramer, 2002; Pereira & Canavarro, 2007idem, 2004, 2002).

Podemos concluir que a parentalidade é bidireccional, isto é, tanto os pais influenciam o comportamento das crianças como estas influenciam o comportamentos dos pais (Burton, Phipps & Curtis, 2002).

«O tipo de vinculação que forma um filho tem repercussões a longo prazo em muitos aspectos do desenvolvimento da criança e na vida adulta.» (Bowlby, 1969 cit. por Neal & Frick-Horbury, 2001, p. 2)

1.2.2. Vínculo afectivo e parentalidade

Redgrave (2000) e Mercer (2006), utilizam o termo afecto como se fosse quase um sinónimo de parentalidade pois a qualidade de vinculação é dependente da relação estabelecida entre os pais e criança e vice-versa, e é um facto da vida de qualquer indivíduo, com uma multiplicidade de significados e implicações.

Bayle & Martinet (2008) consideram que a vinculação é sinónimo de laço, que está sujeita a uma dependência/independência e à ideia de pertença e de autonomia.

Bowlby deixou um legado importante pois considerava a vinculação imprescindível nos primeiros anos de vida. A vinculação emocional entre pais e filhos é a base para a curiosidade, para a motivação e para o desejo de aprender. A parentalidade constrói-se sobre esta base criando um ambiente de estimulação (Hepburn, 2004).

Bowlby (cit. por Van der Horst, LeRoy & Van der Veer, 2008; *Synthesis on attachment*, 2006) foi dos primeiros a pronunciar-se sobre a importância da relação mãe-bebé, e como esta não desaparece na infância, (Bowlby, 1969) influenciando o desenvolvimento das futuras gerações. Isto significa que as primeiras relações influenciam as posteriores, os pais são utilizados como modelo e ajudam na exploração (Molina et al., 2002; Epstein, 1993, cit. por Staub, 2003). Veer (in Fass, 2004a) referiu que Bowlby cria a teoria da vinculação pois acreditava que os problemas sócio-emocionais das crianças eram promovidos pela falta de amor parental consistente.

O conceito de vinculação pode ser definido como um padrão de interacção emocional e comportamental que se desenvolve com a interacção (Egeland, 2009). Bowlby (n.d., Wesselmann, n.d., in Shapiro, Kaslow & Maxfield, 2007) observou os efeitos da separação dos pais sobre o bem-estar das crianças e concluiu que esta têm um impacto directo no desenvolvimento da personalidade. As crianças com um relacionamento sócio-emocional duradouro, tornam-se mais susceptíveis de sobreviver à separação (Bowlby, 1969,1991 cit. por Kail, 2010). O comportamento dos Pais

influência o comportamento das crianças e assim transformar as suas experiências (Bowlby, 1988).

A teoria de Bowlby (1990a, cit. por Abreu, 2005; Bretherton, 1992; Crain, 2000; Moran, 2005) refere-se ao “*reflexo condicionado da vinculação*” como a experiência de um indivíduo com os seus Pais, a qual irá influenciar a sua capacidade de estabelecer vínculos afectivos futuros. Deste modo a relação com a mãe deve ser afectiva, íntima e contínua.

Bowlby (n.d.) define o comportamento de vinculação, como o comportamento que tem a função de protecção da criança do perigo, e refere que a vinculação tem a sua própria motivação. Para Bowlby (1951) as crianças devem experimentar um ambiente afectivo, íntimo e contínuo com a sua mãe, pois só assim poderão encontrar satisfação e prazer (Bretherton, 1992).

O objectivo principal da vinculação é a satisfação da necessidade inata de proximidade, e o sentimento de segurança do bebé (Guedeney, A. & Guedeney, N., 2004).

Quando existe vinculação segura, as crianças evidenciam uma maior competência ao nível das capacidades sócio-cognitivas e emocionais que apoiam o desenvolvimento da intimidade (Olson, 2002, cit. por Pinto, 2009). Holmes (1993) refere Bowlby (1989) «*todos nós, desde o berço, até à morte, somos mais felizes quando a vida é organizada como uma série de excursões, longas ou curtas, desde a base segura fornecida pelas nossas figuras de vinculação*» (p. 61). Howe (1997 cit. por Abreu, 2005) diz que «*aquilo que somos é o resultado de uma vida de relações*» (p. 45).

Se essa relação for segura, os pais transmitem protecção e segurança o que possibilita que as crianças apresentem um bom desenvolvimento da sua personalidade (Urra, 2009). Para Spurlock (in Fass, 2004b) a «*vinculação parental e a afeição aos seus filhos talvez seja a experiência emocional mais profunda da existência humana*» (p.560).

Collins e Reed (1990, Bowlby, 1973, 1980, 1982, cit. por Neal & Frick-Horbury, 2001) sugerem que as histórias de vinculação são a base de um modelo interno. Se a

vinculação for segura manifestam maiores níveis de confiança e proximidade, enquanto a vinculação insegura prevê o inverso.

Bretherton (1992), cita Bowlby (1973, 1980, cit. por Waters, Crowell, Elliott, Corcoran & Treboux, 2002; Grossmann, Grossmann & Waters, 2005) sobre os modelos internos (constructos cognitivos) e o funcionamento dos mesmos. Como os indivíduos estão em permanente contacto com o contexto, as informações transmitidas pelos mesmos são assimiladas através dos sentidos e o significado que lhes atribuímos está relacionado com os modelos que temos. Se a criança tiver uma vinculação segura, vê o mundo de forma confiante, desenvolvendo o sentido de competência, mas se o caso for o contrário vêem o mundo como imprevisível. (Grossmann, Grossmann & Kindler, 2005).

A vinculação insegura é descrita na literatura como uma dificuldade de vinculação dos pais devido às suas experiências de infância. Esta contrariedade faz com que as crianças futuramente manifestem carências emocionais, dificuldades em processar a informação, de resolver problemas e de compreender ou interagir com os outros. Muitas destas crianças apresentam dificuldades de separação ou medo de abandono (Holmes, 1993; Briesmeiter & Schaefer, 2007).

Para além de Bowlby, também Ainsworth (1963, 1967, 1993 & 1988, Main & Cassidy, cit. por Kail, 2010; Bretherton, 1992; Holmes, 1993; Newton & Schore, 2008) estudou a vinculação através do *“paradigma da situação estranha”*. Neste estudo empírico definiu quatro estilos/relações de vinculação: a segura; a insegura-evitante; a insegura/ambivalente/ansioso; e por último a insegura/desorganizada.

Em relação à vinculação segura podemos dizer que esta é percebida quando a mãe responde às necessidades da criança, logo a criança sente-se afectivamente segura quando se encontra na presença desta e angustiada com a separação. Em relação à segunda insegura-evitante, as crianças demonstram alguns sinais de angústia de separação, mas quando a mãe regressa não respondem ao afecto na reunião, apesar de permanecerem atentas ao comportamento da mãe.

A terceira relação de vinculação que a teórica estudou foi a insegura-ambivalente/ansiosa ou insegura/resistente, são crianças muito angustiadas que não

lidam bem com a angústia de separação. Quando a mãe tenta reconfortá-las, na reunião, as reacções da criança alteram entre a raiva e a vinculação à mãe (Bayle & Martinet, 2008). Por último a vinculação insegura/desorganizada, neste caso as crianças demonstram uma grande diversidade de comportamentos, passando pela confusão, por movimentos estereotipados, e/ou “congelamento” quando a mãe faz uma tentativa de aproximação. Ainsworth (1963, 1967) refere que crianças com vinculação insegura choram mais, quando comparadas com crianças com vinculação segura (Bretherton, 1992). Kagan et al. (1978 cit. por Gross, 2005) mencionam que se a separação for prolongada esta é acompanhada por stress e tristeza.

Podemos concluir que a qualidade dos vínculos que as crianças desenvolvem depende da disponibilidade dos pais ou dos cuidadores (Dozier & Bernard, 2009). Sendo esta determinada pelo desenvolvimento de um modelo interno de trabalho, um conjunto de expectativas sobre a disponibilidade e receptividade dos pais (Huth-Bocks et al., 2004; Thompson, 2000, cit. por Kail, 2010).

Os pais são os principais vínculos da criança, por isso é essencial que esta se sinta amada, valorizada e segura na sua família (auto-conceito familiar), pois só assim será possível o desenvolvimento da auto-estima, da autonomia e das aptidões da criança (Strecht, 2004c, 2005; Quiles & Espada, 2009).

Os pais devem ter maturidade e ser flexíveis para permitirem que a criança construa a sua identidade, isto é, devem permitir-se aprender e brincar com a criança, possibilitando que esta invente, corra riscos, que se desiluda e que se encante pela vida (Cury, 2008; Sampaio, 2009). Para que isso seja possível são necessários três ingredientes: o amor (a auto-estima dependerá desta dimensão); a segurança, que permite o desenvolvimento e um sentimento de confiança em si, nas suas aptidões, para «enfrentar» e negociar quando lhe surge algum problema (autonomia); e os limites, estes possibilitam um bom desenvolvimento pessoal e a percepção de que o outro existe (Bléandonu, 2003).

«A dúvida se não deveria ter estado mais com os meus filhos, a incerteza do caminho percorrido em busca de sucesso profissional, tanta gente sem ter tempo para o amor, a correr do emprego para casa sem parar um instante para olhar em volta.» (Sampaio, 2010, p.25-26)

1.3. - Estilos Parentais

Os estilos parentais podem ser descritos como uma forma que os pais utilizam para interagir com os seus filhos (Holden & Miller, 1999 cit. por Kail, 2010). O conjunto de comportamentos dos pais poderá possibilitar uma atmosfera de interacção entre pais e filhos (Mize & Pettit, 1997 cit. por McKay, 2006). Estes, são influenciados pelas sociedades e pela forma como os pais lidam com a parentalidade na actualidade, e é nessa interacção pais-filhos no quotidiano que se revelam as estratégias utilizadas pelos pais na educação dos seus filhos (Hoffman, 1975, 1994 cit. por Pacheco, Silveira & Schneider, 2008).

1.3.1. Modelo de Baumrind

Um dos mais importantes estudos foi desenvolvido por Baumrind (1960, 1966, 1967, 1970, 1980, 1989, 1991) e permitiu que existissem progressos na identificação de componentes de competência parental, isto é, do comportamento que é socialmente responsável e independente (Teti & Candelaria, 2002 in Bornstein, 2007; PROMUNDO, 2008, p.18). Esta nova abordagem teve como base a tipologia das lideranças (democrática, autoritária e laissez-faire) de grupo concluída por White e Lippitt (1939, in Teixeira, Bardagi, Hutz & Gomes, 2004).

Os estilos parentais propostos pela autora integram aspectos emocionais e comportamentais (Mosmann, 2007; PROMUNDO, 2008, p.18), que são avaliados através de duas dimensões também identificadas por Baumrind (1991): responsividade (Cruz, 2005; Darling, n.d.) e exigência/autoridade parental (Grzybowski., 2007; Darling, n.d.). A responsividade refere-se às atitudes parentais, que apoiam a individualidade e a auto-afirmação. Já a exigência ou autoridade parental remete-se à supervisão e disciplina que pode levar a que as crianças se tornem desobedientes (Cruz, 2005; Darling, n.d.; Grzybowski., 2007).

Também Darling (n.d.) refere no seu trabalho os estilos parentais definidos por Baumrind (1991) e menciona quatro estilos: o *indulgente* (permissivos ou não-directivos, mais sensíveis que exigentes, evitam o confronto) que pode ser dividido em dois grupos: pais democráticos e pais não directivos; *autoritários* que se dividem também em dois: directivo não autoritário (não intrusivos) ou autocráticos (altamente intrusivos); *autoritativos*; e *não-envolvidos* (baixo em responsividade e exigência, em casos extremos podem tornar-se pais rejeitantes ou negligentes. (Maccoby & Martin, 1983, cit. por Darling, n.d.).

Os três estilos parentais propostos por Baumrind (Baumrind, 1968 & 2003; Cramer, 2002; Cruz, 2005; PROMUNDO, 2008; Barros, Pereira & Goes, 2008; 1966, 1971, 1973, 1978, cit. por Cross, 2009; Maia, 2011) são:

- 1) Autoritativo/Democrático (controlo firme) - É um equilíbrio entre o permissivo e o autoritário (Greenspan, 2006). Usam o raciocínio e a coerência na interacção com os seus filhos, e também o reforço positivo e a inferência (explicar as razões e consequências, do certo e errado) para orientar as actividades dos seus filhos. Incentivam os esforços dos filhos para se tornarem independentes, encorajam as trocas verbais e encorajam verbalmente a dar e a receber. Apesar de exercerem um controlo firme (reforça a sua perspectiva como adulto), não exageram nas restrições. São exigentes mas também são responsivos tanto afectiva (amam e apoiam) como cognitivamente (fornecem um ambiente estimulador e desafiador). Partilham com a criança a razão por detrás da sua política, e estabelecem normas para o comportamento futuro;
- 2) Permissivo (controlo fraco ou ausente) - As crianças aprendem por si e regulam as suas actividades. Os pais que utilizam este estilo libertam as crianças da contenção, e consentem que os filhos os usem como recurso. São calorosos, respondem de forma afirmativa aos impulsos das crianças e tentam comportar-se de forma não punitiva, mas também são propícios a terem explosões súbitas de raiva, quando atingem a sua tolerância. Nestes casos usam a retirada de amor e ridicularizam as crianças como forma de disciplina;

- 3) Autoritário (controlo firme e restritivo, baixo afecto) - Tem as suas raízes nos Puritanos do século XVII e XVIII, que encontravam forças na obediência inquestionável. São considerados pais emocionalmente distantes e que valorizam a obediência como virtude, a força e medidas punitivas para conterem a vontade e a individualidade dos seus filhos. Tentam influenciar, controlar e avaliar os comportamentos e as atitudes da criança de acordo com um padrão absoluto. Não existe espaço para a discussão e tentam inculcar nos filhos valores tradicionais, ao restringirem a sua autonomia e ao atribuírem-lhes tarefas domésticas. Incutem respeito pelo trabalho, pela autoridade, e a preservação da ordem e da estrutura tradicional, são os objectivos que devem ser atingidos na adopção deste método. A palavra dos pais é a que está certa e o filho só deve aceitar.

Um outro estilo proposto por Baumrind foi o harmonioso (Cruz, 2005; Greenspan, 2006). Os pais não exerciam controlo ou exerciam muito pouco. Apesar de este existir, as crianças comportavam-se como os pais pensavam que estas se deviam comportar. Neste estilo o afecto e tolerância são elevados. Mas para Baumrind (1966, cit. por Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004) de todos os estilos encontrados, o controlo parental democrático é o mais efectivo, pois é o mais assertivo, pois torna a criança mais autónoma, mais madura e mais responsável.

Uma vez que os estilos diferem em vários aspectos importantes como: o apoio/suporte/afecto demonstrado a uma criança; o controlo comportamental (comportamento maduro); e a concessão de autonomia (auto-suficiência/confiança), Baumrind considera ser bastante importante a sua escolha, pois esta vai influenciar os filhos relativamente à que estes irão utilizar no futuro (Weber et. al, 2004; Hart, Newell & Olsen, 2003 cit. por McKay, 2006).

1.3.2. Modelo integrativo Darling & Steinberg

Darling & Steinberg (1993; Darling & Toyokama, 1997; Weber, et. al., 2004; Cruz, 2005; Valentini, 2009) propuseram um modelo integrativo onde distinguem estilos parentais de práticas educativas parentais. Os **estilos parentais** referem-se à

influência indirecta dos pais no desenvolvimento e socialização da criança. Será o ambiente onde se expressam os comportamentos dos pais, incluindo as práticas parentais e aspectos de interacção, como o tom de voz, a linguagem corporal e as mudanças de humor. Já as **práticas educativas parentais**, são consideradas como objectivos particulares de socialização, tendo um efeito directivo. São estratégias utilizadas pelos pais, para atingir objectivos específicos, numa determinada situação, isto é, na tentativa de suprimir comportamentos inadequados ou a ocorrência de comportamentos adequados (Gomide, 2003, cit. por Gomide, Salvo, Pinheiro & Sabbag, 2005).

Apesar desta necessária distinção, as autoras reconhecem que «*ambas são definidas pelos valores e pelos objectivos de socialização, sustentados pelos pais*» (PROMUNDO, 2008, p.17-18; Valentini, 2009, p.26). O estilo parental/educativo é considerado como uma variável contextual, sendo este o que regula a relação entre as práticas educativas e os resultados específicos para o desenvolvimento. (cit. idem, 1993, 2009, 2005 e 1997).

A família é vista como um sistema com regras ocultas (explícitas e implícitas). As crianças percebem essas regras e transformam-nas em esquemas de compreensão sobre o funcionamento do mundo (Staub, 2003).

As autoras definem estilo parental/educativo (1993; Darling & Toyokama, 1997) como «*uma constelação de atitudes em relação à criança que são comunicados para a mesma e que, em conjunto, criam um clima emocional em que os comportamentos dos pais são expressos*» (p. 2). O clima emocional vai condicionar os efeitos das práticas educativas, isto é, no caso de um pai ter um comportamento punitivo o efeito nas crianças poderá ser distinto. Isto acontece porque o clima afectivo pode ser mais ou menos positivo.

As mesmas autoras (cit. por Cross, 2009) referiram estilo parental/educativo como o contexto de interacções específicas entre pais e filhos. Neste caso, os pais influenciam os filhos através das suas práticas e de um conjunto de atitudes que os leva a um clima emocional onde se expressam os comportamentos dos pais (Darling & Steinberg, 1993; Weber, et. al., 2004).

Os estilos parentais/educativos influenciam o desenvolvimento das crianças através de três aspectos da parentalidade: as metas de socialização; as práticas parentais, ou seja, os comportamentos definidos por conteúdos específicos e metas de socialização; e o estilo parental, isto é, objectivos e valores dos pais (Darling, & Steinberg, 1993).

O modelo proposto por Belsky (Kupersmidt & Dodge, 2004; 1978 a 1991 cit. por Grzybowski., 2007) pretende explicar os fenómenos a partir de diferentes pontos de vista, isto é, as características dos pais, dos filhos e do contexto social. Baumrind e Arendell (1978, 1997, cit. por Cramer, 2002; Baumrind, 2003) referem que por mais que os pais tentem não conseguem evitar influenciar a personalidade, o carácter e a competência dos filhos ao longo do seu desenvolvimento.

O estilo democrático é considerado por diversos autores como sendo o mais eficaz, mas nem todos os indivíduos o utilizam, isto deve-se ao facto de existirem inúmeras variáveis que devem ser tidas em conta. Estas poderão ser as diferenças étnicas e culturais, a personalidade, o tamanho e a história da família, o status socioeconómico, o nível de educação e a religião. Para além destas é necessário ter em conta a pressão social. Neste caso as minorias étnicas, apresentam uma maior prevalência da educação autoritária (Montadon, 2005; Bornstein & Bornstein, 2007).

Montadon (2005) refere que para além de todas as variáveis mencionadas anteriormente, não podemos deixar de pensar nas representações (sobre a sua visão a cerca da infância) dos pais, sobre qual será a melhor educação para os seus filhos, tendo em conta os diferentes contextos em que está inserido.

1.3.3. Contributos de outros autores

O modelo de Baumrind (cit. por Greenspan, 2006) baseia-se em dois factores, o controlo e o afecto (p.5). Mas Greenspan (1985, 2006) propõe uma teoria integrativa que compreende a junção de três modelos: 1) o Modelo Afectivo de Roger, onde se dá importância à observação das acções ao invés do indivíduo, permitindo que se expressem sentimentos (factor de tolerância) e que a criança compreenda quando o seu comportamento é inaceitável (factor de controlo); 2) o Modelo Comportamental de

Skinner, onde se pretende que se façam mais elogios, ao invés de punições. Neste Modelo o factor de tolerância seria ignorar mais que punir, já o factor de controlo seria ser contingente na punição só com comportamentos que queremos ver menos; e por último 3) o Modelo Cognitivo de Adleriano que permite que existam formas democráticas de participação. Neste Modelo o factor de tolerância incentiva a autonomia e o factor de controlo permite que a criança compreenda que ao ter um comportamento inadequado, este comportamento levará a uma consequência lógica.

Becker (n.d.) propõe a união destes três modelos num único modelo, que possibilite alcançar a competência. Neste modelo a educação democrática surge como problemática, pois como foi apenas estudada empiricamente, não têm em conta a tolerância e a promoção de autonomia. Posto isto, refere-se à educação harmoniosa como sendo a mais eficaz. O padrão harmonioso pode, portanto, ser definido como a característica dos pais que são afectivos, que estabelecem limites, mas apenas quando se torna necessário, e que ignoram alguns comportamentos da criança, pois poderá resultar na autonomia da mesma (Greenspan, 2006).

Outros autores, utilizaram o modelo de Baumrind como base para os seus próprios estudos. Um desses estudos foi realizado por Maccoby e Martin (1983, cit. por Hsieh, 1998; Tiller, Garrison, Benchea, Cramer & Tiller, 2000-2002 ; Mosmann, 2007; PROMUNDO, 2008, p.19). Estes teóricos reformularam e reorganizaram a proposta de Baumrind (Rodrigo, 2005), através de duas dimensões globais: a *exigência*, isto é, os pais esperam que as crianças obedeçam às regras e aos limites, e a *responsividade*, onde os pais percebem/reconhecem os sinais das crianças e reagem de forma afectiva. Os pais envolvem-se na educação dos filhos através da atenção, do diálogo e da diversão (Bee, 1996 cit. por PROMUNDO, 2008, p.20).

As duas dimensões mencionadas anteriormente dividem-se em quatro estilos: o *autoritário repressivo*, neste caso o controlo é elevado, as orientações são baixas e existem altas expectativas; o *democrático recíproco*, existe alta expectativa e orientação; o *permissivo negligente* ou indiferente-não envolvido, ou seja, baixo controlo e afecto negativo, baixa expectativa e orientação. Estes pais só respondem às necessidades básicas da criança; e por último o *permissivo indulgente*, estes pais são caracterizados por baixo controlo e elevado afecto positivo, orientações de alta e baixa

expectativa; não impõem regras nem limites e são muito tolerantes. Neste estilo as crianças é que controlam o seu comportamento (Cecconello et. al, 2003; PROMUNDO, 2008).

O modelo supracitado foi também utilizado por Baumrind (1927, 1966 cit. por Hsieh, 1998; Kemp in Fass, 2004a; Weber et. al, 2004;Grzybowski., 2007; PROMUNDO, 2008).

Para Bee (1996, cit. por PROMUNDO, 2008) os diferentes estilos parentais são os responsáveis pelas diferenças que surgem no desenvolvimento da criança. Os pais responsivos surgem normalmente associados à vinculação segura. Estes pais levam a que a criança aprenda a falar mais rápido, seja obediente e socialmente mais competente. Os pais democráticos/autoritativos, ou seja, aqueles que têm altos níveis de afecto e de controlo, apresentam resultados mais consistentes. Estes pais estabelecem limites claros e respondem às necessidades das crianças. Por sua vez as crianças apresentam uma boa auto-estima, são mais independentes e tem comportamentos mais altruístas. No caso das crianças que tem pais autoritários, a sua auto-estima é mais baixa e podem apresentar comportamentos agressivos. Crianças que foram criadas numa educação permissiva indulgente são mais agressivas, mais imaturas, menos independentes e assumem menos responsabilidades. Por último, referimos as crianças que tiveram uma educação indulgente, são crianças inseguras, pois os pais não estabelecem uma relação emocional ou afectiva com as mesmas.

A explicação dos estilos parentais e das suas consequências, referido anteriormente, levantaram a questão de como educar melhor uma criança com o objectivo de alcançar os resultados desejados pelos pais (Bayle & Martinet, 2008).

Hill (n.d., in Fass, 2004c) menciona que em 1959, as nações unidas adoptaram a declaração dos direitos das crianças, mas não eram legalmente responsáveis pelo tratamento das mesmas. Em 1979, a convenção sobre os direitos da criança (CRC) foi adoptada pela assembleia geral. A exigência fundamental da convenção é que o estado considere principalmente os interesses da criança em todas as acções relativas à mesma.

Em 1989 criou-se o *The Children Act* (Lee, 2008), que permitiu dar ênfase ao facto de que os pais devem assumir responsabilidades pelos seus filhos, ao invés de terem direitos sobre eles. As crianças de hoje nascem com direitos, a educação é partilhada com eles. Apesar das famílias serem menores, estas continuam a ser consideradas como o espaço emocional mais importante para o seu desenvolvimento (Sampaio, 2009).

Galve (2009) considera que os princípios educativos são muito importantes para o desenvolvimento da criança. Os pais devem manter a palavra, caso contrário as crianças não vão obedecer ao que eles dizem ou pedem. Os pais devem estar conscientes de que a criança compreende o que lhe está a ser dito, mas só será possível se os pais mantiverem sempre a mesma atitude. Se o comportamento dos pais for sereno e seguir uma lógica, é possível desenvolver uma situação competente para a educação das crianças.

De acordo com Strecht (2004, cit. por Urra, 2009), «*deparamos hoje com situações em que o que predomina (...) é uma total incapacidade de intervenção parental naquilo que designamos por autoridade protectora*» (p.70).

Como já foi referido anteriormente, a parentalidade é vista a partir de duas dimensões gerais (afecto e controlo) do comportamento dos pais (Kail, 2010).

Antigamente a educação era rígida e autoritária, hoje em dia a educação é muito permissiva, levando a que muitos pais sejam manipulados pelos filhos (Kreppner, 2000, cit. por Fleith, 2007). Para Urra (2009) uma sociedade permissiva que educa as crianças nos seus direitos mas não nos seus deveres, impede uma correcta maturação.

O estilo é uma caracterização geral de como os pais geralmente se comportam. Os comportamentos que estes utilizam para influenciar o comportamento das crianças são a instrução directa, a modelagem e o feedback. Na instrução directa, os pais devem dizer à criança o que fazer, quando e porquê. Devem conseguir transmitir à criança, nas suas explicações, competências emocionais e sociais (Gottman, Katz & Hooven, 1996, cit. por Kail, 2010) de forma a permitir-lhes lidar com as situações. Quando combinamos coaching e instrução directa com modelagem e feedback (positivo – elogio e negativo - punitivo), a acção comportamental torna-se mais eficaz (Kail, 2010).

Baumrind (cit. por Edwards, 2005) mencionou três estilos gerais de educação que se distinguem pela forma como os pais equilibram o afecto e o apoio com a estrutura e a orientação que dão aos filhos:

- 1) Confiante - mais equilibrado, mais eficaz. Neste tipo de educação os pais são mais afectivos e firmes, permitindo às crianças desenvolverem relações sociais saudáveis. As crianças têm mais responsabilidades;
- 2) Autoritária – firmeza e orientação sobre a receptividade. Nesta educação as regras são impostas e não são discutidas com os filhos. Utilizam o castigo como ferramenta disciplinar;
- 3) Permissiva – pode dividir-se em dois (Baumrind): indulgente (dão o mínimo de orientação possível e de estrutura); e negligente (não proporcionam estrutura, nem apoio emocional adequado).

Já Stilwell (2010) refere que para as crianças crescerem saudáveis e autónomas é necessário que os pais as apoiem, lhes transmitam afecto, mas também a existência de limites.

Para Urra (2009) os pais, na sua maioria, usam os métodos disciplinares básicos de treino. Os modelos que iremos descrever posteriormente, depreendem sobre o que as crianças compreendem por cooperação, responsabilidade e um comportamento aceitável ou não.

- 1) Modelo errático (Permissividade e passividade) – Neste caso refere-se à indiferença perante as atitudes e condutas do filho. Estes pais estão insatisfeitos com o filho enquanto pessoa. Os filhos têm condutas pouco adaptadas socialmente e sentem falta de afecto. São crianças ansiosas e inseguras, com baixa auto-estima e autocontrolo. Sentem que os pais têm de as servir, logo desafiam as regras e põem à prova os limites, exigindo que os pais solucionem os seus problemas. As crianças só cooperam quando crêem que é correcto;
- 2) Modelo autoritário – Submissão receosa às exigências dos pais e às fontes externas de controlo. Os pais, neste modelo utilizam a coerção, a força, a chantagem emocional, de forma a que ganhem sempre. O filho não é livre de

se expressar e comportar. Não dão valor às coisas positivas que as crianças fazem, realçam apenas o lado negativo e castigam os fracassos. Os filhos têm uma percepção dos pais como hostis. As crianças apresentam falta de espontaneidade, dificuldade em interiorizar valores morais e éticos. Falta orientação e competência social. São crianças agressivas, teimosas e vingativas. Os filhos pensam que os pais devem solucionar os seus problemas;

- 3) Modelo de monopólio/sobreprotecção – Exclusividade. Para estes pais os filhos são prioridade, devem ser cuidados e protegidos em todos os momentos. As crianças tornam-se dependentes e não têm iniciativa. São egoístas, intolerantes e tiranas. Não se conseguem adaptar socialmente;
- 4) Modelo indutivo de apoio/democrático – Autoridade baseada no diálogo, no amor, na sensibilidade e na compreensão. A família é vista como uma fonte de bem-estar. Os filhos são considerados indivíduos adaptados com condutas socialmente valorizadas, comportamentos produtivos, independentes, cooperantes, responsáveis e confiantes. Estas crianças conseguem tomar decisões sozinhas e aprendem e compreendem quais as consequências das suas decisões.

Alvarenga (2001, cit. por Vasconcelos & Souza, 2006; Mondin, 2008) divide as práticas educativas em não-coercitivas e coercitivas. As não-coercitivas caracterizam-se por negociações, explicações baseadas em consequências - estratégias indutivas, reforços positivos e as coercitivas, punição verbal, ameaça de punição, e/ou punição física, castigo, entre outros.

Para Hoffman (1994 cit. por Pacheco, Silveira & Schneider, 2008) a dimensão das práticas educativas, expressa-se especialmente no contexto da interacção entre pais e filhos e destina-se à socialização, mas de forma disciplinar.

Não podemos crescer sem regras ou limites, mas é importante perceber que para além das regras, dos limites e do controlo, os pais tem um lado de protectores para amparar o seu filho e sabem ser carinhosos/afectivos quando devem ser. Os pais que

dão apoio democrático sabem que para que as crianças tenham um desenvolvimento saudável, este passa por muito colo, autonomia e autoridade quanto baste (Sá, 2010).

Hart (1992, p.36 cit. por Mondin, 2008) refere que «*muitos pais pensam que os seus filhos se sentem amados porque podem fazer o que desejam*», no entanto, as crianças precisam de limites claros e razoáveis e, a disposição dos pais em colocar esses limites transmite amor e segurança (p.237). Para Strech (2004c) um pai deve ser uma figura de referência, que irá influenciar as relações futuras da criança.

Bigner (n.d.) considera que existem quatro características de disciplina afectiva que devem ser tidas em conta pelos pais confiantes, e que permitem desenvolver as suas práticas educativas:

- 1) Deve ensinar a criança a agir, a interiorizar as regras, os valores e as crenças;
- 2) Ensinar as crianças a controlar os seus impulsos através da aprendizagem e do desenvolvimento do auto-controlo, a pensar antes de agir, o que por vezes não é fácil;
- 3) Deve ser razoável, pois permite o desenvolvimento. Para isto ser possível as relações devem ser mais positivas;
- 4) Deve ser apropriada ao desenvolvimento.

As atitudes dos pais no dia-a-dia influenciam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos filhos (Barros, Pereira & Goes, 2008). Estes autores referem que o afecto e o apoio são dimensões do comportamento parental que promovem o desenvolvimento de uma vinculação segura e da capacidade de regulação emocional. Para além destas dimensões o controlo também é importante para a estimulação da auto-regulação e da socialização das crianças. Estas devem ter um bom modelo em casa, pois através da modelagem e da observação das rotinas, elas aprendem como se devem comportar. A competência parental é importante pois permite que a criança se torne mais competente e bem ajustada socialmente. Mas para que isso aconteça é necessário que o controlo parental esteja integrado num contexto afectivo (Teti & Candelaria in Bornstein, 2002).

Sampaio (2001) menciona que na sociedade actual é impossível continuar-se a ser pai autoritário, como era antigamente, porque o poder que os filhos hoje têm nas

famílias não permite esse retrocesso. Mas não se deve ser pais-irmãos, pois isso faria com que os pais abdicassem das suas convicções e dos seus valores.

Segundo Teti & Candelaria (n.d., in Bornstein, 2002) para que se possa dizer que existe uma educação competente é necessário que exista uma combinação de comportamentos e atitudes, porque só assim será possível promover competência nas crianças.

Estas autoras definem quatro dimensões parentais tendo em conta os padrões de comportamento. Duas dessas dimensões são o controlo e a clareza da comunicação, as outras duas exigem maturidade ao nível do desenvolvimento das crianças. O objectivo da educação é dar às crianças os conhecimentos e as competências de que necessitam para viver em sociedade. A maneira como educamos afecta o modo como os nossos filhos desenvolvem esses valores e comportamentos (Edwards, 2005).

Para Charlotte (cit. por Shafer, 2007) “*a educação é uma atmosfera, uma disciplina, uma vida*”, isto é, as ideias dos pais influenciam a vida da criança e estas vão ter um profundo impacto sobre as mesmas. Balletano (2010; Stilwell, 2010) diz que só é possível ter uma educação eficaz se esta tiver um critério, e este deve ser coerente.

Por vezes essa coerência é difícil de encontrar pois existem inúmeros factores que não nos permitem educar de outra maneira, o que leva a que o/a equilíbrio/harmonia que devia existir na família fique ameaçado (Ausloos, 2003).

Um desses factores é o stress diário, que leva os pais a não se comportarem de forma consistente, ou a alterarem a abordagem de educar. Para além deste, o modo como somos educados pode influenciar-nos tanto a repetir a mesma educação como a agir de maneira oposta (Edwards, 2005).

Ser Pai não é fácil, mas os pais só sentem que o são, se se educarem como pais, em primeiro lugar (Strecht, 2004). A educação dos pais permite que estes compreendam o desenvolvimento global dos seus filhos (Hepburn, 2004), e para que isso seja possível os pais devem possuir sentimentos sobre si mesmos de bem-estar, satisfação, equilíbrio emocional e confiança nas suas capacidades (auto-conceito pessoal e emocional) (Quiles & Espada, 2009).

*«Não ensinamos o que dizemos. Nem sequer ensinamos o que fazemos. Apenas ensinamos o que somos»
(Anónimo, p.61, cit. por Balletano, 2010)*

Capítulo 2 - Competências Sociais

2.1. Contextualização Histórica

Os primeiros estudos com interesse para a área das competências sociais estão associados aos estudos sobre o impacto dos grupos sociais na infância, que surgiram em 1930. Com esses estudos, os teóricos queriam tentar perceber a natureza dos grupos infantis e a associação entre as características da criança e a posição que as mesmas ocupavam no grupo.

Apesar do interesse inicial só na década de 60, é que surgiram novos estudos que pretenderam explicar a importância da interação entre os pares e como esta interação tinha um papel fundamental no ajustamento ao longo do tempo. Apesar da relevância dada a estes estudos, apenas nos anos 90 os mesmos foram retomados. Nesta década, voltou a dar-se relevância ao estudo da agressão e às relações com os progenitores e com o grupo de pares. Posteriormente emergiram os modelos cognitivos, os quais citarei posteriormente, que incidiram a sua atenção nos processos de avaliação e atribuição em relação com os objectivos de cada indivíduo. Por último, surgiu o interesse sobre a correlação afectiva e fisiológica da interação social, que levou à definição de regulação emocional, que seria o constructo central no estudo da competência social infantil (Ladd, 1999, cit. por Arango, 2007, p. 350).

Moreno (1934, cit. por Lopes et. al., 2006) ressaltou a importância e a necessidade de ensinar em contexto escolar e, a importância da utilização de forma eficaz das competências sociais. Este suscitou nas teorias de desenvolvimento, um interesse nas interações e nas relações sociais. As interações e as relações sociais permitiriam que o indivíduo tivesse um bom desenvolvimento individual e mental, mas não as podemos generalizar, pois cada contexto cultural tem um conjunto de capacidades aceites (Silva, 2004).

Nas últimas duas décadas surgiram modelos mais holísticos que consideram a influência como uma determinante das variáveis contextuais no desenvolvimento e

desempenho cognitivo (Almeida & Roazzi; 1988; Mettrau & Almeida, 1996; Candeias & Almeida, 1999). Greenspan e Driscoll (1997, cit. por Candeias, 2008) criam um modelo de três níveis: o primeiro sobre a competência pessoal (mais global); o segundo sobre a inteligência social; e por último a competência social (mais elementar), baseado em outros estudos já realizados, por Gardner ou Guilford, por exemplo.

Candeias (2008), refere que a competência social pode ser subdividida em quatro domínios: afectiva; física; quotidiana; e académica. Este último domínio também se dividem em inteligência social, ou seja, pensar e compreender problemas interpessoais, e a inteligência prática, que está implicada na resolução de problemas.

2.2. - Definição

O conceito de competência social integra funções cognitivas e conhecimentos, que estão ligados ao indivíduo e ao contexto, que reivindicam uma avaliação da competência auto-percebida, hetero-percebida e de desempenho social (Candeias, 2008).

Competência social pode ser definida como a capacidade que o indivíduo tem para atingir os seus objectivos, manter ou melhorar as suas relações, a sua auto-estima (Silva, 2004).

Conforme Saldaña, Del Prette, A., & Del Prette, Z., (2002), o termo habilidades sociais refere-se ao conjunto de classes e subclasses comportamentais que o indivíduo apresenta para responder às diversas situações interpessoais. Silva (2000, cit. por Bolsoni-Silva & Marturano, 2002) identificou o diálogo, expressão de sentimentos, de opiniões e a mudança de comportamento adequada, o cumprir tarefas, o entendimento do casal e partilha de tarefas educativas, dizer não, negociar, estabelecer regras, e desculpar-se, como habilidades sociais. Em relação ao termo competência social deve ser entendido como a capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e comportamentos (Saldaña, Del Prette, A., & Del Prette, Z., 2002).

Vaughn e Hogan (1994) consideram a competência social como um constructo multidimensional, que parece estar relacionado com a capacidade da criança em lidar com as transformações sociais, de interagir e responder de forma eficaz e adequada com o contexto e de adequar as respostas comportamentais aos diferentes contextos (Rourke, 1991 citado por Lopes *et. al.*, 2006). Quando as competências sociais são insuficientes as crianças podem ser vistas como inadaptadas, logo irão ter dificuldades nas suas experiências sociais (Dodge, McClaskey, & Feldman, 1985 citado por Lopes *et. al.*, 2006).

Para Urrutia (2007) a competência social é um conjunto de capacidades que permite que os indivíduos tenham relações estáveis e positivas com o contexto. A competência social facilita a compreensão dos outros.

Quando se considera que uma criança possui competências sociais, estamos a dizer que a mesma consegue manter relações assertivas, controlar os seus sentimentos,

resolver problemas e ser empática. Nestes casos, quando a criança se relaciona com pares tem tendência a aproximar-se de outras crianças que também tenham tido experiências positivas. Se por outro lado a criança for ignorada, esta criança vai ter problemas de ajustamento e muitas vezes acaba por se isolar (Urrutia, 2007). O relacionamento social assume assim um papel muito importante, pois este pode influenciar positiva ou negativamente a adaptação das crianças (Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo 2008).

2.3. - Modelos Teóricos

Cada vez mais se fala sobre as relações interpessoais, e como estas são a base da vida em sociedade (Del Prette, Del Prette & Barreto, 2006, in Bandeira, Del Prette & Del Prette, 2006).

Existem vários conceitos sobre habilidade social, Ladd e Mize, criam uma definição que consegue reunir aspectos cognitivos, de conduta e sociais, «é a habilidade/capacidade de organizar cognições e comportamentos num curso integrado de acção orientada por objectivos interpessoais e sociais que seja aceite culturalmente» (1983, cit. por Hidalgo & Abarca, 1990; Rosentreter, 1996). Também Argyle define habilidades sociais como «processos de selecção de informação que cada pessoa realiza na interacção social e a posterior interpretação que faz dessa informação» (idem, 2006).

Para Hidalgo e Abarca (1992; 2000 cit. por Meireles, 2009) a aprendizagem das competências/habilidades sociais é desenvolvida através de um complexo processo de interacções entre os indivíduos e o contexto. Para os autores (1992) e para Del Prette e Del Prette (1999 & 2000, cit. por Bolsoni-Silva, 2002) existem **cinco modelos explicativos** que permitem compreender o desenvolvimento das competências sociais. Estes modelos são o da Assertividade (Eisler, Hersen & Miller, 1973; Wolpe, 1976; Wolpe & Lazarus, 1966), da Percepção Social (Argyle, 1967), da Aprendizagem Social (Bandura, 1977; Bandura & Walters, 1964), o Cognitivo (Ladd & Mize, 1983; McFall, 1982) e o modelo de Papeis (Sherif & Sherif, 1953; Thibaut & Kelly, 1959), que iremos passar a descrever (Del Prette, Del Prette & Barreto, 2006, in Bandeira, Del Prette & Del Prette).

O Modelo da **Assertividade**, divide-se em duas vertentes. A primeira foi desenvolvida por Wolpe (1976) e Lazarus (1977) e refere-se aos défices de desempenho social (paradigma do condicionamento respondente), ou seja, inibe respostas assertivas e evidencia a aprendizagem da ansiedade através da associação do desempenho social a estímulos aversivos. Por outras palavras, a dificuldade no desempenho social dos indivíduos é vista como resultante da ansiedade interpessoal, procurando a sua superação através de técnicas de descondicionamento (Hidalgo & Abarca, 1992; Bolsoni-Silva, 2002; Meireles, 2009).

Já a segunda vertente situa-se no paradigma operante, isto é, segue a linha do condicionamento operante, em que a inabilidade social seria uma consequência da deficiência de controlo de estímulos no encadeamento de respostas sociais ou a problemas específicos na aprendizagem de interações sociais, sendo enfatizado o reforço na aquisição, manutenção e fortalecimento dessas respostas. Podemos dizer que a segunda vertente refere que o controlo inadequado de estímulos no seguimento de respostas sociais originaria dificuldades de desempenho social (Eisler, Miller & Herson, 1973; Hidalgo & Abarca, 1992; Bolsoni-Silva, 2002; Meireles, 2009).

O modelo da Percepção Social foi desenvolvido por Argyle (1967, 1994), e privilegia a análise do processamento cognitivo inicial que está envolvido na aptidão de perceber e descodificar o contexto social. Neste caso se surgem problemas interpessoais é porque o indivíduo sente dificuldades em descodificar as mensagens.

Este modelo enfatiza a habilidade de leitura (perceber e descodificar) do contexto, sendo esta um dos aspectos do processamento cognitivo permitindo que o indivíduo discrimine formas adequadas de se comportar quando se depara com diferentes padrões sociais (Hidalgo & Abarca, 1992; Bolsoni-Silva, 2002; Meireles, 2009).

Na teoria de Vygotsky, a linguagem é o sistema simbólico indispensável para a promoção da aprendizagem. A linguagem é uma actividade social pois é um processo que vai para além da individualidade (Gleitman, 2002). Wood e Attfield (1996) e Carr (2000, 2001) referem que a linguagem e os recursos que a criança tem ao seu alcance, tornam-se num elo crucial entre o desenvolvimento dos processos internos da criança e o contexto (Broadhead, 2006, p. 192).

Cairns et. al. (1985, 1988), Strayer (1989), Strayer et. al. (1988) mencionam que tanto as teorias da aprendizagem social como as da ecologia social, falam sobre os subgrupos e como estes podem moldar ou inibir o comportamento social do indivíduo (cit. por Santos, et. al., 2008, p. 450).

Apesar de nem todos os teóricos concordarem na forma como o desenvolvimento ocorre, existem princípios gerais que quase todos os teóricos reconhecem, como o ritmo a que as pessoas se desenvolvem, que o desenvolvimento

segue mais ou menos uma ordem e que o mesmo acontece de forma gradual (Woolfolk, 2000).

O **modelo da Aprendizagem Social** foi defendido principalmente por Bandura (1963). Este modelo dá ênfase à observação e como esta facilita a expressão de respostas (modelagem). Para Bandura (1965) a modelagem é indispensável, pois só assim poderia dizer-se que existia aquisição de comportamento, logo a modelagem é a aprendizagem de uma regra (Gonçalves, 1999; Gleitman, 2002; Jocyce-Moniz, 2002; Balletano, 2010).

Este modelo afirma assim, que as habilidades sociais são aprendidas através de experiências interpessoais vicariantes. (Hidalgo & Abarca, 1992; Bolsoni-Silva, 2002; Meireles, 2009).

O **modelo Cognitivo**, surge do pressuposto de que o desempenho interpessoal está relacionado com o processamento dos estímulos fornecidos pelo contexto. Assim sendo, o desempenho social é mediado por aptidões sócio-cognitivas aprendidas na interacção com o contexto (Spivack & Shure, 1982; Ladd & Mize, 1983).

Os teóricos cognitivos referem que a compreensão desempenha um papel crucial tanto na aprendizagem por imitação como na realização de uma resposta que se aprendeu enquanto observam o outro (Gleitman, 2002). De acordo com a perspectiva cognitiva o auto-conceito resulta de um processo de interacção activa do indivíduo com o contexto, constituindo-se como uma estrutura dinâmica que organiza os processos intra e interpessoais (Schunk, 1990 citado por Senos, 1996).

O indivíduo organiza as suas cognições e os seus comportamentos face ao que é aceite culturalmente e são estas cognições que vão possibilitar o aparecimento de comportamentos (Hidalgo & Abarca, 1992; Bolsoni-Silva, 2002; Meireles, 2009).

Por último o modelo da Teoria dos Papeis. Este modelo deriva da Psicologia Social e o seu principal interesse está relacionado com o desenvolvimento da compreensão dos papéis sociais do próprio indivíduo e dos outros (Hidalgo & Abarca, 1992; Bolsoni-Silva, 2002; Meireles, 2009).

Dá relevância ao carácter cultural das aptidões sociais e à identificação de problemas que estejam relacionados com a fixação em determinados papéis (Argyle,

1994), ou seja, permite analisar a flexibilidade do indivíduo em assumir diferentes papéis sociais (Hidalgo & Abarca, 1992; Bolsoni-Silva, 2002; Meireles, 2009).

O comportamento social está fortemente determinado pela cultura. Possui características idiossincráticas próprias de um grupo social e de uma cultura (Hidalgo & Abarca, 1989, cit. por Hidalgo e Abarca, 1990). Para além destes factores deve-se ter em conta a idade, o sexo, a classe social e a educação (Pacheco, Teixeira & Gomes, 1999).

Hidalgo e Abarca (1991, cit. por Del Prette, Del Prette & Barreto, 2006, in Bandeira, Del Prette & Del Prette; Hidalgo & Abarca, 1990) referem ainda que é possível agrupar em quatro conjuntos de factores as explicações para as dificuldades das habilidades sociais. Estes são:

1) O défice nas habilidades sociais deve-se à falta de aprendizagem verbal e não verbal, que são necessários para que se possa falar em comportamento social competente;

2) a inibição pela ansiedade condicionada a situações sociais. Apesar do indivíduo possuir habilidades sociais este inibe a sua resposta devido à ansiedade que têm em situações sociais;

3) a inibição por cognições distorcidas, expectativas e crenças irracionais, auto-verbalizações negativas, auto-instruções inadequadas, baixa auto-estima; e

4) falhas na percepção social, isto é, o indivíduo não consegue discriminar situações sociais específicas, pois não consegue saber se o seu comportamento é adequado ou não. O indivíduo não consegue interpretar o contexto.

Como podemos compreender as dificuldades que podem surgir nas habilidade sociais podem ser compreendidas como deficiências na aprendizagem de padrões comportamentais e cognitivos que permitem que o indivíduo dê uma resposta adequada numa determinada situação, mas também a presença de ansiedade pode levar a uma deficiência nas habilidades sociais (Hidalgo & Abarca, 1994, Sarason & Sarason, 1981, Del Prette, Del Prette & Castelo Branco, 1992, Trower, 1995, cit. por Pacheco, Teixeira & Gomes, 1999).

Estes modelos devem ser vistos como um todo, pois só assim será possível explicar os factores associados quando se relacionam o desempenho social com as variáveis da pessoa (cognitivas, afectivas e comportamentais) e do ambiente (uma situação, os interlocutores e o contexto em que estão inseridos) (Del Prette, Del Prette & Barreto, 2006, in Bandeira, Del Prette & Del Prette).

2.4. - Dificuldades interpessoais

As **Dificuldades Interpessoais**, são explicadas através do modelo de aprendizagem social e através da vertente operante (modelo de assertividade), onde os défices de aptidões explicam as dificuldades interpessoais, já a vertente do condicionamento refere-se à inibição pela ansiedade e o modelo cognitivo refere-se a mecanismos de inibição cognitivamente mediados, por último o modelo da percepção social e a teoria dos papéis onde as falhas no processamento cognitivo de estímulos sociais do contexto, levam a que surjam dificuldades interpessoais (Argyle, 1994).

Segundo o modelo de desenvolvimento sócio emocional de Waters e Sroufe (1983) para que as crianças consigam ter uma boa adaptação às novas situações sociais é necessário que no contexto em que a mesma está inserida existam recursos materiais e sociais e, que a criança também possua recursos pessoais. Quando os teóricos utilizam o termo de recursos pessoais referem-se às competências sociais para estabelecer relacionamentos e interações positivas, pois só assim poderão explorar o contexto de forma adequada (Machado, et. al., 2008).

Quando as crianças começam a frequentar a escola surgem três componentes da competência emocional que estão relacionadas com o ajustamento escolar destas, são elas o conhecimento, a regulação e o expressar das emoções. O conhecimento de emoções, permite às crianças identificar, reconhecer e nomear, diferenciar as suas emoções e compreender as emoções dos outros. Alguns estudos demonstram que estas crianças apresentam melhores resultados académicos, são mais aceites pelos pares (Garner, Jones, & Miner, 1994), a sua adaptação e sucesso escolar é melhor (Walden & Field, 1990, cit. por Machado, et. al., 2008), quando comparadas com crianças que não conseguem identificar as suas emoções.

Já a regulação emocional é a capacidade de modular a intensidade ou a duração dos estados emocionais. Por último, a expressão das emoções, refere-se à capacidade que a criança têm em demonstrar emoções em diferentes situações emocionais (Denham, 2007; Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein, & Shields, 2006, cit. por Machado, et. al., 2008). Newcomb e Bagwell (1996) referem que ter amigos é um indicador de competências interpessoais específicas.

Darwin (n.d.) foi dos primeiros teóricos que se debruçou sobre as emoções e concluiu que as expressões faciais que acompanham os sentimentos sofreram um processo de selecção ao longo de todo o processo de evolução.

Ekman, Izard, Plutchik entre outros teóricos (n.d) defendiam a existência de um número reduzido de emoções, isto é, as básicas, que ao combinarem-se entre si dariam origem a uma outra categoria de emoções e sentimentos: os sociais. Para estes teóricos as interacções entre as emoções, os pensamentos e o comportamento explicavam as desordens dos indivíduos e seriam a base da inteligência emocional (Gleitman, 2002; Pereira, 2007).

Mas o conceito geral de inteligência emocional surgiu da ideia de inteligência social de Thorndike (1921) e da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (Mavroveli et al., 2007).

Thorndike pretendeu associar aspectos abstractos e práticos, procurando observar os diferentes comportamentos inteligentes, e as situações em que os mesmos eram utilizados. Este teórico considerou que existem três dimensões intelectuais: a abstracta, que são as habilidades cognitivas académicas, avaliadas através de testes de QI; a prática, que é a habilidade de resolução de tarefas mecânicas e relacionadas com o quotidiano; e, por último a inteligência social, que é a habilidade de se relacionar com os outros (Candeias & Almeida, 2007).

Já Gardner (1983, 1993) refere que todos os indivíduos nascem com vários tipos de inteligência, e que estas apesar de se agruparem em sete categorias, são relativamente independentes umas das outras (inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico-corporal, interpessoal e intrapessoal) (Candeias & Almeida, 2007; Sternberg, 2000, 2009).

Na teoria de Gardner (1999, cit. por Pereira, 2007), o teórico apresenta uma definição sobre a inteligência intra e interpessoal. Em relação à primeira refere que esta é a capacidade do indivíduo desenvolver um modelo de si próprio, que quando posto em prática funcione. Já a interpessoal é a capacidade que um indivíduo tem de compreender os outros.

Sternberg (1985, 1988) desenvolve a teoria triárquica sobre a inteligência. Para o teórico a inteligência compreende três componentes, os quais tratam da relação da inteligência, com o mundo interno do indivíduo: a metacognição (metacomponentes), é usada para planejar, monitorizar e avaliar a resolução de problemas; as componentes de desempenho, que são processos de ordem inferior usados para implementar os comandos da metacognição; e os componentes de aquisição de conhecimento, isto é, são usados processos para aprender como solucionar os problemas, ou seja, utiliza-se a experiência com o mundo externo, para conseguirmos adaptar e moldar os nossos ambientes de forma a criarmos ambientes novos e/ou seleccionar novos ambientes (Candeias & Almeida, 2007; Sternberg, 2000, 2009).

Sternberg e Grigorenko (2003) propõem um modelo de experiência em desenvolvimento, isto é, o desenvolvimento ocorreria de forma contínua e estaria dependente de seis elementos em interacção entre si: as aptidões metacognitivas, ou seja, formular estratégias, depois de reconhecer, definir e representar um problema; as aptidões para a aprendizagem, isto é, construção de conhecimento e aquisição de informações; aptidões para o pensamento, que contribuem para a transformação de um pensamento em acção; o conhecimento, ou seja, relacionado com princípios, conceitos e lei (declarativo), procedimentos e estratégias (procedimental); a motivação, por exemplo, orientada para a eficácia social e crença sobre a capacidade para resolver problemas; e por último o contexto, que pode facilitar ou dificultar a expressão e o desenvolvimento dos atributos pessoais.

Para Sternberg (2000) a inteligência pode ser definida como a capacidade para aprender a partir da experiência, utilizando processos metacognitivos. Estes processos vão permitir ao indivíduo melhorar a sua aprendizagem e consequentemente melhorar a sua capacidade para adaptar-se ao contexto em que estão inserido.

Mayer e Salovey (1997, cit. por Bueno & Primi, 2003), McKown, Gumbiner, Russo e Lipton (2009) referem que a inteligência emocional envolve a capacidade de perceber, de avaliar, de expressar e de controlar emoções, de produzir e perceber sentimentos, só assim é possível desenvolver o crescimento emocional e intelectual, isto é, a capacidade codificar, interpretar e raciocinar sobre as informações sociais e emocionais (p. 279).

Na última década vários investigadores (Cicchetti, Ganiban & Barnett, 1991; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig & Pinuelas, 1994; Eisenberg et. al., 1997; Kopp, 1989, cit. por Arango, 2007) foram unânimes ao referir que a regulação emocional era uma das tarefas indispensáveis para o desenvolvimento, pois esta permite perceber os ajustes que irão acontecer a longo prazo (Buckley, Storino e Saarni, 2003) e facilita a configuração das relações (Dodge e Garber, 1991, Saarni, 1999, cit. por Arango, 2007, p.350).

Segundo vários teóricos, existe uma elevada interdependência entre as competências sociais e emocionais (Campos & Barrett, 1984; Parke, 1994; Denham, 1998; Saarni, 1999 citados por Denham, 2007, p. 3). A teoria das emoções e de regulação emocional referem que a competência social está directamente ligada com o desenvolvimento da regulação emocional.

A auto-regulação pode ser definida como a capacidade de modular, ou seja, inibir, estimular ou mudar a atenção e o comportamento em resposta a uma dada situação (Eisenberg, Smith, Sadovsky & Spinrad, 2004; Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007, cit. por McKown, et. al., 2009).

Os mecanismos de auto-regulação, sobretudo aqueles que estão compreendidos nas interações sociais e nas amizades, envolvem competências cognitivas, emocionais e sociais (Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Pianta, 2006, cit. por Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, 2008, p. 463).

As capacidades das crianças para usar, entender e regular emoções de forma ajustada, estão associadas à qualidade das suas relações com pares. Para além disso estas permitem que os processos de regulação adaptativos ao nível da interacção social estejam vinculados (Kopp, 1989; Dodge & Garber, 1991; Calkins, Gill, Jonson &

Smith, 1999; Eisenberg, 2000; McDowell, O'Neil & Parke, 2000; Bukowski, Rubin & Parker, 2001; Miller & Olson, 2000, cit. por Meléndez, 2006, p. 160).

Rose-Krasnor (1997), Waters e Sroufe (1983) consideram que existe competência social, se houver uma boa relação entre os pares, e esta boa relação com pares permite que exista um maior ajustamento (Peceguina, Santos & Daniel, 2008, p.479).

As crianças que experimentam e que vivem frequentemente a emocionalidade negativa tendem a exibir níveis mais elevados de agressão, problemas de comportamento e baixa competência social, em muitos casos abandono escolar, quando comparadas com crianças que vivem em contextos altamente emocionais (Eisenberg, 2000; Malecki & Elliott, 2002; Lopez & Dubois, 2005; Parker & Asher, 1987, cit. por McKown et. al., 2009, p. 858-859).

Thomas e Chess (1977) falam sobre bondad de ajuste, isto é, o mecanismo que pode levar a diferentes formas do funcionamento social, quando estão em contacto com o contexto, por exemplo, quando o temperamento ou outra característica de um determinado indivíduo o levam a ter um desenvolvimento óptimo (Lozano, Conesa & Hernández 2007, p. 33).

Para Thompson (1994) a regulação emocional consiste em processos extrínsecos e intrínsecos de monitorar, avaliar e modificar reacções emocionais, especialmente as suas características de intensidade e temporalidade, pois só assim é que os indivíduos conseguem atingir os objectivos a que se propuseram. A regulação emocional implica prevenir, incrementar a intensidade, manter, fomentar, inibir ou atenuar a activação emocional e expressar uma emoção diferente à provocada.

Buss (1989) e Rinaldi (2003), associam a competência social à estabilidade emocional, à regulação das emoções e ao bom humor. Estas variáveis permitem que uma pessoa se torne agradável, porque a estabilidade e a regulação emocional oferecem consistência, já o bom humor permite que quando os indivíduos se relacionam com os outros o façam de forma mais calorosa, isto é, mais afectiva (Castillo, Pérez-Salas, Bravo, Cancino, Catalán & Acosta 2008, p.174).

A interação entre o indivíduo e o contexto social está na base da construção das relações sociais, logo estas pessoas são capazes de promover interações sociais consideradas de mais satisfatórias (Caballo, 1996; Del Prette e Del Prette, 1999 cit. por Bolsoni-Silva & Marturano, 2002).

2.5. - O contexto familiar e o desenvolvimento de competências sociais

Para Dekovic e Janssens (1992) e Conger, R. Conger, K, Elder, Lorenz, Simons e Whitbeck (1992) as competências sociais da criança, são o resultado da qualidade do relacionamento parental e das experiências que partilham com os filhos, mas são ainda o resultado do contexto em que a família está inserida.

Lopes et. al. (2006) referem nos seus estudos que existe uma relação entre os défices de competências sociais nos jovens e as características das famílias dos mesmos, o que pode levar a baixos níveis educativos, criminalidade, desentendimentos conjugais, e pobreza.

Del Prette e Del Prette (1982, 1996) referem que a competência social é o comportamento que permite assegurar os direitos básicos dos indivíduos.

Por isso a infância. é considerada como um período decisivo para a aprendizagem de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 1999), e o contexto familiar é fundamental para o estabelecimento de relações educativas que efectivamente promovam o desenvolvimento social dos filhos (Cia, Pereira, Del Prette, Z., & Del Prette, A., 2006).

Se a vinculação à criança é afectiva, a criança interioriza que é merecedora desses cuidados (Bowlby, 1973; Ainsworth, 2000, cit. por Emídio, et. al., 2008) e a sua auto-estima e o seu auto-conceito vão se desenvolvendo.

O estudo desenvolvido por Emídio, et. al. (2008), permitiu cogitar que as crianças com um suporte materno maior sentem-se mais disponíveis, confiantes e capazes, para conhecer o que o meio que as rodeia tem para oferecer.

A competência social relaciona-se com outros conceitos como adaptação, capacidades sociais, auto-estima, eficácia e comportamento inteligente, ao mesmo tempo que é influenciada pelo contexto. A competência social é uma capacidade importante para que possa existir desenvolvimento afectivo, social e académico, como para a saúde mental e o ajuste psicológico na infância, adolescência e na fase adulta (Patterson, Capaldi y Bank, 1991; Justicia, Benítez, Pichardo, Fernández, García & Fernández- Cabezas, 2006; Webster-Stratton, Reid, Hammond, 2001 cit. por Martínez, et. al., 2009).

Hidalgo (2000) refere que se pode dizer que uma pessoa possui competência social quando esta expressa um comportamento assertivo, escuta os outros, controla os impulsos, planifica e prediz a conduta social, ajusta-se às normas e resolve conflitos interpessoais. Para além disso se tiver auto-estima, capacidade de ser empática, e compreender o outro é sinónimo que desenvolveu as suas competências sociais. (Eisenberg, Wentzel & Harris, 1998; Garaigordobil & Galdeano, 2006, cit. por Castillo, 2008, p.174).

As crianças que experienciam nos primeiros anos de vida interacções positivas com o grupo de pares, parecem ser mais competentes socialmente, apresentando, comparativamente às crianças que experienciam interacções pobres, as seguintes características: sensibilidade, empatia, capacidade de envolvimento em diferentes contextos, capacidade de resolução de problemas sociais, ou seja, são mais pró-sociais (Howes, 1988; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996; Sroufe, 1983 citado por Lopes et. al., 2006).

Parker e Asher (1987) mencionam que as dificuldades de relacionamento que são expressas em crianças no relacionamento com pares, possibilitam predizer posteriores inaptações. Se uma criança não conseguir comunicar com o grupo de pares, ou resolver conflitos, não se pode considerar que a criança tenha desenvolvido as suas competências sociais (Silva, Veríssimo & Santos, 2004).

A competência emocional permite que as interacções sociais se realizem com sucesso e que os indivíduos desenvolvam as suas capacidade de ouvir, cooperar, pedir ajuda, comunicar com pares e negociar (Mostow, Izard, Fine & Trentacosta, 2002).

Para McClelland, Morrison e Holmes (2000) e Mostow, et. al. (2002) a investigação que tem sido realizada sobre as emoções permite concluir que o conhecimento das emoções poderá representar o processo através do qual as competências sociais afectam a preferência social, e que existem associações positivas entre o conhecimento das emoções, o sucesso escolar e as competências sociais (Machado, et. al., 2008).

Para Webster-Stratton e Taylor (2001) existem três situações que influenciam directamente o comportamento da criança: a forma como são criados, os factores

individuais e os factores contextuais, o que os levou a criar um modelo sobre os factores de risco associados à conduta problema (Martínez, et. al., 2009, p. 38).

Boivin e Béguin (1989) e Patterson, Kupersmidt, et. al. (1990) realizaram um estudo onde referem que nem todas as crianças rejeitadas experienciam uma percepção negativa de si próprias, isto é, 50% das crianças revelavam uma imagem bastante positiva de si próprias, o que pode ser entendido como uma recusa para admitir a sua falta de competência, ou terem uma imagem distorcida dos acontecimentos de forma a protegerem a sua auto-estima (Chitas, 2003).

Connel, Spencer e Aber (1994) realizaram um estudo onde obtiveram resultados que indicam que o suporte emocional e social fornecido pelos pais está positivamente associado com a percepção de competência, as relações com os pares e a motivação escolar.

Já Feldman e Wentzel (1990) mencionam que existe uma relação positiva entre o suporte que a família fornece e a qualidade das relações que os indivíduos estabelecem com os pares (Peixoto, 2004, p.236). Peixoto (2004) confirma no seu estudo que existe uma relação entre o suporte social fornecido pela família e as relações que se estabelecem com os pares, sendo estes os que vão influenciar de forma positiva a percepção de aparência física mais elevada.

A família assume, ou deveria assumir, um papel primordial no processo de socialização da criança, dando-lhe a conhecer o contexto, os princípios morais e levando-as à autonomia e à responsabilidade (Pacheco, Silveira & Schneider, 2008).

Muitos pais que foram educados de forma autoritária, tornaram-se pais permissivos (Rice, 2000), logo as crianças tem muita dificuldade em respeitar as regras (Lozano, et. al., 2007).

Outros estudos realizados por Egeland e Sroufe (1981), MacCoby (1980b), Wachs (1991) referem que a ausência de controlo ou a excessiva supervisão e protecção pode dar lugar a condutas disruptivas nos diferentes períodos de desenvolvimento (Lozano,et. al., 2007, p. 33-35).

Bell, Bell e Harper (1968; 1977) mencionam que a criança participa activamente na sua educação. O seu próprio comportamento afecta o dos pais que, por sua vez, a

afecta a ela. Assim, «os pais não se limitam a socializar a criança mas são também socializados por ela» (Gleitman, 2002).

O termo competência vem do verbo latino *competere* que significa «voltar a», isto é, «as competências interactivas do adulto em relação à criança comportam uma certa dimensão de retorno às aptidões que tinham sido as suas no decurso da sua história pessoal mais precoce» (Houzel, Emmanuelli & Moggio, 2004, p.182).

Waters e Sroufe (1983) referem que quando os pais estabelecem uma relação de vinculação segura, esta faz com que as crianças tenham bons alicerces para um bom desempenho nas tarefas de desenvolvimento posterior (Torres, Santos A. & Santos, 2008, p. 436). Como, por exemplo refere Bowlby (1973, 1980, 1982), a qualidade de vinculação vai influenciar a qualidade da interacção nas relações com pares (Weinfield et. al., 1997, Clark e Ladd, 2000, cit. por Torres, et. al., 2008, p.436). As crianças que tem uma vinculação segura, são mais empáticas e competentes com os seus pares, quando comparadas com crianças com vinculação insegura, apresentando melhores desempenhos nas medidas sociométricas de popularidade (Troy e Sroufe, 1987, Park e Waters, 1989, cit. por Torres, et. al., 2008, p.438).

Quando as práticas educativas são facilitadoras permitem que a criança desenvolva as suas competências sociais (desenvolvimento positivo), se tal não acontecer a criança futuramente, poderá apresentar problemas de comportamento, isto é, défice de sociabilidade (Gomide, 2003, cit. por Carvalho e Gomide, 2005, p. 265; Alvarenga e Piccinini, 2007).

Hoffman (1994) fala sobre as práticas educativas e refere que estas podem dividir-se em dois tipos de estratégias, as coercitivas, isto é, não conseguem internalizar as regras sociais e os padrões morais necessários para o ajustamento psicológico e as indutivas, que favorecem o desenvolvimento da autonomia no indivíduo e a internalização de padrões morais (Hoffman, 1994; Baumrind, 1966, 1997; Petit, Bates e Dodge, 1997; Salvador, Mestres, Goñi e Gallart, 1999; Alvarenga, 2000; Alvarenga e Piccinini, 2001; Bolsoni-Silva e Marturana, 2002; Ferreira e Marturano, 2002; Reppold, Pacheco e Hutz, 2005; Ceballos e Rodrigo, 2003, cit. por Pacheco, et. al., 2008).

Os estilos parentais utilizados pelos pais vão influenciar a educação, a socialização e o comportamento das crianças (Gomide, 2006), logo se as competências sociais foram transmitidas de forma adequada, permitem que a criança se desenvolva de forma saudável, isto é, a vinculação que se estabelece no primeiro ambiente, o familiar, é muito importante para que as crianças aprendam a ser empáticas, consigam expressar os seus sentimentos, comuniquem de forma eficaz, pois estas aprendem por modelação (Del Prette, Z. & Del Prette, A.,1999 cit. por Godoy, 2007). Podemos dizer que «*não ensinamos o que dizemos. Nem sequer ensinamos o que fazemos. Apenas ensinamos o que somos*» (Anónimo, cit. por Ballenato, 2010, p.61).

Como já foi referido anteriormente existem inúmeros factores que podem influenciar o desenvolvimento da criança e todas estas diferenças começam a surgir na primeira infância e dependem do tipo de vinculação, dos estilos parentais, da parentalidade e da educação parental. Como refere Sanders (2008), famílias que tem um nível socioeconómico baixo, conflitos familiares, vinculação insegura, estilos parentais, autoritário ou permissivo, falta de afectividade, disciplina inconstante, ou por exemplo um divórcio, são preditores e influenciam o desenvolvimento da criança (p. 506).

Billings (cit. por Ballenato, 2010) diz que «*para educar uma criança no caminho certo, avance também você por esse caminho durante um bocado*» (p. 63). Assim, como conclui Cruz (2005) quando uma criança apresenta um temperamento que os pais consideram problemático, os pais reagem de forma punitiva, ao invés de darem suporte, portanto as competências das crianças também são influenciadas pelo temperamento dos pais.

Para além dos estilos, ou práticas educativas também o nível socioeconómico baixo, como foi referido anteriormente, pode ser facilitador de baixos níveis de competências cognitivas, sociais e emocionais, estas crianças são designadas de vulneráveis.

Em oposição às crianças vulneráveis, temos as crianças consideradas resilientes. Resiliência é um processo dinâmico que se reflecte num resultado mensurável e indicia sinais de competência, isto é, são consideradas crianças saudáveis, as capacidades e

competências são consideradas apropriadas para a sua idade e não apresentam problemas de comportamento (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

Num estudo realizado por Gomide (2006) sobre as diferenças entre as classes sociais, a investigadora referiu que pais com um nível de vida superior apresentam uma monitoria positiva, isto é, amor, apoio, carinho, significativamente mais elevada que em famílias com um nível socioeconómico mais baixo, que apresentam resultados mais elevados na negligência, disciplina relaxada e abuso físico.

Também os factores culturais influenciam as concepções dos pais acerca das práticas educativas (Leaper, 2002; Duck, 2007), por exemplo, o estudo/modelo familiar que foi desenvolvido por Conger et. al (1992) demonstra que crianças com pais de um nível socioeconómico mais baixo (factores ecológicos), futuramente teriam problemas de ajustamento social, devido à falta de envolvimento parental (estilos parentais disfuncionais), logo surgiriam problemas no desenvolvimento das competências sociais da criança (Duck, 2007).

O estilo parental dominante na família pode afectar directa ou indirectamente a criança e também pode fornecer um modelo de relações sociais subsequente (Duck, 2007), como refere Pettit & Mize (1993, cit. por idem, 2007) no seu estudo. Os pais influenciam indirecta ou directamente os estilos das crianças e como estas se relacionam e se comportam, mas para além da interacção com os pais as crianças também aprendem a relacionar-se através de histórias ou da televisão (idem, 2007).

Gomide (2006) no seu estudo comparou as práticas parentais educativas maternas e paternas e concluiu que as mães apresentam valores mais elevados nos índices de monitoria positiva, e comportamento moral, isto é, transmissão de valores e por outro lado também apresenta valores mais elevados nos índices de monitoria negativa (excesso de vigilância e controlo sobre a criança), punição inconstante (os pais punem ou reforçam comportamentos conforme o seu estado de humor) e disciplina relaxada (não cumprimento das regras estabelecidas). Em relação aos pais, estes apresentam resultados mais elevados no índice de abuso físico e negligência. Gomide (2006) concluiu que as mães tem um índice de estilo parental mais favorável.

Cada vez mais cedo as crianças têm contacto com o exossistema, fora da família. Este contacto com o contexto permite que a criança tenha que adaptar as suas capacidades, o que lhes permite crescer e desenvolver ao nível sócio emocional (Waters & Sroufe, 1983; Hay et. al., 2005; Torres, et. al., 2008).

Crusec e Lytton (1988) e Durkheim (1975) proferem sobre as teorias de desenvolvimento infantil e como estas têm valorizado o papel da família, como sendo o principal agente socializador da criança. A família ao assumir este papel deve proporcionar à criança protecção e educação, interiorizar na criança normas morais, valores, incrementar a autonomia, possibilitar à criança um conceito de self, aprender destrezas sociais, atitudes e ajudá-la a adquirir capacidades necessárias para adaptar-se ao contexto (Martínez, Justicia & Cabezas, 2009).

Bronfenbrenner (1979/1996), teórico das perspectivas ecológicas, refere que as transições que surgem quando a criança prorroga as suas relações para além do microsistema, o que as obriga a adequar as suas atitudes e comportamentos ao novo contexto (Alves, 1997), permitindo-lhes desenvolver as suas competências sociais.

Claro que o desenvolvimento das mesmas só é possível se as relações estabelecidas nos primeiros anos de vida forem democráticas ou harmoniosas (Roberts & Strayer, 1987; Marques, 1999). Neste sentido Bronfenbrenner (1986) realçou o impacto que o ambiente têm sobre a essência das interações na família, influência directa, mas as crianças também são influenciadas pela relação entre a escola e a família (mesossistema) e pelo contexto mais alargado, onde a família não participa directamente (exossistema) (Chitas, 2003).

Assim, o desenvolvimento social refere-se às mudanças, causadas pela aprendizagem, na forma como um indivíduo se relaciona com os outros (Woolfolk, 2000).

Os indivíduos que estão directamente ligados à criança, vão moldando as capacidades e características sociais das mesmas. Os agentes de socialização da criança pode ser a família, a escola, e o grupo de pares, que vão influenciar a criança de forma implícita ou explícita direccionando as mesmas para determinadas características.

O principal agente de socialização, como já foi referido é a família, pois as crianças são especialmente moldáveis, quando comparadas com os adultos e, é esta que possibilita o desenvolvimento das destrezas sociais, dos valores e das competências que começam a formar-se, portanto as crianças imitam os progenitores e estes estimulam ou inibem os comportamentos dos mesmos consoante os estilos parentais que utilizam.

Guralnick (1997) refere que a forma como os pais educam as crianças, leva a que as mesmas se tornem dependentes dos padrões de interacção familiar, bem como aspectos relacionados com os cuidados básicos em termos de segurança e saúde. Estes aspectos são particularmente determinantes e convertem-se numa variabilidade importante que pode funcionar como preditor da competência social da criança (Coutinho, 2004, p. 55; Martínez, et. al., 2009).

Parte II – Estudo Empírico

1.1. Enquadramento metodológico

Após explicarmos no enquadramento teórico as investigações que considerámos mais pertinentes para a elaboração deste estudo exploratório, iremos enunciar a metodologia que utilizámos no estudo empírico. Inicialmente faremos uma descrição da amostra e descreveremos os métodos, técnicas e instrumentos utilizados na recolha de informação e por último faremos uma análise dos dados recolhidos na mesma.

A metodologia de investigação poder-se-á dividir em dois aspectos importantes: cuidados metodológicos que devem ser tidos em consideração, desde a fase da definição do problema à investigação e definição de um modelo de relações entre as variáveis a testar. O outro refere-se às questões do plano da investigação. É importante não descuidar o sentido da necessária continuidade de decisões e de passos na investigação científica (Almeida & Freire, 2003).

Do ponto de vista metodológico esta investigação visa, a descrição e a relação entre os factores de natureza quantitativo, assente numa análise estatística de tipo descritiva e correlacional. É baseado na observação de factos objectivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador, descritivo-correlacional e retrospectivo dado que se pretende explorar e determinar a existência de relações entre as variáveis com vista a descrever essas relações (Vilelas, 2008).

Ao proceder-se à realização de um estudo descritivo, pretende-se descrever um fenómeno relativo a uma população, de forma a que possam ser estabelecidas as características da mesma ou de uma amostra retirada desta (idem, 2008).

Ao realizar-se um estudo correlacional pretende-se verificar as relações entre determinadas variáveis em estudo, possibilitando assim estabelecer uma relação causa-efeito formulando hipóteses com base em medidas de associação. Para a realização deste estudo correlacional é necessário estabelecer um intervalo de confiança, sendo neste caso 95%, correspondendo assim a um erro de tolerância de 5%.

No nosso estudo empírico assumimos como hipótese científica, sendo esta o objectivo central do nosso estudo exploratório, Será que existe relação entre as práticas educativas parentais e as competências sociais da criança?

1.2. Definição dos objectivos

Objectivo geral:

O objectivo do presente estudo é o de compreender a relação entre os estilos parentais e as competências sociais de crianças em acompanhamento terapêutico.

Tendo como ponto de partida este objectivo geral enunciaram-se os seguintes objectivos específicos que visam compreender:

1.1. Correlação entre o estilo parental da mãe (IEPmãe), do pai (IEPpai) e percepções da criança face ao estilo parental da mãe (IEPcriançaMãe) e do pai (IEPcriançaPai).

1.2. Correlação entre o estilo parental da mãe (IEPMãe) e do pai (IEPpai), as percepções da criança (IEPcriançaMãe e IEPcriançaPai) e as suas Competências Sociais (SA).

1.3. Correlação entre o estilo parental da mãe (IEPMãe) e do pai (IEPpai), as percepções da criança (IEPcriançaMãe e IEPcriançaPai), as suas Competências Sociais (SA) e as variáveis demográficas Idade, Escolaridade e Situação Profissional Actual.

1.4. Correlação entre o estilo parental da mãe (IEPMãe) e do pai (IEPpai), as percepções da criança (IEPcriançaMãe e IEPcriançaPai) e as variáveis demográficas Género e Estado Civil.

1.5. Correlação entre os estilos parentais percebidos pelos profissionais do Departamento de Psiquiatria e saúde mental (DPSM) com os estilos parentais percebidos pelos próprios pais.

1.2.1. Enunciação de hipóteses

Hipóteses:

1.1. Existe correlação entre o estilo parental da mãe (IEPmãe), do pai (IEPpai) e percepções da criança face ao estilo parental da mãe (IEPcriançaMãe) e do pai (IEPcriançaPai).

1.2. Existe Correlação entre o estilo parental da mãe (IEPMãe) e do pai (IEPpai), as percepções da criança (IEPcriançaMãe e IEPcriançaPai) e as suas Competências Sociais (SA).

1.3. Existe correlação entre o estilo parental da mãe (IEPMãe) e do pai (IEPpai), as percepções da criança (IEPcriançaMãe e IEPcriançaPai), as suas Competências Sociais (SA) e as variáveis demográficas Idade, Escolaridade e Situação Profissional Actual.

1.4. Existe correlação entre o estilo parental da mãe (IEPMãe) e do pai (IEPpai), as percepções da criança (IEPcriançaMãe e IEPcriançaPai) e as variáveis demográficas Género e Estado Civil.

1.5. Existe correlação entre os estilos parentais percebidos pelos profissionais do Departamento de Psiquiatria e saúde mental (DPSM) com os estilos parentais percebidos pelos próprios pais.

1.3. Caracterização da amostra

Os dados demográficos e clínicos que foram considerados pertinentes à realização deste estudo foram seleccionados no Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental (DPSM), sendo a identidade dos participantes mantida em anonimato. Os participantes compreendem pais de crianças que frequentam os grupos terapêuticos, pois na maior parte dos casos não são seguidos individualmente, só em situações pontuais. Quando se iniciou o processo de recolha da amostra, não foram incluídos critérios de exclusão, todos os pais que se mostraram disponíveis participaram activamente no estudo.

Assim foram consideradas as crianças/jovens que frequentam os grupos terapêuticos, ou seja, 49. Encontrada a população, ou seja, o conjunto de indivíduos onde se quer estudar o problema equacionado (Almeida & Freire, 2003) e dada a impossibilidade de trabalhar com todo o universo, importa definir a amostra.

No DPSM, existem três grupos terapêuticos de estimulação, Grupos de Estimulação Terapêutico Educacional (G.E.T.E.), o Gipinho e o Grupo de Aptidão Interpessoal e Expressão Emocional (G.A.I.E.E.). No primeiro grupo, G.E.T.E., são incluídas crianças com problemas de linguagem, psicomotores e do desenvolvimento geral, perturbações disruptivas de comportamento e problemas de socialização, afectivos e de personalidade. As actividades desenvolvidas nestes grupos terapêuticos têm como objectivos principais ajudar as crianças a ultrapassarem as suas dificuldades de interacção, de relação com pares, na sua organização, no cumprimento de regras, na comunicação oral e exteriorização de conflitos e angústias.

Já o Gipinho dirige-se a crianças muito imaturas a nível afectivo e que para além disso são crianças que apresentam alguns traços ansiosos e/ou depressivos. Neste caso o trabalho desenvolvido no grupo terapêutico, tem como objectivo principal a verbalização e a consciencialização das emoções e sentimentos.

Por último o G.A.I.E.E. que é um grupo terapêutico onde se pretende trabalhar com crianças/jovens que apresentam dificuldades de relacionamento com pares, timidez, baixa tolerância à frustração, dificuldades de integração grupal, insegurança e medo de falhar, imaturidade, medo de ficar sozinho, dificuldades de raciocinar para

solucionar problemas, dificuldades de organizar ideias e em verbalizá-las, dificuldade de controlar impulsos, dificuldades de atenção/concentração, manipulação nas relações interpessoais, vitimização, egocentrismo, medo de rejeição, auto-imagem negativa, baixo índice de assertividade, pouca ou nenhuma auto-confiança, sentimentos de auto-desvalorização e baixa auto-estima, dificuldades em cumprir regras e em escutar/compreender o outro, dificuldades em separar-se do adulto, dificuldade em lidar com o nascimento de um irmão e dificuldades em compreender a separação dos pais.

Face às questões de investigação inventariadas, considerou-se que a amostra mais adequada à natureza do estudo, seria constituída pelas crianças que fazem parte dos grupos terapêuticos, com idades compreendidas entre os 7 e os 16 anos de idade, que frequentam o Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental (DPSM), de Évora e os seus pais.

A técnica de amostragem utilizada foi não probabilística e intencional, uma vez que houve uma escolha deliberada dos elementos da população e uma escolha intencional de um grupo de elementos que compõem a amostra, sendo a pesquisa dirigida intencionalmente aos elementos do grupo terapêutico do DPSM (Vilelas, 2008).

A amostra foi constituída por 28 participantes, que demonstraram disponibilidade, constituído este valor a amostra em estudo.

Na Tabela 1 podemos concluir que existe um maior número de rapazes a frequentar os grupos terapêuticos (17), quando comparados com as raparigas (11).

Tabela 1. Género dos elementos que frequentam o grupo terapêutico

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem Valida | Percentagem Cumulativa |
|----------|-------|------------|-------------|--------------------|------------------------|
| Validade | F | 11 | 39.3 | 39.3 | 39.3 |
| | M | 17 | 60.7 | 60.7 | 100.0 |
| | Total | 28 | 100.0 | 100.0 | |

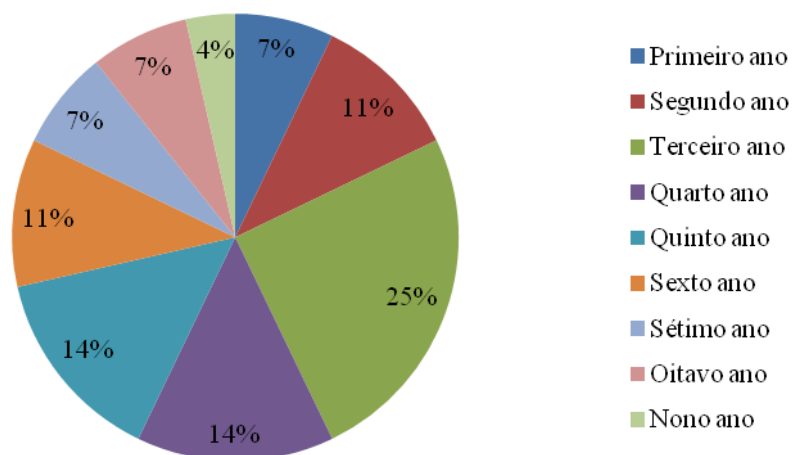
A partir da Tabela 2 é possível compreender que a média das idades das crianças é de 10 anos, já a do pai e a da mãe encontra-se nos 40 anos. Em relação ao agregado familiar, este é constituído na sua maioria por três ou quatro elementos.

Tabela 2. Idade dos elementos da amostra e agregado familiar

| | | Idade Criança | Idade Pai | Idade Mãe | Agregado familiar |
|---|---------------|------------------|--------------|--------------|----------------------|
| N | Validade | 28 | 25 | 28 | 27 |
| | Omissões | 0 | 3 | 0 | 1 |
| | Média | 10.50 | 42.48 | 41.30 | 3.61 |
| | Mediana | 10.00 | 41.00 | 38.00 | 4.00 |
| | Desvio-Padrão | 2.285 | 8.525 | 11.010 | .994 |
| | Minímo | 7 | 30 | 25 | 2 |
| | Máximo | 16 | 61 | 75 | 6 |

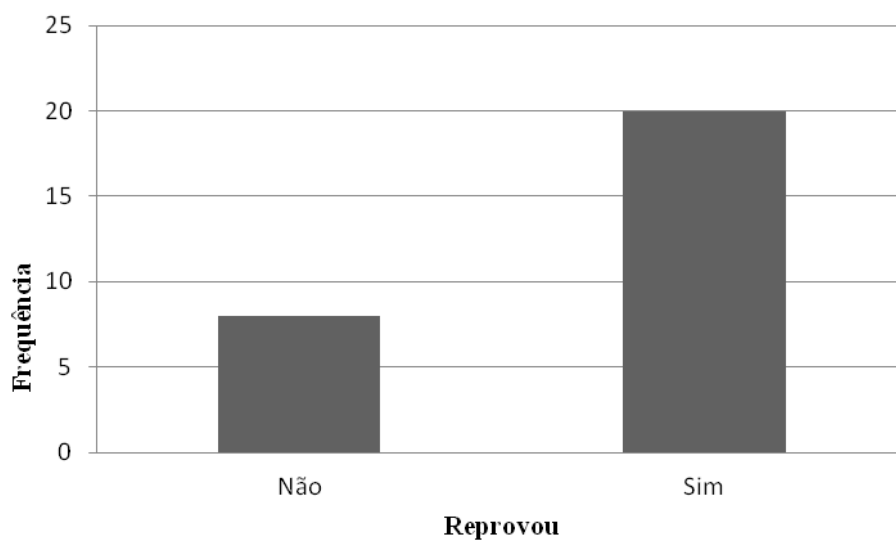
A Figura 1 permite-nos concluir que o maior número de crianças, 25%, frequenta o terceiro ano e que apenas 4% frequenta o nono ano de escolaridade.

Figura 1. Escolaridade da criança



O Gráfico 1, permite-nos ter a percepção que 20 das crianças da amostra já reprovou no ensino escolar e que apenas 8 crianças não reprovaram em nenhum ano.

Gráfico 1. Frequência do número de vezes que as crianças reprovaram na escola



A Tabela 3, refere-se à escolaridade do pai. Podemos concluir que 35.7% dos pais frequentaram apenas o primeiro ciclo.

Tabela 3. Escolaridade do pai

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem Valida | Porcentagem Cumulativa |
|----------|----------------|------------|-------------|-----------------------|---------------------------|
| Validade | Primeiro Ciclo | 10 | 35.7 | 38.5 | 38.5 |
| | Segundo Ciclo | 6 | 21.4 | 23.1 | 61.5 |
| | Terceiro Ciclo | 6 | 21.4 | 23.1 | 84.6 |
| | Secundário | 2 | 7.1 | 7.7 | 92.3 |
| | Superior | 2 | 7.1 | 7.7 | 100.0 |
| | Total | 26 | 92.9 | 100.0 | |
| Omissão | Sistema | 2 | 7.1 | | |
| Total | | 28 | 100.0 | | |

A Tabela 4, dados recolhidos sobre a escolaridade da mãe, permite concluir que 28,6% dos sujeitos terminou o terceiro ciclo e o secundário.

As mães na sua totalidade apresentam uma escolaridade mais elevada, quando comparadas com os pais

Tabela 4. Escolaridade da mãe

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem Valida | Percentagem Cumulativa |
|----------|----------------|------------|-------------|--------------------|------------------------|
| Validade | Primeiro Ciclo | 7 | 25.0 | 25.9 | 25.9 |
| | Segundo Ciclo | 3 | 10.7 | 11.1 | 37.0 |
| | Terceiro Ciclo | 8 | 28.6 | 29.6 | 66.7 |
| | Secundário | 8 | 28.6 | 29.6 | 96.3 |
| | Superior | 1 | 3.6 | 3.7 | 100.0 |
| | Total | | 27 | 96.4 | 100.0 |
| Omissão | Sistema | 1 | 3.6 | | |
| Total | | | 100.0 | | |

As Tabelas 5 e 6 referem-se ao estado civil da mãe e ao estado civil do pai respectivamente. Podemos concluir que a maioria das famílias que participaram neste estudo exploratório permanecem casadas, 60.7%.

Tabela 5. Estado Civil da mãe

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem Valida | Percentagem Cumulativa |
|----------|------------------|------------|-------------|--------------------|------------------------|
| Validade | casada | 17 | 60.7 | 63.0 | 63.0 |
| | novo companheira | 4 | 14.3 | 14.8 | 77.8 |
| | solteira | 5 | 17.9 | 18.5 | 96.3 |
| | viúva | 1 | 3.6 | 3.7 | 100.0 |
| | Total | 27 | 96.4 | 100.0 | |
| Omissão | Sistema | 1 | 3.6 | | |
| Total | | 28 | 100.0 | | |

Tabela 6. Estado Civil do pai

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem Valida | Percentagem Cumulativa |
|----------|--------------------|------------|-------------|--------------------|------------------------|
| Validade | casado | 17 | 60.7 | 68.0 | 68.0 |
| | novo companheiro/a | 3 | 10.7 | 12.0 | 80.0 |
| | solteiro | 5 | 17.9 | 20.0 | 100.0 |
| | Total | 25 | 89.3 | 100.0 | |
| Omissão | Sistema | 3 | 10.7 | | |
| Total | | 28 | 100.0 | | |

1.4.Procedimentos de Investigação

Para a concretização deste estudo, foi necessário, com vista a recolha dos dados pretendidos dirigir um pedido de autorização ao Departamento de Psiquiatria e saúde Mental (DPSM). Este pedido foi feito oralmente e posteriormente foi feito um pedido de autorização aos pais ou encarregados de educação das crianças envolvidas (anexo v). Para além da autorização feita ao Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental (DPSM), foi necessário fazer um pedido para podermos utilizar os instrumentos, Inventário de Estilos Parentais (IEP) (anexo vi) e Prova de Avaliação de Competências Sociais/Situacionais para Crianças (PACS), descritos posteriormente (anexo vi). Para além destes instrumentos considerámos pertinente construir uma Ficha Sóciodemográfica (FSD) para recolhermos alguns dados sobre as famílias (anexo vi).

Aos pais foi entregue os questionários para preencherem em casa, foram explicados aos mesmos e que se quisessem ter acesso aos resultados que estes seriam disponibilizados. As crianças preencheram os questionários nos grupos terapêuticos, no Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental, mas como nem todos conseguiram concluir, foi marcada uma consulta para a sua finalização.

1.5.Cuidados Éticos e Deontológicos

Consideramos necessário atender à importância dos cuidados éticos e deontológicos que deverão ser salvaguardados ao longo de toda a investigação: manutenção de imparcialidade e anonimato na aplicação dos questionários e posterior tratamento dos dados recolhidos; elaboração escrita do estudo tendo em atenção critérios de clareza e objectividade; disponibilidade para responder a questões que, eventualmente, sejam colocadas por qualquer dos intervenientes; após comunicação formal à Universidade de Évora, os intervenientes no estudo deverão tomar conhecimento de que poderão aceder aos resultados obtidos.

1.6.Instrumentos

A colheita de dados foi directa, através de elementos informativos por nós realizados (anexo vi) e por elementos informativos cedidos pelo DPSM, isto é, fichas de

acolhimento e fichas criadas para as crianças/jovens que frequentam os grupos terapêuticos e questionários disponibilizados pelos próprios autores, Inventário de Estilos Parentais (IEP), auto-aplicação (anexo ix), materno (anexo xi) e paterno (xiii) e Prova de Avaliação de Competências Sociais/Situacionais para Crianças (PACS) (anexo xv), que iremos descrever posteriormente.

1.6.1.Ficha sóciodemográfica

Para a recolha dos dados sociodemográficos procedemos à construção de uma ficha sóciodemográfica (FSD) (anexo vii).

As questões que constituem a FSD incidem sobre: a idade do pai, da mãe; a profissão e situação actual; a escolaridade de ambos; o estado civil ou se têm um novo relacionamento; número de elementos do agregado familiar; local de residência; idade da criança; ano de escolaridade e reprovação; se está sinalizado para apoio educativo; relação entre a mãe com a mãe e com o seu pai; relação do pai com o seu pai e com a sua mãe; a educação que a mãe e o pai consideram que tiveram com os seus progenitores; a relação que ambos têm com o seu filho; a educação que ambos pensam que dão ao seu filho; e por último o que fazem em relação a um comportamento adequado ou inadequado do seu filho.

Podemos dizer que esta ficha sóciodemográfica foi construída com o intuito de apenas verificar a percepção dos pais sobre os seus estilos e as suas práticas parentais, para podermos comparar estas mesmas percepções dos profissionais, a a partir dos dados disponibilizados pelo Departamento (fichas de acolhimento e fichas criadas exclusivamente para os grupos) de cada participante do estudo.

1.6.2. Inventário de Estilos Parentais (IEP)

Este Inventário contém 42 questões que correspondem a sete práticas educativas. As duas positivas são (Gomide, Salvo, Pinheiro & Sabbag, 2005; Gomide, 2006; Sampaio & Gomide, 2007):

- 1) Monitoria Positiva (MP) - conjunto de práticas parentais que envolvem atenção e conhecimento dos pais acerca de onde o seu filho se encontra e as actividades desenvolvidas pelos mesmos (Dishion & McMahon, 1998; Gomide, 2001, 2003, 2004; Stattin & Kerr, 2000) e Gomide (2003) considera ainda demonstrações de afecto, amor, apoio e carinho dos pais como a base da monitoria; e
- 2) Comportamento Moral (CM) – transmissão de valores, como honestidade, generosidade, senso de justiça, fazer a discriminação do certo e do errado, utilizando sempre o afecto. Outros autores consideram que existem factores essenciais para o desenvolvimento do comportamento moral: a existência do sentimento de culpa (Hoffman, 1975; Loos, Ferreira & Vasconcelos, 1999); o desenvolvimento da empatia (Gomide, 2003; Hoffman, 1975; Weber, 2004); acções honestas (Araújo, 1999; Comte-Sponville, 2000; Weber, 2004); crenças parentais positivas sobre trabalho (Mussen, Conger & Kagan, 1974); ausência de práticas anti-sociais (Patterson, Reid & Dishion, 1992) e reparação do dano (Feldman, 1977; Weber, 2004).

Cinco negativas:

- 1) Punição Inconsistente (PI) - ocorre quando os pais punem ou reforçam os comportamentos dos seus filhos de acordo com o seu bom ou mau humor, ou seja, é o estado emocional dos pais que determina as acções educativas e não as acções da criança (Gomide, 2004). O que leva a criança a não compreender se as suas acções são adequadas ou inadequadas;
- 2) Negligência (N) – falta de atenção dos pais às necessidades dos filhos, ausentando as responsabilidades, não auxiliam os filhos, ou não existe afecto nas interacções. São crianças agressivas ou apáticas (vinculação pobre). Segundo Dodge, Pettit e Batters (1994), a falta de calor e carinho na interacção com a criança pode desencadear sentimentos de insegurança, vulnerabilidade e eventual hostilidade e agressão em relacionamentos sociais;
- 3) Disciplina Relaxada (DR) - caracteriza-se pelo não cumprimento de regras estabelecidas. Os pais ameaçam e quando se confrontam com comportamentos opostos e agressivos dos filhos omitem-se e não aplicam as regras (Gomide,

2003, 2004). Simons, Wu, Lin, Gordon e Conger (1997) referem que estas crianças podem desenvolver comportamentos delinquentes;

- 4) Monitoria Negativa (MN) – excesso de vigilância da vida dos filhos e instruções repetidas que não são seguidas pelos filhos. Patterson e cols. (1992) chamam a atenção para o facto que estes modelos acarretam efeitos para os adolescentes, tais como tendência a unir-se a pares anti-sociais e, concomitantemente, aumentam o risco de delinquência; e
- 5) Abuso Físico (AF) - quando os pais causam dor nos seus filhos na tentativa de controlá-los. Gershoff (2002) refere que o abuso físico é caracterizado pelo espancar, chutar, morder, queimar, etc., isto é, actos que magoam a criança. Para Gomide (2003) a prática do abuso físico pode gerar crianças apáticas, medrosas, desinteressadas e, principalmente, anti-sociais (cit. por Gomide, 2006).

Este Inventário pode ser aplicado individualmente ou em grupo e em crianças desde os cinco anos até aos pais. As respostas são dadas numa escala de Likert de três pontos, em que “*sempre*” vale dois pontos; “*às vezes*”, um ponto; e “*nunca*” zero pontos. O IEP, disponibiliza um score, isto é, o iep (índice de estilo parental) que é o resultado dado de ambas as práticas, positivas e negativas e a subtracção das duas (Sampaio, 2007), que permitem interpretar os resultados do IEP, como demonstra a seguinte Tabela 7:

Tabela 7. Interpretação dos resultados do Inventário de Estilos Parentais (IEP)

| Percentuais IEP | Interpretação dos resultados |
|-----------------|---|
| De 80 a 99 | Estilo parental óptimo; práticas parentais positivas e ausência de práticas parentais negativas |
| De 55 a 75 | Estilo parental regular; leitura de livros para aprimoramento das práticas parentais |
| De 30 a 50 | Estilo parental regular baixo; participação em grupos de pais |
| De 1 a 25 | Estilo parental de risco; programas de intervenção, individual ou de casal, foco nas consequências do uso de práticas negativas em detrimento das positivas |

1.6.3. Prova de Avaliação de Competências Sociais/Situacionais para Crianças
(Candeias & Rebocho, 2006; PACS-6/11, Candeias *et al.*, 2008)

A Prova avalia a Competência Social/Situacional. Aos participantes é-lhes pedido para analisarem cinco situações-problema interpessoais, em função de dois objectivos: auto/hetero-percepção do desempenho e do grau de dificuldade. As cinco situações referem-se a: situação de trabalho extra; integração de um colega novo; nomeação para liderar um grupo; situação de festa; e situação de visita. Tinham que *auto-avaliar a performance de competência social e a facilidade de 1 até 3 numa escala de Likert, na qual 1 é “Pobre” e 3 é “Excelente”*. O Teste apresenta uma consistência interna de .82 para a PACS-6/1, e assinala uma interpretação global da dimensionalidade do questionário, baseada na análise da validade de construto, provada pela análise factorial. (Candeias *et al.*, 2008).

1.7. Análise dos resultados

Tendo em consideração a pergunta de partida e o tipo de estudo que se pretende desenvolver, com vista a atingir os objectivos propostos, prevê-se que os dados obtidos sejam tratados através de metodologias de análise quantitativa com o auxílio de software específico – SPSS.

Não se pretende generalizar as conclusões do mesmo ao universo do qual será retirada a amostra, o que se pretende é tentar aprofundar o mais possível a temática em estudo.

7.1.1. Estudo da hipótese relativa ao estilo parental da mãe, do pai e a percepção da criança face ao estilo parental da mãe e do pai.

H1. Existe correlação entre o estilo parental da mãe (IEPmãe), do pai (IEPpai) e a percepção da criança face ao estilo parental da mãe (IEPcriançaMãe) e do pai (IEPcriançaPai).

Para avaliar esta possível correlação entre os diferentes estilos parentais da mãe, pai (Monitoria Positiva, Comportamento Moral, Disciplina Relaxada, Monitoria Negativa, Abuso Físico, Punição Inconstante e Negligência) e a percepção da criança face ao estilo dos mesmos, determinou-se o coeficiente de correlação de Spearman's, que permite analisar dados não paramétricos ordinais e é utilizado em amostras pequenas.

Os resultados expressos na Tabela 8 demonstram que a percepção das crianças face à Monitoria Positiva (MP), do pai ($\rho = 0.477$; $p = 0,021$) e da mãe ($\rho = 0.429$; $p = 0,025$) apresenta uma correlação positiva. Esta correlação é estatisticamente significativa uma vez que o valor de p em ambos os casos é menor que α (0.05). Em relação a estas práticas parentais, os pais surgem como pessoas atentas e que sabem demonstrar afecto e apoio. Já a relação entre o estilo parental da mãe e do pai não é significativa.

Tabela 8. Correlação entre a Monitoria Positiva (MP), mãe (MPmãe), pai (MPpai) e percepção da criança face ao estilo da mãe (MPcriançaMãe) e do pai (MPcriançaPai)

| | | | MPcriançaMãe | MPcriançaPai | MPpai | MPmãe |
|--|------------------------|------------------------|--------------|--------------|-------|-------|
| Coeficiente de Correlação Spearman (rho) | MPcriançaMãe | Coeficiente ρ | 1.000 | .184 | .143 | .429* |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | . | .378 | .516 | .025 |
| | | N | 27 | 25 | 23 | 27 |
| | MPcriançaPai | Coeficiente ρ | .184 | 1.000 | .477* | .386 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .378 | . | .021 | .057 |
| | | N | 25 | 25 | 23 | 25 |
| | MPpai | Coeficiente ρ | .143 | .477* | 1.000 | .159 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .516 | .021 | . | .457 |
| | | N | 23 | 23 | 24 | 24 |
| MPmãe | Coeficiente ρ | .429* | .386 | .159 | 1.000 | |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .025 | .057 | .457 | . | |
| | N | 27 | 25 | 24 | 28 | |

*. Correlação significante $p < 0.05$

Nota: Variável Monitoria Positiva (MP), do Inventário de Estilos Parentais

Os resultados expressos na Tabela 9 demonstram que a percepção das crianças face ao Comportamento Moral (CM), do pai ($\rho = 0.476$; $p = 0.022$) e da mãe ($\rho = 0.552$; $p = 0.003$) apresenta correlação positiva. Esta correlação é estatisticamente significativa uma vez que o valor de p em ambos os casos é menor que α (0.05). No Comportamento Moral, as crianças percebem os pais como pessoas que lhes transmitem valores, como a honestidade, a generosidade, senso de justiça, a diferença entre o certo e o errado, utilizando o afecto. Neste caso a relação entre o estilo parental da mãe e do pai também não é significativa.

Tabela 9. Relação entre Comportamento Moral (CM), mãe (CMmãe), pai (CMpai) e percepção da criança face ao estilo da mãe (CMcriançaMãe) e do pai (CMcriançaPai)

| | | | CMcriançaMãe | CMcriançaPai | CMpai | CMmãe |
|--|--------------|------------------------|--------------|--------------|-------|--------|
| Coeficiente de Correlação Spearman (rho) | CMcriançaMãe | Coeficiente ρ | 1.000 | .334 | .405 | .552** |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | . | .103 | .055 | .003 |
| | | N | 27 | 25 | 23 | 27 |
| | CMcriançaPai | Coeficiente ρ | .334 | 1.000 | .476* | .272 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .103 | . | .022 | .189 |
| | | N | 25 | 25 | 23 | 25 |
| | CMpai | Coeficiente ρ | .405 | .476* | 1.000 | .285 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .055 | .022 | . | .177 |
| | | N | 23 | 23 | 24 | 24 |
| | CMmãe | Coeficiente ρ | .552** | .272 | .285 | 1.000 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .003 | .189 | .177 | . |
| | | N | 27 | 25 | 24 | 28 |

** . Correlação significativa $p < 0.01$

* . Correlação significativa $p < 0.05$

Nota: Variável Comportamento Moral (CM), do Inventário de Estilos Parentais

Os resultados patentes na Tabela 10 demonstram que a percepção das crianças face à Punição Inconsistente (PI), do pai ($\rho = 0.624$; $p = 0,001$) é significativa ao contrário do que sucede com a mãe. Esta correlação é estatisticamente significativa uma vez que o valor de p é menor que α (0.05). As crianças percebem os pais como pessoas que punem ou reforçam os comportamentos dos mesmos consoante o seu bom ou mau humor, o que leva as crianças a não compreender se as suas acções são adequadas ou inadequadas. O pai surge com uma visão muito mais negativa quando comparado com a mãe, logo não existe relação significativa entre os estilos parentais dos progenitores.

Tabela 10. Relação entre a Punição Inconstante (PI), mãe (PI_{mãe}), pai (PI_{pai}) e percepção da criança face ao estilo da mãe (PI_{criançaMãe}) e do pai (PI_{criançaPai})

| | | | PI _{criançaMãe} | PI _{criançaPai} | PI _{pai} | PI _{mãe} |
|--|--------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|-------------------|
| Coeficiente de Correlação Spearman (rho) | PI _{criançaMãe} | Coeficiente ρ | 1.000 | .598** | .565** | .360 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | . | .002 | .005 | .065 |
| | | N | 27 | 25 | 23 | 27 |
| PI _{criançaPai} | | Coeficiente ρ | .598** | 1.000 | .624** | .354 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .002 | . | .001 | .083 |
| | | N | 25 | 25 | 23 | 25 |
| PI _{pai} | | Coeficiente ρ | .565** | .624** | 1.000 | .334 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .005 | .001 | . | .110 |
| | | N | 23 | 23 | 24 | 24 |
| PI _{mãe} | | Coeficiente ρ | .360 | .354 | .334 | 1.000 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .065 | .083 | .110 | . |
| | | N | 27 | 25 | 24 | 28 |

** . Correlação significativa $p < 0.01$

Nota: Variável Punição Inconstante (PI), do Inventário de Estilos Parentais

Os resultados patentes na Tabela 11 demonstram que a percepção das crianças face à Negligência (N), do pai ($\rho = 0.421$; $p = 0,046$) é positiva e da mãe apesar de ser positiva não é estatisticamente significativa. Esta correlação é estatisticamente significativa uma vez que o valor de p é menor que α (0.05). Já a relação entre a variável Negligência não é significativa quando relacionamos o estilo parental da mãe com o pai. Em relação a esta variável as crianças percebem que o pai é mais ausente, não existindo muito afecto nas suas interacções, a vinculação é pobre. Estas crianças são muitas vezes inseguras, ao nível dos seus relacionamentos sociais.

Tabela 11. Relação entre a Negligência (N), mãe (Nmãe), pai (Npai) e percepção da criança face ao estilo da mãe (NcriançaMãe) e do pai (NcriançaPai)

| | | NcriançaMãe | NcriançaPai | Npai | Nmãe |
|--|------------------------|-------------|-------------|-------|-------|
| Coeficiente de Correlação e Spearman (rho) | NcriançaMãe | 1.000 | .577** | .464* | .196 |
| | Coeficiente ρ | . | .003 | .026 | .328 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | | | | |
| | N | 27 | 25 | 23 | 27 |
| .NcriançaPai | Coeficiente ρ | .577** | 1.000 | .421* | .072 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .003 | . | .046 | .733 |
| | N | 25 | 25 | 23 | 25 |
| .Npai | Coeficiente ρ | .464* | .421* | 1.000 | .394 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .026 | .046 | . | .057 |
| | N | 23 | 23 | 24 | 24 |
| Nmãe | Coeficiente ρ | .196 | .072 | .394 | 1.000 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .328 | .733 | .057 | . |
| | N | 27 | 25 | 24 | 28 |

** . Correlação significativa $p < 0.01$

* . Correlação significativa $p < 0.05$

Nota: Variável Negligência (N), do Inventário de Estilos Parentais

Na Tabela 12, que se refere à Disciplina Relaxada (DR) a percepção das crianças face à mesma, quando se referem ao pai não é estatisticamente significativa, no caso da mãe ($\rho = 0,628$; $p = 0.000$) apresenta correlação positiva. Também surge uma relação bastante significativa entre a variável Disciplina Relaxada da mãe quando relacionada com o pai ($\rho = 0.813$; $p = 0.000$). Esta correlação é estatisticamente significativa uma vez que o valor de p em ambos os casos é menor que $\alpha (0.05)$. Nesta variável a criança sabe

que apesar do seu comportamento não ser adequado numa determinada situação os pais ameaçam mas não estabelecem limites ou impõem regras. Estas crianças poderão no futuro desenvolver comportamentos agressivos.

Tabela 12. Relação entre a Disciplina Relaxada (DR), mãe (DRmãe), pai (DRpai) e percepção da criança face ao estilo da mãe (DRcriançaMãe) e do pai (DRcriançaPai)

| | | | DRcriançaMãe | DRcriançaPai | DRpai | DRmãe |
|--|--------------|------------------------|--------------|--------------|--------|--------|
| Coeficiente de Correlação Spearman (rho) | DRcriançaMãe | Coeficiente ρ | 1.000 | .364 | .414* | .628** |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | . | .073 | .049 | .000 |
| | | N | 27 | 25 | 23 | 27 |
| | DRcriançaPai | Coeficiente ρ | .364 | 1.000 | .202 | .313 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .073 | . | .356 | .128 |
| | | N | 25 | 25 | 23 | 25 |
| | DRpai | Coeficiente ρ | .414* | .202 | 1.000 | .813** |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .049 | .356 | . | .000 |
| | | N | 23 | 23 | 24 | 24 |
| | DRmãe | Coeficiente ρ | .628** | .313 | .813** | 1.000 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .000 | .128 | .000 | . |
| | | N | 27 | 25 | 24 | 28 |

*. Correlação significativa $p < 0.05$

**. Correlação significativa $p < 0.01$

Nota: Variável Disciplina Relaxada (DR), do Inventário de Estilos Parentais

Na Tabela 13, que se refere à Monitoria Negativa (MN) a percepção das crianças face à mesma, quando se referem ao pai ($\rho = 0.575$; $p = 0.004$) e à mãe ($\rho = 0.501$; $p = 0.008$) apresenta correlação positiva. Esta correlação é estatisticamente significativa

uma vez que o valor de p em ambos os casos é menor que α (0.05). As crianças percebem que os pais repetem muito as instruções e que os mesmos os vigiam constantemente, mas apesar desta situação as crianças não se comportam como os pais querem. Poderão tornar-se crianças com dificuldades para interagir no grupo de pares. Para além da percepção da criança ser estatisticamente significativa em relação aos progenitores, também a relação entre as variáveis monitoria negativa do pai e da mãe apresentam uma correlação significativa ($\rho=0.600$; $p=0.002$).

Tabela 13. Relação entre a Monitoria Negativa (MN), mãe (MNmãe), pai (MNpai) e percepção da criança face ao estilo da mãe (MNcriançaMãe) e do pai (MNcriançaPai)

| | | MNcriançaMãe | MNcriançaPai | MNpai | MNmãe | |
|--|--------------|------------------------|--------------|--------|--------|--------|
| Coeficiente de Correlação Spearman (rho) | MNcriançaMãe | Coeficiente ρ | 1.000 | .448* | .519* | .501** |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | . | .025 | .011 | .008 |
| | | N | 27 | 25 | 23 | 27 |
| MNcriançaPai | | Coeficiente ρ | .448* | 1.000 | .575** | .449* |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .025 | . | .004 | .025 |
| | | N | 25 | 25 | 23 | 25 |
| MNpai | | Coeficiente ρ | .519* | .575** | 1.000 | .600** |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .011 | .004 | . | .002 |
| | | N | 23 | 23 | 24 | 24 |
| MNmãe | | Coeficiente ρ | .501** | .449* | .600** | 1.000 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .008 | .025 | .002 | . |
| | | N | 27 | 25 | 24 | 28 |

*. Correlação significativa $p < 0.05$

**. Correlação significativa $p < 0.01$

Nota: Variável Monitoria Negativa (MN), do Inventário de Estilos Parentais

Na Tabela 14, relativa ao Abuso Físico (AF), permite compreender que a percepção das crianças face ao mesmo, quando se referem ao pai ($\rho = -0.067$; $p = 0.762$) apresenta uma correlação negativa, apesar da mesma não apresentar valores estatisticamente significativos, já no caso da mãe ($\rho = 0,463$; $p = 0.015$) é positiva e significativa. Esta correlação é estatisticamente significativa uma vez que o valor de p é menor que α (0.05). As crianças percebem o Abuso Físico como prática recorrente na sua educação podem tornar-se crianças apáticas, medrosas, desinteressadas e, principalmente, anti-sociais. A variável Abuso Físico apresenta ainda uma correlação

negativa quando associamos os resultados do pai e da mãe ($\rho = -0.032$; $p = 0.884$), apesar desta não ser significativa, visto que o valor de p é superior ao de α .

Tabela 14. Relação entre o Abuso Físico (AF), mãe (AFmãe), pai (AFpai) e percepção da criança face ao estilo da mãe (AFcriançaMãe) e do pai (AFcriançaPai)

| | | | AFcriançaMãe | AFcriançaPai | AFpai | AFmãe |
|--|--------------|------------------------|--------------|--------------|-------|-------|
| Coeficiente de Correlação Spearman (rho) | AFcriançaMãe | Coeficiente ρ | 1.000 | .251 | .338 | .463* |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | . | .226 | .115 | .015 |
| | | N | 27 | 25 | 23 | 27 |
| | AFcriançaPai | Coeficiente ρ | .251 | 1.000 | -.067 | -.142 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .226 | . | .762 | .497 |
| | | N | 25 | 25 | 23 | 25 |
| | AFpai | Coeficiente ρ | .338 | -.067 | 1.000 | -.032 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .115 | .762 | . | .884 |
| | | N | 23 | 23 | 24 | 24 |
| | AFmãe | Coeficiente ρ | .463* | -.142 | -.032 | 1.000 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .015 | .497 | .884 | . |
| | | N | 27 | 25 | 24 | 28 |

*. Correlação significativa $p < 0.05$

Nota: Abuso Físico (AF), do Inventário de Estilos Parentais

1.7.2. Estudo da hipótese relativa ao estilo parental da mãe, do pai, a percepção da criança face ao estilo parental da mãe e do pai e acerca das suas competências sociais.

H2. Existe correlação entre estilo parental mãe (IEPmãe) e do pai (IEPpai), as percepções da criança (IEPcriançaMãe e IEPcriançaPai) e as suas competências sociais (SA).

Para avaliar esta possível relação entre os diferentes estilos parentais da mãe, pai (Monitoria Positiva, Comportamento Moral, Disciplina Relaxada, Monitoria Negativa, Abuso Físico, Punição Inconstante e Negligência), a percepção da criança face ao estilo dos mesmos, e as competências sociais determinou-se o coeficiente de correlação de Spearman's.

Os resultados patentes na Tabela 15, permitem compreender que tanto no caso do IEP do pai ($\rho = -0.262$; $p=0.178$), como nos resultados do IEP da mãe ($\rho = -0.048$; $p=0.807$) são negativos, quando associados à variável Socialmente em Acção (SA) da criança, apesar destes valores não apresentarem correlações significativas. No IEP da criança podemos concluir que em relação ao pai ($\rho = 0.373$; $p=0.066$) o valor não é significativo, tal como acontece na mãe ($\rho=0.241$; $p=0.226$). Os valores de correlação são negativos, o que poderia sugerir influência entre as variáveis, no entanto, tendo em conta os resultados apresentados não são estatisticamente significativos.

Tabela 15. Relação dos resultados Totais do Inventário de Estilos Parentais (IEP), mãe (IEPmãe), pai (IEPpai) e criança (IEPcriançaMãe e IEPcriançaPai) com os resultados Totais do Socialmente em Acção (SA)

| | | SA | IEPcriançaMãe | IEPcriançaPai | IEPpai | IEPmãe | |
|--|---------------|------------------------|---------------|---------------|--------|--------|-------|
| Coeficiente de Correlação Spearman (rho) | SA | Coeficiente ρ | 1.000 | .241 | .373 | -.262 | -.048 |
| | | | 0 | | | | |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | . | .226 | .066 | .178 | .807 |
| | N | 28 | 27 | 25 | 28 | 28 | |
| | IEPcriançaMãe | Coeficiente ρ | .241 | 1.000 | .493* | .518** | .436* |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .226 | . | .012 | .006 | .023 |
| | N | 27 | 27 | 25 | 27 | 27 | |
| | IEPcriançaPai | Coeficiente ρ | .373 | .493* | 1.000 | .191 | .159 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .066 | .012 | . | .359 | .447 |
| | N | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | |
| | IEPpai | Coeficiente ρ | - | .518** | .191 | 1.000 | .394* |
| | | | .262 | | | | |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .178 | .006 | .359 | . | .038 |
| | N | 28 | 27 | 25 | 28 | 28 | |
| | IEPmãe | Coeficiente ρ | - | .436* | .159 | .394* | 1.000 |
| | | | .048 | | | | |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .807 | .023 | .447 | .038 | . |
| | N | 28 | 27 | 25 | 28 | 28 | |

*. Correlação significativa $p < 0.05$

** . Correlação significativa $p < 0.01$

Em relação à Tabela 16 (anexo xxv) que se refere ao Inventário de Estilos Parentais mãe (IEPmãe), da criança (IEPcriançaMãe) e do Socialmente em Ação (SA), os resultados que assumem uma maior relevância são aqueles que permitem comparar os dois questionários. Em relação ao SA podemos dizer que os resultados mais relevantes surgem associados a práticas educativas negativas do ponto de vista da percepção da criança. Como é o caso da Punição Inconstante (PI) ($\rho = -0.132$; $p = 0.513$), da variável Negligência (N) ($\rho = -0.189$; $p = 0.345$) e Abuso Físico (AF) ($\rho = -0.331$; $p = 0.091$). Apesar destas correlações não serem estatisticamente significativas, os resultados negativos poderão sugerir que as práticas parentais utilizadas pelos pais influenciam as respostas sociais das crianças.

Em relação ao Inventário de Estilos Parentais da mãe (IEPmãe) existem também valores significativos quando relacionamos a Monitoria Positiva (MP) com as variáveis Comportamento Moral (CM) ($\rho = 0.414$; $p = 0.028$) e com a Monitoria Negativa (MN) ($\rho = 0.404$; $p = 0.033$). Em relação ao Comportamento Moral (CM) está relacionado de forma positiva com a Monitoria Negativa (MN) ($\rho = 0.395$; $p = 0.038$), a Punição Inconstante (PI) apresenta uma correlação estatisticamente significativa com a Disciplina Relaxada (DR) ($\rho = 0.396$; $p = 0.037$). Esta correlação é estatisticamente significativa uma vez que o valor de p em todos os casos mencionados anteriormente é menor que α (0.05). A variável Negligência (N) surge associada de forma negativa, mas não estatisticamente significativa, à variável Monitoria Positiva (MP) ($\rho = -0.290$; $p = 0.135$) e de forma estatisticamente significativa à variável Disciplina Relaxada (DR) ($\rho = 0.439$; $p = 0.019$). Associada à Disciplina Relaxada (DR) estão as variáveis Monitoria Negativa (MN) ($\rho = 0.513$; $p = 0.005$), estatisticamente significativa, e à variável Abuso Físico (AF) ($\rho = -0.203$; $p = 0.299$) de forma negativa, não sendo estatisticamente significativa. Por último a variável Monitoria Negativa (MN) que se relaciona de forma negativa com o Abuso Físico (AF) ($\rho = -0.189$; $p = 0.336$), não apresentando também um valor estatisticamente significativo.

Ao relacionarmos o Inventário de Estilos Parentais (IEPmãe) com o Inventário de Estilos Parentais da criança (IEPcriançaMãe) podemos compreender que a Monitoria Negativa (MN) se correlaciona de forma bastante significativa com a Monitoria Positiva (MP) da criança ($\rho = 0.488$; $p = 0.010$) e com a variável Monitoria Negativa (MN) da

criança ($\rho=0.501$; $p=0.008$). A variável Abuso Físico (AF) da mãe, apresenta resultados interessantes quando relacionada com a variável Monitoria Positiva (MP) da percepção da criança ($\rho= -0.484$; $p=0.011$), com a variável Monitoria Negativa (MN) ($\rho= -0.402$; $p=0.038$), sendo estes valores negativos e estatisticamente significativos, e com a própria variável Abuso Físico (AF) ($\rho= 0.463$; $p=0.015$) também apresenta uma correlação significativa.

No caso da Disciplina Relaxada (DR) da mãe é possível correlacionar de forma estatisticamente positiva com a variável Disciplina relaxada (DR) da percepção da criança ($\rho=0.628$; $p=0.000$), tal como a variável Comportamento Moral (CM) ($\rho=0.552$; $p=0.003$) da mãe se correlaciona estatisticamente com a variável Comportamento Moral (CM) da percepção da criança.

Por último a variável a Monitoria Positiva (MP) da mãe está correlacionada de forma estatisticamente positiva com a Monitoria Positiva da percepção da criança (MP) ($\rho=0.429$; $p=0.025$) e de forma negativa e significativa com as variáveis Negligência (N) ($\rho= -0.404$; $p=0.037$) e Abuso Físico (AF) ($\rho= -0.398$; $p=0.040$).

Ao analisarmos a Tabela 17 (anexo xxvii) que correlaciona o Inventário de Estilos Parentais do pai (IEPpai) com o Inventário de Estilos Parentais da criança (IEPcriançaPai) e o Socialmente em Acção (SA) foi possível analisar os resultados mais significativos e pertinentes para o nosso estudo. A variável SA, permite-nos fazer algumas correlações para compreendermos a percepção da criança em relação ao estilo utilizado pelo pai. Com esta variável podemos associar estatisticamente a Monitoria Positiva (MP) ($\rho=0.410$; $p=0.042$) e a Monitoria Negativa (MN) ($\rho=0.529$; $p=0.008$). A associação de forma negativa, mas não estatisticamente significativa, surge nas variáveis Punição inconstante (PI) ($\rho= -0.292$; $p=0.157$), Negligência (N) ($\rho= -0.197$; $p=0.344$) e Abuso Físico (AF) ($\rho= -0.321$; $p=0.118$).

O Inventário de Estilos Parentais da criança em relação ao pai (IEPcriançaPai) também possibilitou recolher dados interessantes quando correlacionamos com os dados do seu próprio IEP e o do pai (IEPpai). A monitoria positiva (MP) correlaciona-se de forma bastante significativa com o Comportamento Moral (CM) ($\rho=0.667$; $p=0.000$) e

também têm uma relação positiva com a variável Monitoria Negativa (MN) ($\rho=0.439$; $p=0.028$). De forma negativa surge a variável Punição Inconstante (PI) ($\rho= -0.264$; $p=0.202$), não apresentando valores estatisticamente significativos, já a Negligência (N) ($\rho= -0.543$; $p=0.005$) e a variável Abuso Físico (AF) ($\rho= -0.581$; $p=0.002$) apresentam valores negativos estatisticamente significativos.

A variável Comportamento Moral (CM) apresenta associações negativas com as variáveis Punição Inconstante (PI) ($\rho= -0.330$; $p=0.108$), não sendo estes significativos, mas no caso da Negligência (N) ($\rho= -0.471$; $p=0.017$) e do Abuso Físico (AF) ($\rho= -0.449$; $p=0.025$) apresentam resultados estatisticamente significativos.

A variável Punição inconstante (PI) apresenta correlações estatisticamente positivas com as variáveis Negligência (N) ($\rho=0.515$; $p=0.009$), Abuso Físico (AF) ($\rho=0.465$; $p=0.019$) e negativa com a Monitoria Negativa (MN) ($\rho= -0.192$; $p=0.358$), apesar deste resultado não ser estatisticamente significativo. Já a Negligência (N) apresenta uma relação positiva significativa com a variável Abuso Físico (AF) ($\rho= 0.597$; $p=0.002$) e negativa com a variável Monitoria Negativa (MN) ($\rho= -0.185$; $p=0.376$), mas não podemos considerar esta última variável como estatisticamente significativa. A Disciplina Relaxada (DR) está relacionada negativamente com o Abuso Físico (AF) ($\rho= -0.018$; $p=0.933$), mas o resultado também não é estatisticamente significativo.

Os resultados da percepção da criança (IEPcriançaPai) quando comparados com os do pai (IEPpai) permite-nos concluir que existem correlações estatisticamente significativas entre as variáveis Monitoria Positiva (MP) ($\rho= 0.477$; $p=0.021$) e Monitoria Positiva (MP), entre o Comportamento Moral (CM) ($\rho=0.476$; $p=0.022$) e o Comportamento Moral (CM), entre a Punição Inconstante (PI) ($\rho= 0.624$; $p=0.001$) e a Punição Inconstante (PI), entre a Punição Inconstante (PI) ($\rho=0.483$; $p=0.019$) e a Negligência (N), entre a Punição Inconstante (PI) ($\rho= 0.418$; $p=0.047$) e o Abuso Físico (AF), entre a Negligência (N) ($\rho=0.421$; $p=0.046$) e a Negligência (N), entre a Disciplina Relaxada (DR) ($\rho=0.469$; $p=0.024$) e a Punição Inconstante (PI), entre a Monitoria Negativa (MN) ($\rho=0.491$; $p=0.017$) e a Monitoria Positiva (MP) e entre a Monitoria Negativa (MN) ($\rho= 0.575$; $p=0.004$) e a mesma variável do pai.

Já as que apresentam associações negativas, mas não estatisticamente significativas, são a Monitoria Negativa (MN) do pai quando correlacionada com a Negligência (N) ($\rho = -0.70$; $p = 0.749$), a Monitoria Positiva da criança (MPcriançaPai) e o Abuso Físico do pai (AFpai) ($\rho = -0.109$; $p = 0.620$), a Punição Inconstante da criança (PIcriançaPai) e a Monitoria Positiva do pai (MPpai) ($\rho = -0.276$; $p = 0.203$), a Punição Inconstante (PI) e o Comportamento Moral (CM) ($\rho = -0.238$; $p = 0.273$), a Punição Inconstante (PI) e a Monitoria Negativa (MN) ($\rho = -0.070$; $p = 0.749$), a Negligência (N) e a Monitoria Positiva (MP) ($\rho = -0.368$; $p = 0.084$), a Negligência (N) e o Comportamento Moral (CM) ($\rho = -0.193$; $p = 0.377$), a Disciplina Relaxada (DR) e o Comportamento Moral (CM) ($\rho = -0.108$; $p = 0.933$), a Monitoria Negativa (MN) e a Negligência (N) ($\rho = -0.05$; $p = 0.983$) e por último a Monitoria Negativa (MN) e o Abuso Físico (AF) ($\rho = -0.246$; $p = 0.258$).

Por último a Tabela 17 ainda nos possibilita analisar as correlações entre as próprias respostas do pai. Nesta caso podemos destacar as associações estatisticamente significativas entre as variáveis Monitoria Positiva (MP) e Monitoria Negativa (MN) ($\rho = 0.532$; $p = 0.007$), entre a Punição Inconstante (PI) e a Negligência (N) ($\rho = 0.590$; $p = 0.002$), entre a Punição Inconstante (PI) e a Disciplina Relaxada (DR) ($\rho = 0.490$; $p = 0.015$), entre a Punição Inconstante (PI) e o Abuso Físico (AF) ($\rho = 0.504$; $p = 0.012$), a Negligência (N) e a Disciplina Relaxada (DR) ($\rho = 0.504$; $p = 0.012$) e por último a Negligência (N) e o Abuso Físico (AF) ($\rho = 0.548$; $p = 0.006$).

Já negativamente, mas não estatisticamente significativas, surgem as variáveis Comportamento Moral (CM) e Negligência (N) ($\rho = -0.106$; $p = 0.622$), Comportamento Moral (CM) e Disciplina Relaxada (DR) ($\rho = -0.123$; $p = 0.566$), Comportamento Moral (CM) e Abuso Físico (AF) ($\rho = -0.052$; $p = 0.809$), e Negligência (N) e Comportamento Moral (CM) ($\rho = -0.106$; $p = 0.622$).

1.7.3. Estudo da hipótese relativa ao estilo parental da mãe, do pai e a percepção da criança acerca dos estilos parentais e acerca das suas competências sociais e a idade, escolaridade e situação profissional actual.

H3. Existe correlação entre estilo parental da mãe (IEP_{mãe}), do pai (IEP_{pai}), as percepções da criança acerca dos estilos parentais (IEP_{criançaMãe} e IEP_{criançaPai}), as suas competências sociais (SA) e as variáveis demográficas idade, a escolaridade e a situação profissional actual.

Para avaliar esta possível correlação entre os diferentes estilos parentais da mãe, pai (Monitoria Positiva, Comportamento Moral, Disciplina Relaxada, Monitoria Negativa, Abuso Físico, Punição Inconstante e Negligência), a percepção da criança face ao estilo dos mesmos, as competências sociais e a idade, a escolaridade e a situação profissional actual determinou-se o coeficiente de correlação de Spearman's.

Na Tabela 18 (anexo xxix) é possível concluir que existem algumas associações estatisticamente significativas, como é o caso do Inventário de Estilos Parentais da criança em relação ao pai (IEP_{criançaPai}) e a escolaridade do mesmo ($\rho=0.435$; $p=0.030$), a idade do pai e a idade da mãe ($\rho=0.839$; $p=0.000$), a idade do pai e a sua situação profissional actual ($\rho=0.483$; $p=0.015$), a escolaridade do pai e a escolaridade da mãe ($\rho=0.706$; $p=0.000$), a escolaridade do pai e o IEP da mãe ($\rho=0.471$; $p=0.015$) e a escolaridade da mãe com o IEP da mãe ($\rho=0.467$; $p=0.014$).

Nesta tabela também foi possível encontrar correlações negativas entre as variáveis, apesar das mesmas não apresentarem valores estatisticamente significativos. Como é o caso da variável Socialmente em acção (SA) com a escolaridade do pai ($\rho=-0.078$; $p=0.704$), a variável SA e a variável escolaridade mãe ($\rho=-0.052$; $p=0.796$), SA e a Situação profissional actual da mãe ($\rho=-0.242$; $p=0.224$), SA e a profissão do pai ($\rho=-0.026$; $p=0.208$), a variável IEP da criança em relação à mãe (IEP_{criançaMãe}) e a idade da mãe ($\rho=-0.090$; $p=0.663$), o IEP da criança em relação à mãe (IEP_{criançaMãe}) e a situação profissional actual ($\rho=-0.167$; $p=0.415$) e a variável IEP da criança em relação à mãe (IEP_{criançaMãe}) com a profissão do pai ($\rho=-0.226$; $p=0.300$). O IEP da

criança pai (IEPcriançaPai) com a idade do pai ($\rho = -0.201$; $p = 0.347$) estão associados de forma negativa, tal como as variáveis IEP da criança pai (IEPcriançaPai) com a situação profissional actual do mesmo ($\rho = -0.238$; $p = 0.251$), o IEP da criança em relação ao pai (IEPcriançaPai) com a profissão do pai ($\rho = -0.212$; $p = 0.331$), o IEP criança pai (IEPcriançaPai) com a idade da mãe ($\rho = -0.021$; $p = 0.923$), a idade do pai com o IEP da criança face à mãe (IEPcriançaMãe) ($\rho = -0.156$; $p = 0.465$), a idade do pai com a escolaridade do pai ($\rho = -0.129$; $p = 0.538$), a idade do pai com o IEP do pai ($\rho = -0.373$; $p = 0.66$), a idade do pai com a profissão do pai ($\rho = -0.151$; $p = 0.492$), a escolaridade do pai com a idade da mãe ($\rho = -0.119$; $p = 0.571$), a escolaridade do pai com a situação profissional actual do pai ($\rho = -0.055$; $p = 0.789$), a escolaridade do pai e a profissão do pai ($\rho = -0.032$; $p = 0.881$), o IEP do pai com a idade da mãe ($\rho = 0.129$; $p = 0.521$), o IEP do pai com a profissão da mãe ($\rho = -0.096$; $p = 0.633$), o IEP pai com a profissão do pai ($\rho = -0.001$; $p = 0.995$). Por último a situação profissional actual do pai com a profissão do pai ($\rho = -0.483$; $p = 0.017$), apresenta uma correlação negativa mas estatisticamente significativa.

Também as mães apresentam valores negativos, mas não estatisticamente significativos, nas variáveis idade mãe com a escolaridade mãe ($\rho = -0.286$; $p = 0.149$), o IEP mãe com a idade da mãe ($\rho = -0.047$; $p = 0.816$), a idade da mãe com a profissão da mesma ($\rho = -0.244$; $p = 0.220$), a idade da mãe com a profissão do pai ($\rho = -0.209$; $p = 0.339$), a escolaridade da mãe com a idade do pai ($\rho = -0.301$; $p = 0.153$), a escolaridade da mãe com a situação profissional actual da mesma ($\rho = -0.106$; $p = 0.600$), a escolaridade da mãe e a situação profissional actual do pai ($\rho = -0.124$; $p = 0.555$), o IEP da mãe com a idade do pai ($\rho = -0.213$; $p = 0.307$), o IEP da mãe com a profissão da mãe ($\rho = -0.162$; $p = 0.419$), o IEP da mãe com a profissão do pai ($\rho = -0.218$; $p = 0.306$), a situação profissional actual da mãe e o IEP criança face ao pai ($\rho = -0.115$; $p = 0.592$), a situação profissional actual da mãe com a profissão da mãe ($\rho = -0.082$; $p = 0.682$) e por último a profissão da mãe com a idade do pai ($\rho = -0.271$; $p = 0.212$).

1.7.4. Estudo da hipótese relativa ao estilo parental da mãe, do pai e a percepção da criança acerca dos estilos parentais e acerca das suas competências sociais e o género e o estado civil.

H4. Existe correlação entre estilo parental da mãe (IEPmãe), do pai (IEPpai), as percepções da criança (IEPcriançaMãe e IEPcriançaPai), as suas competências sociais (SA) e as variáveis demográficas género e estado civil.

Para avaliar estas possíveis diferenças entre os diferentes estilos parentais da mãe, pai (Monitoria Positiva, Comportamento Moral, Disciplina Relaxada, Monitoria Negativa, Abuso Físico, Punição Inconstante e Negligência), a percepção da criança face ao estilo dos mesmos, as competências sociais em função do género e do estado civil determinou-se o coeficiente de correlação de Spearman's.

Na Tabela 19 (anexo xxxi) está patente várias associações positivas e estatisticamente significativas, como é o caso das variáveis do Inventário de Estilos Parentais da percepção da criança face à mãe (IEPcriançaMãe) com o Inventário de Estilos Parentais da percepção da criança face ao pai (IEPcriançaPai) ($\rho=0.493$; $p=0.012$), o IEPcriançaMãe com o IEPpai ($\rho=0.518$; $p=0.006$), o IEPcriançaMãe com o IEPmãe ($\rho=0.436$; $p=0.023$), o IEPpai com o IEPmãe ($\rho=0.394$; $p=0.038$) e por último a variável Estado Civil do pai e o Estado Civil da mãe ($\rho=0.993$; $p=0.000$).

Em relação às associações negativas, mas que não apresentam resultados estatisticamente significativos entre as variáveis, destacamos o IEPcriançaMãe com o Género ($\rho= -0.045$; $p=0.825$), o IEPcriançaPai com o Género ($\rho= -0.006$; $p=0.979$), o IEPcriançaPai e o Estado Civil da mãe ($\rho= -0.033$; $p=0.877$), o IEPmãe e o Estado Civil do pai ($\rho= -0.389$; $p=0.055$), o IEPmãe e o Estado Civil da mãe ($\rho= -0.269$; $p=0.174$), o Género e o Estado Civil do Pai ($\rho= -0.299$; $p=0.147$), o Género e o Estado Civil da Mãe ($\rho= -0.114$; $p=0.570$), o Socialmente em Acção (SA) e o IEPpai ($\rho= -0.262$; $p=0.178$), o SA e o IEPmãe ($\rho= -0.048$; $p=0.807$), o SA e o Género ($\rho= -0.123$; $p=0.533$) e por último a variável SA e o Estado Civil da Mãe ($\rho= -0.034$; $p=0.865$).

1.7.5. Estudo da hipótese relativa aos estilos parentais percebidos pelos profissionais do Departamento de Psiquiatria e saúde mental com os estilos parentais percebidos pelos próprios pais.

H5. Existe correlação entre os estilos parentais percebidos pelos profissionais do Departamento de Psiquiatria e saúde mental (DPSM) com os estilos parentais percebidos pelos próprios pais.

Para avaliar esta possível relação entre os estilos parentais percebidos pelos profissionais do Departamento de Psiquiatria e saúde mental (DPSM) com os estilos parentais percebidos pelos próprios pais determinou-se o coeficiente de correlação de Spearman's.

A Tabela 20 permite-nos concluir que existem associações negativas, mas que não são estatisticamente significativas entre as variáveis, Educação dada pelo pai com a Educação dada pela mãe ($\rho = -0.066$; $p = 0.766$), entre a Educação dada pelo pai e os Dados recolhidos no DPSM sobre o pai ($\rho = -0.227$; $p = 0.287$), Educação dada pela Mãe com Dados recolhidos no DPSM sobre a mãe ($\rho = -0.039$; $p = 0.851$) e a Educação dada pela mãe e os Dados recolhidos no DPSM sobre o pai ($\rho = -0.028$; $p = 0.893$). Podemos dizer que os resultados apesar de não serem significativos para um α de 0.05, demonstram que os mesmos avançam em sentidos opostos, sugerindo-nos que os estilos percebidos pelos profissionais do DPSM, são o oposto dos percebidos pelos pais.

Tabela 20. Relação entre os dados recolhidos no DPSM e a percepção dos pais sobre a educação/estilo que dão aos seus filhos

| | | | Educação Pai | Educação Mãe | DPSM Mãe | DPSM pai |
|--|-------------------|------------------------|-----------------|-----------------|-------------|-------------|
| Coeficiente Correlação Spearman (rho) | Educação Pai | Coeficiente ρ | 1.000 | -.066 | .061 | -.227 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | . | .766 | .777 | .287 |
| | | N | 24 | 23 | 24 | 24 |
| | Educação Mãe | Coeficiente ρ | -.066 | 1.000 | -.039 | -.028 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .766 | . | .851 | .893 |
| | | N | 23 | 26 | 26 | 26 |
| | Dados DPSM mãe | Coeficiente ρ | .061 | -.039 | 1.000 | .188 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .777 | .851 | . | .337 |
| | | N | 24 | 26 | 28 | 28 |
| | Dados DPSM pai | Coeficiente ρ | -.227 | -.028 | .188 | 1.000 |
| | | <i>Sig. (2-tailed)</i> | .287 | .893 | .337 | . |
| | | N | 24 | 26 | 28 | 28 |

As Figuras 2 (IEP da criança em relação à mãe) (anexo xxxii), 3 (IEP da mãe) (anexo xxxiii), 4 (IEP da criança em relação ao pai) (anexo xxxiv) e 5 (IEP do pai) (xxxv), permitem-nos compreender um pouco melhor a percepção que os pais e as crianças têm sobre os estilo/educação dada pelos mesmos. Em relação à Figura 2 e à Figura 3, podemos concluir que as crianças tem uma percepção mais negativa das mães considerando que a educação/estilo das mesmas é maioritariamente de risco 55,55%, já as mães é de 10,71% (Figura 3). No caso dos pais as crianças referem que 40% destes tem um estilo parental de risco (Figura 4) e 24,99% dos pais considera que se encontra dentro deste estilo (Figura 5).

1.8. Discussão dos resultados

A amostra foi constituída por 11 raparigas e 17 rapazes que frequentam os grupos terapêuticos (Tabela 1) e que apresentam uma idade média de 10 anos. Já os pais têm uma idade média de 40 anos (Tabela 2). O agregado familiar é composto, em média por três ou quatro elementos (Tabela 2).

A maioria destas crianças frequenta o terceiro ano de escolaridade (25%) (Figura 1) e vinte destas crianças já reprovou (Gráfico 1). Em relação à escolaridade dos pais, as mães surgem como as que tem um grau de escolaridade mais elevado, terceiro ciclo e secundário, já os pais, 35,7%, frequentou apenas o primeiro ciclo (Tabela 3 e 4).

Iremos agora fazer uma análise dos resultados, utilizando como linha de orientação os objectivos estabelecidos anteriormente e tentaremos estabelecer um fio condutor das mesmas com a primeira parte deste trabalho.

As práticas parentais surgem com o objectivo de educar, socializar e também de controlar o comportamento da criança, pois são estas bases que se tornarão nos alicerces dos comportamentos futuros (Gomide, 2004).

Correlação entre o estilo parental da mãe (IEPmãe), do pai (IEPpai) e a percepção da criança face ao mesmo estilo parental da mãe (IEPcriançaMãe) e do pai (IEPcriançaPai)

Variável Monitoria Positiva (MP)

Em relação ao estudo correlacional, mais precisamente à H1., onde se pretendeu compreender se existia relação entre o estilo parental da mãe, do pai e a percepção da criança face ao estilo parental da mãe e do pai, foi possível concluir através da Tabela 8 que as crianças face à monitoria positiva da mãe e do pai e a percepção da criança face ao estilo parental dos progenitores, consideram que os mesmos são pessoas atentas e que sabem demonstrar afecto e carinho (Gomide, Salvo, Pinheiro & Sabbag, 2005; Gomide, 2006; Sampaio & Gomide, 2007). Ambos apresentam correlações significativas positivas, no caso da mãe ($\rho = 0.429$; $p = 0.025$) e no pai ($\rho = 0.4777$;

$p=0.021$). Estudos realizados por Wright e Cullen (2001) e por Cernkovich e Giordano (1987, cit. por Salvo, Silveiras & Toni, 2005) referem que se a Monitoria Positiva (MP) existir poderá prevenir futuros comportamentos anti-sociais, logo existirá correlação positiva entre o afecto familiar e os comportamentos pro-sociais. Estes pais segundo os estudos desenvolvidos por Baumrind (1967; 1989, cit. por Gomide, 2006) são pais democráticos pois surgem como pais que promovem a autonomia, são afectuosos e compreensivos. Outros estudos foram realizados ao longo dos anos, como é o caso do estudo de Cernkovich & Giordano (1987, cit. por Gomide 2006) onde é possível concluir que o afecto diminui os comportamentos inadequados e que a comunicação entre os familiares é mais rica, tornando as crianças mais autónomas. Para estes autores a comunicação é tão importante como o controlo. Podemos então concluir que a variável Monitoria Positiva (MP), tanto do pai como da mãe, apresenta uma relação significativa com a percepção da criança. Apesar de no estudo inicial sobre as práticas parentais positivas referir que as mães apresentam um índice de estilo parental mais positivo, neste estudo a diferença entre ambos os resultados não é significativa.

Variável Comportamento Moral (CM)

A Tabela 9 refere-se à percepção da criança face a um comportamento moral (CM), ou seja, se os pais lhes conseguem transmitir valores utilizando o afecto (Gomide, Salvo, Pinheiro & Sabbag, 2005; Gomide, 2006; Sampaio & Gomide, 2007). Neste caso foi possível concluir que tanto o pai ($p=0.476$; $p=0.022$), como a mãe ($p=0.552$; $p=0.003$) do ponto de vista da percepção da criança apresentam resultados estatisticamente significativos. Isto quer dizer que existe um processo de modelagem de papéis na identificação e nas interações entre os indivíduos. O modelo parental transmite assim neste caso valores e normas às crianças (Gomide, 2001), sendo este que permite à criança ser empática, compreender os seus erros e reflectir sobre os mesmos, logo estas crianças mostram ter algumas competências sociais (Gomide, 2003). Estudos realizados por Jansens & Dekovic (1997, cit. por Gomide, 2006), referem que existem associações positivas entre o comportamento pro-social da criança e o estilo parental democrático. Hoffmann (1994, cit. por idem, 2006), salienta que o apoio familiar,

permite que a criança se sinta mais segura em relação ao seu bem-estar, logo a sua preocupação com o bem-estar dos outros indivíduos também aumentará.

Podemos então concluir que a variável Comportamento Moral (CM), tanto do pai como da mãe, apresenta uma relação significativa com a percepção da criança. O estudo inicial sobre as práticas parentais positivas refere que as mães apresentam um índice de estilo parental mais positivo, neste estudo também existe uma pequena diferença entre ambos os resultados.

Variável Punição Inconstante (PI)

No caso da Tabela 10, que representa a percepção da criança face à punição inconstante (PI), ou seja, os pais punem consoante o seu humor o que leva as crianças a não compreenderem se o seu comportamento é adequado ou inadequado (Gomide, 2006), nesta situação apenas considerámos estatisticamente significativa a relação com o pai ($p=0.624$; $p=0.001$) e a percepção da criança. No estudo desenvolvido através do IEP as mães surgem como sendo aquelas que utilizam mais esta prática parental negativa, o que também se verifica no nosso estudo. O IEP da percepção da criança em relação à mãe associa-se de forma muito significativa com o IEP da percepção da criança face ao pai ($p=0.598$; $p=0.002$) e também surge associada de maneira muito significativa com a variável Punição Inconstante do pai ($p=0.565$; $p=0.005$). Estudos realizados por Ol Dershaw, Walters e Hall (1986, cit. por Gomide, 2006), referem que quando os pais utilizam a Punição Inconstante a socialização das crianças fica comprometida e que esta variável apresenta uma correlação positiva com a variável Abuso Físico (AF) (que iremos descrever posteriormente), pois como os pais perdem o controlo sobre o comportamento dos filhos utilizariam a punição física na tentativa de eliminar os comportamentos que consideram inadequados. Para Gomide (2003) a criança permanece com o comportamento indesejado porque não existe consistência na punição, nestes casos a criança aprende mais a discriminar o humor dos pais do que o comportamento correcto.

Variável Negligência (N)

A Tabela 11 demonstra a percepção das crianças face à variável Negligência (N). Também em relação a esta variável as crianças percebem que o pai é mais ausente, logo quando o pai se relaciona com elas não sentem muito afecto (Gomide, 2002, 2006), o que contraria os valores encontrados nas variáveis descritas anteriormente (Monitoria Positiva e Comportamento Moral) ($\rho= 0.421$; $p=0.046$). Para além destes valores estatisticamente significativos podemos referir outros como a percepção de Negligência da criança face às atitudes da mãe com a Negligência sentida pela criança face às atitudes do pai ($\rho= 0.577$; $p=0.003$), e ainda face ao pai ($\rho= 0.464$; $p=0.026$). Em relação a esta variável podemos dizer que existe uma associação positiva entre a percepção da criança e o estilo parental do pai. A literatura a este respeito sugere que os pais não são elementos activos da educação dos filhos (Gomide, 2002) e ainda que a Negligência é um factor de risco para o desenvolvimento saudável da criança (Dodge, Pettit & Batters, 1994). Também neste caso podemos dizer que existe uma relação significativa entre a percepção da criança e as práticas parentais dos pais. O pai surge como o elemento da família a que a variável Negligência está mais associada, tal como sugere o estudo inicial de Gomide. Critenden (1985, cit. por Gomide, 2006), descreve os pais negligentes como indivíduos que ignoram os comportamentos inadequados das crianças, não existindo muita comunicação, o que pode levar ao desenvolvimento de comportamentos de ansiedade social, segundo Bogels et al.(2001, cit. por Gomide, 2006). O estudo desenvolvido por este teórico leva à conclusão que os indivíduos fóbicos sociais tem falta de afecto.

Variável Disciplina Relaxada (DR)

A tabela 12 refere-se à Disciplina Relaxada (DR), onde surge uma correlação significativa na percepção da criança face à mãe ($\rho= 0.628$; $p=0.000$). Neste caso as crianças percebem que tiveram um comportamento inadequado mas como apenas serão ameaçadas (não se estabelecem regras) pelo mesmo, não alteram os seus comportamentos (Gomide, 2003, 2004, 2006). Para Malagris e Castro (2000) se a mãe não consegue que a sua família esteja num ambiente seguro, devido à sua própria ansiedade, irá transmitir ansiedade também para as crianças, logo surgirá um ambiente

instável na família. Para além desta variável estatisticamente significativa também a variável da mãe com a do pai apresenta resultados significativos ($\rho= 0.813$; $p=0.000$) e a variável da percepção da criança face à atitude da mãe quando comparada com o pai apresenta valores estatisticamente significativos ($\rho= 0.414$; $p=0.049$). As práticas de Disciplina Relaxada, do ponto de vista de Patterson et al. (1992), Simons, Wu, Lin, Gordon e Conger (2000) levam a que o ambiente se torne propício a que se desenvolvam comportamentos agressivos e de oposição. Segundo Cavell (2000, cit. por Gomide, 2004, 2006) se os pais não conseguem exercer práticas de disciplina e monitoria as crianças podem vir a ter comportamentos anti-sociais. Os resultados obtidos no estudo inicial, onde as mães são consideradas como aquelas que utilizam mais esta prática, também se confirmam neste estudo, por isso podemos dizer que existe uma relação positiva, logo uma relação entre a percepção dos estilos utilizados pelos pais e a percepção da criança dos mesmos.

Variável Monitoria Negativa (MN)

A tabela 13 permite-nos compreender a variável Monitoria Negativa (MN), ou seja, é a repetição de instruções por parte dos pais, mas que não leva a alterações nas atitudes/comportamentos dos filhos (Gomide, 2006). Neste caso podemos referir que existem correlações estatisticamente significativas tanto na mãe ($\rho= 0.501$; $p=0.008$) que leva a problemas de atenção nas crianças (Gomide, 2001), como no pai ($\rho= 0.575$; $p=0.004$). Gomide (2003) refere que o uso desta prática negativa gera stress no ambiente familiar e está interligada com o controlo psicológico, isto é, a indução de culpa, a retirada de amor, não permite a autonomia psicológica, levando a que estas crianças se sintam angustiadas (Pettit, Laird, Dodge, Bates & Criss, 2001). Também a variável Monitoria Negativa apresenta associações estatisticamente significativas entre os resultados obtidos na mãe e no pai ($\rho= 0.600$; $p=0.002$), estando correlacionada com os problemas de comportamento da criança, pois como refere Menegatti (2002) a relação parental é muito importante pois é nesta que surgem os primeiros vínculos afectivos. Outros resultados significativos são entre a percepção da criança face à mãe com a percepção da mesma face às atitudes do pai ($\rho= 0.448$; $p=0.025$), entre a percepção da criança em relação à mãe com a variável Monitoria Negativa do pai ($\rho=$

0.519; $p=0.011$) e entre a variável da percepção da criança face a um comportamento do pai com a variável Monitoria Negativa da mãe ($\rho= 0.449$; $p=0.025$). Para Steinberg (1990) se a criança que inicia o período da sua adolescência, não tiver espaço para criar a sua identidade, não permite que o mesmo se torne autónomo, ao mesmo tempo que permanece ligado aos seus pais. Também em relação a esta variável podemos dizer que existe associação entre os diversos intervenientes deste estudo, sendo a mãe a que utiliza mais vezes este tipo de prática. O mesmo foi concluído por Gomide (2006) no seu estudo sobre esta prática.

Variável Abuso Físico (AF)

A Tabela 14 refere-se à variável Abuso Físico (AF), podemos referir que estatisticamente significativo surge o resultado em relação à percepção da criança face à mãe ($\rho= 0.463$; $p=0.015$). Já ao pai existe uma associação negativa, mas não estatisticamente significativa ($\rho= -0.067$; $p=0.762$). Para além destas correlações, a variável Abuso Físico do pai com a variável Abuso Físico da mãe apresenta uma associação negativa ($\rho= -0.032$; $p=0.884$) e apresenta resultados negativos com a variável Abuso Físico do ponto de vista da percepção da criança face ao pai ($\rho= -0.142$; $p=0.497$), mas estes dois últimos resultados não são estatisticamente significativos. Gomide (2006) refere que os estudos realizados com o IEP demonstram que os pais apresentam índices superiores aos das mães em Abuso Físico, o que não sucede no nosso estudo. De todas as variáveis estudadas no IEP, a variável Abuso Físico é aquela que surge mais na literatura (Reppold et al., 2002), pois são práticas que podem originar comportamentos inadequados, distúrbios psiquiátricos, défices cognitivos e sócio emocionais (Haapasalo & Pokelaa, 1999; Silvares, 2004). O Abuso Físico pelos pais está associado a problemas de comportamento dos rapazes, e o Abuso Físico pelas mães foi associado em estudo a problemas de comportamento em raparigas (Simons, Wu, Lin, Gordon & Conger, 2000). Neste caso e apesar de existir correlação com a variável Abuso Físico da mãe e do pai (no caso do pai não apresenta valores estatisticamente significativos) como a percepção da criança face aos progenitores, em relação ao afecto é positiva, o uso do Abuso Físico não é tão elevado logo os problemas de comportamento não serão também elevados.

A família é vista como o primeiro contexto socializador que permite à criança desenvolver alicerces para os padrões comportamentais infantis (Gomide, 2001).

Conseguimos perceber que estes pais/responsáveis sabem o que devem responder quando lhes são colocadas determinadas perguntas, dão respostas politicamente correctas, mas isso não quer dizer que façam totalmente o que descrevem. Bolsoni-Silva e Marturano (2007) referem que ainda existem algumas crenças culturais, como por exemplo o distanciamento dos filhos para que “não se estraguem”, e que mesmo que os pais estejam errados não devem demonstrar aos filhos. Apesar de muitos dos pais/responsáveis tentarem alterar o seu comportamento com os seus filhos, muitos deles ainda estão nessa fase, a do “tentar”.

Relação entre os estilos parentais mãe (IEPmãe) e pai (IEPpai), as percepções da criança (IEPcriançaMãe e IEPcriançaPai) e as suas competências sociais (SA)

Variáveis IEP mãe, pai e criança e SA criança

Em relação à Tabela 15 podemos dizer que existe uma correlação negativa, mas não estatisticamente significativa, entre a variável IEP mãe ($\rho = -0.048$; $p = 0.807$) e a variável IEP pai ($\rho = -0.262$; $p = 0.178$) quando comparadas com a variável SA sobre as competências sociais da criança. Apesar de não serem estatisticamente significativas, como são negativas, podem sugerir que os Estilos Parentais utilizados pelos pais influenciam os comportamentos e as atitudes das crianças, pois as variáveis avançam em sentidos opostos, isto é, a postura que os pais apresentam em determinadas situações pode levar a um comportamento social inadequado da criança, num determinado contexto. Estudos realizados por Elkin (1968), Ariés (1978), Dias (1996, cit. por Chechia & Andrade, 2002) deram relevância ao papel dos pais como principais agentes socializadores, pois os filhos aprendem valores, sentimentos e expectativas através da influência dos pais. Os resultados sugerem que no geral estas crianças, podem não se sentir competentes socialmente, pois os pais como principais agentes socializadores não lhes conseguiram transmitir através de valorização externa a formação do auto-conceito

e a formação da auto-estima (Trianes et al., cit. por Sapienza, Aznar-Farias & Silvaes, 2009). Podemos concluir que as práticas que estes pais mais utilizam são negativas, logo poderá levar a que as crianças não consigam desenvolver às suas competências sociais. Como refere Alvarenga e Piccinini (2007) as práticas parentais consideradas como não facilitadoras estão associadas a problemas de comportamento exteriorizados.

Em relação à Tabela 15 apenas surgem resultados positivos e estatisticamente significativos quando comparamos as variáveis IEP criança mãe com o IEP criança pai ($\rho = 0.493$; $p = 0.012$), com o pai ($\rho = 0.518$; $p = 0.006$) e ainda com a mãe ($\rho = 0.436$; $p = 0.023$), o que sugere que as práticas utilizadas por ambos coincidem, logo podemos dizer que existe uma correlação entre as variáveis IEP e que esta mesma associação pode ter efeitos negativos na variável socialmente em acção (SA) da criança.

IEP da mãe e à percepção da criança face à mãe e ao SA

Em relação à Tabela 16, onde é possível discriminar as variáveis em estudo do IEP, podemos concluir que em relação ao SA os resultados mais relevantes surgem associados a práticas educativas negativas do ponto de vista da percepção da criança. Apesar de não apresentarem valores estatisticamente significativos, podemos referir a variável Punição Inconstante ($\rho = -0.132$; $p = 0.513$), a variável Negligência ($\rho = -0.189$; $p = 0.345$) e o Abuso Físico ($\rho = -0.331$; $p = 0.091$). Como foi referido anteriormente as práticas educativas da mãe podem influenciar de forma negativa as competências das crianças. Pesquisas realizadas por Gecas, (1979) e Demo et al. (1987 cit. por Montandon, 2005), revelam que o amor próprio das crianças varia segundo a autonomia e apoio que lhes é dado pelos pais. Se o estilo parental tiver uma comunicação fraca e se o controlo parental for rigoroso, o amor próprio da criança torna-se frágil. Para Montandon (2005) não é fácil compreender se a acção parental é que tem efeitos sobre a criança, ou se os pais adaptam o seu estilo educativo ao comportamento da criança.

Em relação ao IEP da mãe surgem valores significativos quando correlacionamos a Monitoria Positiva com as variáveis Comportamento Moral ($\rho = 0.414$; $p = 0.028$) e com a Monitoria Negativa ($\rho = 0.404$; $p = 0.033$). Neste caso estas variáveis apesar de representarem práticas parentais positivas demonstram que estas

mães são bastante inseguras, tentam inculcar valores e estar atentas, demonstrando afecto mas por qualquer razão não são escutadas pelas crianças (monitoria negativa). Em relação ao Comportamento Moral está correlacionado de forma positiva com a Monitoria Negativa ($\rho=0.395$; $p=0.038$). Também nesta situação conseguimos compreender que a forma como as mães transmitem valores às crianças, está intimamente ligada com a monitoria negativa, onde a mãe transmite possivelmente os mesmos valores e as mesmas ordens várias vezes por dia, mas estas podem ser transmitidas com algum afecto.

A Punição Inconstante apresenta uma correlação significativa com a Disciplina Relaxada ($\rho=0.396$; $p=0.037$), pois a variável punição inconstante está associada a um comportamento da mãe inconstante face a um comportamento da criança, que pode ser positivo em um momento e noutro negativo e a disciplina relaxada é caracterizada pela retirada do papel educativo dos pais (Gomide, 2006). Estas mães apresentam comportamentos mais permissivos, não conseguem estabelecer regras, nem limites, sendo demasiado tolerantes. (Baumrind, 1966; Glasgow, Dornbusch, Troyler, Steinberg & Ritter, 1997, cit. por Ceconello et. al., 2003). Este facto é compreendido através da associação positiva da variável Disciplina Relaxada com a variável Negligência ($\rho=0.439$; $p=0.019$), com a Monitoria Negativa ($\rho=0.513$; $p=0.005$) e à variável Abuso Físico ($\rho= -0.203$; $p=0.299$) de forma negativa, mas esta não apresenta valores significativos.

Neste caso as crianças conseguem perceber as práticas educativas das mães e face a isso surgem associações positivas na variável Monitoria Negativa com Monitoria Positiva da criança ($\rho=0.488$; $p=0.010$) e com a variável Monitoria Negativa da criança ($\rho=0.501$; $p=0.008$), também no caso da Disciplina Relaxada da mãe é possível correlacionar de forma positiva com a variável Disciplina relaxada da criança ($\rho=0.628$; $p=0.000$), tal como a variável Comportamento Moral ($\rho=0.552$; $p=0.003$) da mãe se correlaciona positivamente com a variável Comportamento Moral da criança. Por último a variável a Monitoria Positiva da mãe está relacionada de forma positiva com a Monitoria Positiva da criança ($\rho=0.429$; $p=0.025$). O que nos leva à conclusão que as mães da amostra surgem como permissivas e as crianças compreendem que podem controlar e ver satisfeitos os seus desejos.

Em relação a esta variável IEP mãe e criança e o SA da criança podemos concluir que existe uma associação entre as variáveis apresentadas.

Variável IEP pai e criança e o SA

Em relação à Tabela 17, os resultados mais pertinentes encontrados entre a variável SA, são e a Monitoria Positiva ($\rho=0.410$; $p=0.042$) e a Monitoria Negativa ($\rho=0.529$; $p=0.008$). Que nos permite concluir que os pais, quando comparados com as mães, do ponto de vista da percepção da criança apresentam resultados mais favoráveis para o desenvolvimento das competências sociais. Apesar destes resultados mais favoráveis o pai apresenta uma associação positiva entre a Monitoria Negativa e o SA, o que pode sugerir que apesar desta criança se sentirem mais competentes socialmente, esta competência é apenas uma ilusão, pois a monitoria negativa significa excesso de vigilância, mas como estes pais apresentam valores significativos na negligência, logo não fornecem cuidados básicos, não demonstram afecto, não são elementos activos na educação das crianças e ignoram os comportamentos inadequados dos mesmos, levando as crianças a criarem uma ilusão de autonomia. Os pais são mais autoritários, tentam impor regras e esperam que essas sejam cumpridas, mas ao mesmo tempo surgem como negligentes pois não fornecem os cuidados básicos (Baumrind, 1966; Glasgow, Dornbusch, Troyler, Steinberg & Ritter, 1997, cit. por Ceconello et al., 2003; Gershoff, 2002, cit. por Gomide, 2006).

Já os resultados das mães apresentam associações negativas com a variável SA, mas não significativas, com as variáveis Punição inconstante ($\rho= -0.292$; $p=0.157$), Negligência ($\rho= -0.197$; $p=0.344$) e Abuso Físico ($\rho= -0.321$; $p=0.118$).

O IEP da criança também possibilitou recolher dados interessantes quando correlacionado com os dados do seu próprio IEP e o do pai. A monitoria positiva relaciona-se de forma bastante positiva com o Comportamento Moral ($\rho=0.667$; $p=0.000$) e também têm uma relação positiva e estatisticamente significativa com a variável Monitoria Negativa ($\rho=0.439$; $p=0.028$). Situação idêntica com os dados apresentados anteriormente com a mãe. Também as associações percebidas pelas crianças em relação aos pais surgem como negativas nas variáveis Punição Inconstante

($\rho = -0.264$; $p = 0.202$), não sendo esta estatisticamente significativa, a Negligência ($\rho = -0.543$; $p = 0.005$) e Abuso Físico ($\rho = -0.581$; $p = 0.002$).

As crianças percebem os comportamentos dos pais, e os resultados apresentados demonstram essa situação, pois ambos apresentam valores que se encontram associados significativamente.

No caso das relações entre as respostas do pai, podemos destacar as associações positivas entre as variáveis Monitoria Positiva e Monitoria Negativa ($\rho = 0.532$; $p = 0.007$), onde percebemos que os pais tentam que as crianças cumpram as regras que lhe estabeleceram através do controlo positivo (monitoria positiva). Entre a Punição Inconstante, a Negligência ($\rho = 0.590$; $p = 0.002$), a Disciplina Relaxada ($\rho = 0.490$; $p = 0.015$) e entre o Abuso Físico ($\rho = 0.504$; $p = 0.012$), como não satisfazem as necessidades básicas das crianças estas acabam por não responder às regras de forma positiva, o que leva a que os pais a castigá-los conforme está o seu humor, ou a ignorar comportamentos ou em último caso a utilizar o abuso físico (Gomide, 2006).

Del Prette e Del Prette (1999), refere que as habilidades sociais permitem que exista um desenvolvimento saudável das crianças, caso não aconteça a sociabilidade das crianças ficaria ameaçada, como é o caso da nossa amostra.

Correlação entre o estilo parental da mãe (IEPmãe), do pai (IEPpai) as percepções da criança (IEPcriançaMãe e IEPcriançaPai), as suas competências sociais (SA) e as variáveis demográficas idade, escolaridade e situação profissional actual

Variáveis IEP mãe, pai e criança, competências sociais, escolaridade, idade e situação profissional actual dos pais

A maioria das famílias que fizeram parte da amostra pertencem a famílias de classe baixa ou média e apresentam valores discrepantes ao nível da escolaridade onde a maioria dos pais apenas conclui o primeiro ciclo, já as mães apresentam um nível de instrução mais elevado, terceiro ciclo e secundário. Um estudo realizado por Bronfenbrenner (1958, cit. por Cruz, 2005) refere que os pais que pertencem à classe

média usam mais a disciplina orientada para o afecto, enquanto os pais que pertencem à classe baixa utilizam mais a afirmação do poder, são menos tolerantes e impõem mais restrições à criança. Na Tabela 18 é possível concluir que existem algumas associações positivas, como é o caso do IEP criança em relação ao pai e a escolaridade do mesmo ($\rho=0.435$; $p=0.030$), a idade do pai e a idade da mãe ($\rho=0.839$; $p=0.000$), a idade do pai e a sua situação profissional actual ($\rho=0.483$; $p=0.015$), a escolaridade do pai e a escolaridade da mãe ($\rho=0.706$; $p=0.000$), a escolaridade do pai ($\rho=0.471$; $p=0.015$) e a escolaridade da mãe ($\rho=0.467$; $p=0.014$) com o IEP da mãe. Estas associações permitem concluir os resultados são consonantes quando comparamos variáveis idênticas. A idade dos indivíduos que fazem parte da amostra é idêntica. Em estudos realizados em Portugal, podemos referir apenas à parentalidade feminina, as mães que tem um nível educativo mais elevado são mais indutivas, quando comparadas com mães com um nível educativo inferior (punitivas) (Cruz, 1996, cit. por Cruz, 2005).

Em relação às associações negativas, mas que não apresentam correlações estatisticamente significativas entre as variáveis, podemos destacar a SA com a escolaridade do pai ($\rho= -0.078$; $p=0.704$), com a variável escolaridade mãe ($\rho= -0.052$; $p=0.796$), com a Situação profissional actual da mãe ($\rho= -0.242$; $p=0.224$) e a profissão do pai ($\rho= -0.026$; $p=0.208$). Perante estes resultados obtivemos uma correlação negativa. Embora esta correlação não seja estatisticamente significativa não vai de encontro ao esperado na literatura, que refere que os pais de classes sociais inferiores, como não tem possibilidade de reparar o que está danificado, tornam as restrições e o obediência como algo muito relevante, são pais mais conformistas, que muitas vezes se regem por valores mais tradicionais (Kohn, 1977; Lautrey, 1980, cit. por Cruz, 2005). Os pais de nível mais baixo não se consideram como pessoas que possam influenciar os filhos (Brody, Flor & Gibson, 1999; Jonhson & Martin, 1985; Ninio, 1979; Palacios, 1990; Skinner, 1985, cit. por Cruz, 2005).

A variável IEP da criança em relação à mãe e a idade da mãe ($\rho= -0.090$; $p=0.663$), em relação à situação profissional actual ($\rho= -0.167$; $p=0.415$) e em relação à profissão do pai ($\rho= -0.226$; $p=0.300$). O IEP da criança pai com a idade do pai ($\rho= -0.201$; $p=0.347$), com a situação profissional actual do pai ($\rho= -0.238$; $p=0.251$), com a profissão do pai ($\rho= -0.212$; $p=0.331$) e com a idade da mãe ($\rho= -0.021$; $p=0.923$). Estas

variáveis também apresentam associações negativas, mas não estatisticamente significativas, portanto não podemos dizer que os resultados das percepções da criança face as diferentes variáveis sócio-demográficas os influenciam pelos menos de forma directa, logo não podemos referir que os pais não conseguem transmitir valores educativos, apesar dos resultados apresentados anteriormente em relação ao IEP de todos os intervenientes demonstrarem o oposto.

Estudos realizados referem a questão do stress como influenciador das ideias parentais (Murphy, 1992, cit. por Cruz, 2005). Para Martin e Johnson (1992, cit. por Cruz, 2005) o prolongamento da escolaridade faz com que os pais se tornem mais confiantes, o contacto com o meio profissional que leva os pais a utilizarem determinados tipos de competências também irá favorecer as competências das crianças. Em relação ao estudo supracitado podemos concluir que a amostra em questão apresenta comportamentos apostos aos partilhados pelos estudos, as variáveis idade do pai com a escolaridade do pai ($\rho = -0.129$; $p = 0.538$), a idade do pai com o IEP do pai ($\rho = -0.373$; $p = 0.66$), a idade do pai com a profissão do pai ($\rho = -0.151$; $p > 0.492$), a escolaridade do pai com a idade da mãe ($\rho = -0.119$; $p = 0.571$), a escolaridade do pai com a situação profissional actual do pai ($\rho = -0.055$; $p = 0.789$), a escolaridade do pai e a profissão do pai ($\rho = -0.032$; $p = 0.881$), o IEP do pai com a idade da mãe ($\rho = 0.129$; $p = 0.521$), o IEP do pai com a profissão da mãe ($\rho = -0.096$; $p = 0.633$), o IEP pai com a profissão do pai ($\rho = -0.001$; $p = 0.995$), apresentam associações negativas, mas que não são estaticamente significativas, logo não podemos afirmar que as competências sociais das crianças e a percepção das mesmas serão influenciadas por estas variáveis. O mesmo sucede com as variáveis da mãe como a escolaridade mãe ($\rho = -0.286$; $p = 0.149$), o IEP mãe com a idade da mãe ($\rho = -0.047$; $p = 0.816$), a idade da mãe com a profissão da mesma ($\rho = -0.244$; $p = 0.220$), a idade da mãe com a profissão do pai ($\rho = -0.209$; $p = 0.339$), a escolaridade da mãe com a idade do pai ($\rho = -0.301$; $p = 0.153$), a escolaridade da mãe com a situação profissional actual da mesma ($\rho = -0.106$; $p = 0.600$), a escolaridade da mãe e a situação profissional actual do pai ($\rho = -0.124$; $p = 0.555$), o IEP da mãe com a idade do pai ($\rho = -0.213$; $p = 0.307$), o IEP da mãe com a profissão da mãe ($\rho = -0.162$; $p = 0.419$), o IEP da mãe com a profissão do pai ($\rho = -0.218$; $p = 0.306$), a situação profissional actual da mãe com a profissão da mãe ($\rho = -0.082$; $p = 0.682$) e por último a profissão da mãe com a idade do pai ($\rho = -0.271$; $p = 0.212$). A única variável que

apresenta uma correlação estatística significativa é a situação profissional actual do pai com a profissão do pai ($\rho = -0.483$; $p = 0.017$).

Correlação entre o estilo parental da mãe (IEP_{mãe}), do pai (IEP_{pai}), as percepções da criança (IEP_{criançaMãe} e IEP_{criançaPai}), as suas competências sociais (SA) e as variáveis sócio-demográficas género e o estado civil.

Variáveis IEP mãe, pai e criança, competências sociais, género e estado civil

A Tabela 19 permite-nos perceber que existe associações entre as variáveis em estudo, sendo estas positivas e negativas.

A associação positiva significativa é o caso da variável Estado Civil do pai e o Estado Civil da mãe ($\rho = 0.993$; $p = 0.000$). Maioritariamente as famílias da amostra permanecem casadas, por isso a correlação das variáveis é tão significativa. Um estudo desenvolvido sobre esta variável foi o estudo de Horn (2006), onde refere que os pais casados transmitem nas crianças maior estabilidade familiar.

Em relação às associações negativas, que não apresentam correlações estatisticamente significativas, temos as variáveis IEP criança mãe com o Género ($\rho = -0.045$; $p = 0.825$), o IEP criança pai com o Género ($\rho = -0.006$; $p = 0.979$) e com o Estado Civil da mãe ($\rho = -0.033$; $p = 0.877$), o IEP mãe e o Estado Civil do pai ($\rho = -0.389$; $p = 0.055$) e com o Estado Civil da mãe ($\rho = -0.269$; $p = 0.174$), o Género e o Estado Civil do Pai ($\rho = -0.299$; $p = 0.147$) e com o Estado Civil da Mãe ($\rho = -0.114$; $p = 0.570$). Apesar de existirem estudos que referem que o casamento permite uma maior estabilidade familiar, neste caso podemos dizer que o estado civil quando relacionado com variáveis como o género da criança e o IEP da mãe e da percepção da criança face aos comportamentos da mãe e do pai apresenta resultados negativos.

Por último a relação entre as competências sociais (SA) e as variáveis demográficas género e estado civil. As variáveis que apresentam correlações negativas, mas não significativas são a SA e o Género ($\rho = -0.123$; $p = 0.533$) e a variável SA e o Estado Civil da Mãe ($\rho = -0.034$; $p = 0.865$).

Em relação a esta hipótese não podemos afirmar que existe correlação entre as variáveis em estudo.

As competências sociais da criança são o resultado do relacionamento parental e este influencia o género da criança, o que não sucede no nosso estudo (Dekovic, 1992), se o estilo parental for democrático então as crianças tem comportamentos mais pró sociais (Dekovic & Janssens, 1992, cit. por Cruz, 2005). Em muitos casos as crianças tendem a assumir comportamentos sociais diferentes para se ajustarem ao contexto (Palacios & Hidalgo, 1993).

Estudos realizados referem que no caso das raparigas estas tendem a sofrer por parte dos pais mais repressões verbais e os rapazes, como já foi referido mais comportamentos disciplinares (Minton et. al., 1971, cit. por Cruz, 2005). As práticas parentais para raparigas e para rapazes, são diferentes, em relação aos rapazes estes tem uma maior liberdade para se tornarem autónomos, já as raparigas tem uma educação oposta, mas os rapazes são aqueles onde se aplica mais comportamentos disciplinares (Block, 1983; Lytton & Romney, 1991, cit. por Cruz, 2005).

Correlação entre aos estilos parentais percebidos pelos profissionais do Departamento de Psiquiatria e saúde mental (DPSM) com os estilos parentais percebidos pelos próprios pais.

Variáveis Estilos parentais percebidos pelos pais e pelos profissionais

A Tabela 20 permite-nos concluir que existem associações negativas, mas não estatisticamente significativas, entre as variáveis Educação dada pelo pai com a Educação dada pela mãe ($\rho = -0.066$; $p = 0.766$), entre a Educação dada pelo pai e os Dados recolhidos no DPSM sobre o pai ($\rho = -0.227$; $p = 0.287$), Educação dada pela Mãe com Dados recolhidos no DPSM sobre a mãe ($\rho = -0.039$; $p = 0.851$) e a Educação dada pela mãe e os Dados recolhidos no DPSM sobre o pai ($\rho = -0.028$; $p = 0.893$).

Em relação a esta variável e apesar dos resultados entre as variáveis não ser estatisticamente significativo, podemos apenas referir que quando uma das variáveis

crece a outra decresce, isto é, avança em sentidos opostos a percepção dos pais e dos profissionais do DPSM.

Ao analisar os questionários percebemos que alguns pais/responsáveis têm uma imagem distorcida de como exercem o poder parental. Muitos deles consideram-se assertivos, quando na verdade apresentam comportamentos educativos parentais considerados como extremos, isto é, permissivos, autoritários, negligentes, entre outros, como podemos observar pelos dados recolhidos no Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental (DPSM), podemos concluir que apenas existem associações negativas entre os mesmos resultados. Educar os filhos tornou-se uma preocupação social, que provoca incomodo aos pais, pois muitas vezes acabam por repetir os modelos experienciados no núcleo familiar (Castello, 2006). As Figuras 2 (IEP da criança em relação à mãe), 3 (IEP da mãe), 4 (IEP da criança em relação ao pai) e 5 (IEP do pai), elucidam-nos sobre estas percepções que os pais e as crianças têm sobre os estilo/educação dada pelos mesmos. Em relação à Figura 2 e à Figura 3, podemos concluir que as crianças tem uma percepção mais negativa das mães considerando que a educação/estilo das mesmas é maioritariamente de risco 55,55%, já as mães é de 10,71% (Figura 3). No caso dos pais as crianças referem que 40% destes tem um estilo parental de risco (Figura 4) e 24,99% dos pais considera que se encontra dentro deste estilo (Figura 5).

Muitos destes pais/responsáveis que participaram no estudo consideram os problemas destas crianças/jovens como se fossem só destes, não se sentido obrigados a alterar o seu comportamento, passando essa obrigação para terceiros, como refere Borges (2005). Quando comparamos os dados recolhidos através da ficha sociodemográfica e os dados recolhidos no departamento, conseguimos perceber a incoerência e como os pais “criam” uma imagem ilusória sobre a educação que transmitem aos seus filhos. Apesar de saberem qual é a educação considerada como a mais acertada, na prática não conseguem exercê-la.

Como Cury (2008) refere, os pais vivem alienados, o que leva as crianças a não se preocuparem com o futuro. Se os pais não conseguem sair do seu mundo ilusório, não lhes permite compreender que a forma como transmitem a educação aos seus filhos não é a mais correcta, é natural que também estas crianças quando se tornem adultos continuem a viver neste mundo ilusório.

«As crianças precisam de ter uma infância, necessitam de inventar, correr riscos, decepcionar-se, ter tempo para brincar e encantar-se com a vida. Não imaginam o quanto a criatividade, a felicidade, a ousadia e a segurança do adulto dependiam das matrizes da memória e da energia emocional da criança.» (Cury, 2008, p.11)

III - Conclusão

A relevância dos estudos das relações entre pais e filhos e das práticas parentais tem crescido ao longo dos tempos, na tentativa de compreender como surge o comportamento pró e anti-social (Gomide, 2004). A família torna-se assim o primeiro agente socializador e é esta que vai influenciar o processo de construção das habilidades sociais, que surgem através das práticas parentais (Miranda, 2001; Löhr, 2003) e que permitem uma relação adequada com o contexto (Caballo, 1993; Hidalgo & Abarca, 1994).

Para Alarcão (2006) a família deve ser vista como um todo, sendo esta um espaço que privilegia a aprendizagem, a interacção e as relações afectivas, sendo considerada como um contexto de apoio importante para a vida social. Como a família é considerada o contexto primário, estas pessoas são o primeiro modelo da criança, são estas que transmitem à mesma as normas de interacção, estratégias para resolverem problemas, crenças, valores e formas de se comportarem (Ballenato, 2010).

Também Ramalho (2002) refere que nos primeiros cinco anos de vida a criança irá compreender conceitos que serão fundamentais ao longo do seu desenvolvimento, como o respeito, a tolerância, o afecto e a aceitação. Por isso podemos dizer que a família irá moldar a personalidade da criança através da aprendizagem que a mesma faz na família. A família é vista como uma micro-sociedade onde a criança começa a utilizar os valores da inter-relação social (Urta, 2008).

Para Darling e Steinberg (1993) os estilos educativos parentais adoptados pelos pais, não se alteram muito em diferentes situações educativas que surjam nas interacções com os filhos, logo os padrões de conduta que apreenderam no contexto primário serão utilizados mais tarde na sociedade em geral (Urta, 2008).

Vários foram os teóricos que trabalharam com estas questões e estes concluíram no seu trabalho que as práticas positivas estavam relacionadas com comportamentos pró sociais e vice-versa. Portanto estes autores concluíram que as práticas parentais influenciam o comportamento dos filhos (Gomide, 2003; Weber, 2004).

Também no nosso estudo foi possível concluir que as práticas parentais negativas condicionam os comportamentos pró sociais e que conseqüentemente podem gerar comportamentos inadequados.

Para Gomide (2006) um relacionamento pode ser considerado adequado se não existir práticas parentais negativas. Se existir uma boa vinculação e o estilo parental for positivo, isto será um prenúncio de um bom funcionamento das relações interpessoais ao longo do desenvolvimento da criança (Neal & Frick-Horbury, 2001; Shouldice & Stevenson-Hinde, 1992 cit. por Scott, O'Connor & Futh, 2006).

Foi possível constatar ao longo deste estudo, a importância das primeiras relações e como estas afectam aquilo que somos e naquilo que nos iremos transformar. Somos então produto de interações positivas e negativas que nos moldam e que nos transformam. Como refere Bolsoni-Silva & Marturano (2008) a forma como os pais interagem e educam os seus filhos são fundamentais à promoção de capacidades sociais e contribui para problemas de comportamento.

Ao estudarmos as mudanças que se fazem sentir ao longo do tempo e como estas alteraram as relações familiares, apercebemo-nos que muitas famílias passaram de um extremo para o outro quando falamos de educação, isto é, de autoritárias para permissivas, tendo dificuldade em conciliar trabalho e a família. Hoje em dia os pais compartilham os cuidados dos filhos e ambos provêm a família financeiramente (Spinelli, 2006), mas em muitos casos as funções maternas e paternas são atribuídas a terceiros como por exemplo, professores, ou avós, etc. (Borges, 2005).

Manter o que se designa de “harmonia familiar” não é fácil, pois com as novas estruturas familiares, por exemplo, monoparentais, ou a formação de novas famílias, a educação dos filhos não é feita em conjunto, logo estas mudanças provocam transformações na forma como a família se interliga e nas relações de confiança e segurança. «*As rupturas e mudanças na família, a discórdia marital e familiar*

interferem de forma negativa nos processos de parentalidade (...)o que leva à falta de disponibilidade emocional e na adoção de estilos parentais menos capazes» (Belsky, 1984, Easterbrooks & Emde, 1988 cit. por Calheiros & Monteiro, 2007, p.195).

Quando se estabelecem vínculos afectivos e estes perduram ao longo do tempo, estes, vão permitir ao indivíduo experienciar sentimentos positivos e negativos (Cordellat, 2008). Muitos pais referiram neste estudo que a sua relação é “Boa”, pois consideram-na de “amigos”, deixando de ocupar o seu lugar de Pai e colocando-se ao mesmo nível dos filhos. Esta relação, que de início poderá parecer “Boa”, poderá tornar-se mais tarde instável, pelo menos do ponto de vista dos pais.

O estudo realizado com esta amostra de crianças que se encontra em acompanhamento terapêutico, tinha como principal objectivo compreender as percepções destas crianças face aos estilos dos pais e como estes estilos influenciam os seus comportamentos e atitudes.

O Inventário de Estilos Parentais permitiu-nos perceber que quando se fala em práticas parentais positivas, isto é, Comportamento Moral e Monitoria Positiva, tanto os pais como as crianças percebem as mesmas como positivas, ou seja, são significativas em termos relacionais, percebendo nestas crianças sentimentos de afecto nas relações que estabelecem com os progenitores.

Já as práticas parentais negativas, isto é, Punição Inconstante, Monitoria Negativa, Disciplina Relaxada, Abuso Físico e Negligência, revelam que estes pais que fazem parte da amostra levam a que as crianças tenham uma percepção das mesmas como significativas. Estas crianças consideram as práticas parentais negativas como uma ameaça às práticas parentais positivas. Estes pais repetem instruções (Monitoria Negativa), que mesmo assim não são atendidas pelas crianças, punem ou não consoante o seu humor (Punição Inconstante) sem terem em conta se o comportamento da criança é adequado ou não, não impõem regras (Disciplina Relaxada), ou punem a criança fisicamente (Abuso Físico) ou ainda não satisfazem as necessidades de afecto da criança (Negligência). Estes resultados são concordantes com os resultados do Inventário de Estilos Parentais realizado por Gomide (2006), onde os pais surgem com valores mais elevados no Abuso Físico e na Negligência, já as mães apresentam resultados mais elevados na Disciplina Relaxada, Punição Inconstante e Monitoria Negativa. Em relação

à última variável também os pais deste estudo apresentam valores similares aos das mães.

Ao compararmos o Inventário de Estilos Parentais com o a Prova de Avaliação de Competência Situacional (PACS), foi possível concluir que as práticas parentais negativas influenciam a socialização (Punição Inconstante) não permitindo um desenvolvimento adequado da criança (Abuso Físico), logo traduz-se em problemas de comportamento (Monitoria Negativa), que levam a comportamentos anti-sociais (Disciplina Relaxada) e à ansiedade social (Negligência), sendo consideradas como práticas não facilitadoras.

Estas crianças, que fazem parte dos grupos terapêuticos, são inseguras, o que as leva a ter problemas de socialização, problemas afectivos, pois são crianças muito imaturas, na comunicação oral e exteriorização do que sentem, não são sujeitos que consigam sentir-se seguros e confiantes face ao seu desempenho. Para Sampaio (2011) as crianças são o resultado do estilo educativo que é transmitido pelos pais ou avós.

Também foi possível fazer associações entre as variáveis sócio-demográficas idade, escolaridade, e situação laboral, com os questionários PACS e IEP e como estas também influenciam de forma positiva ou negativa as percepções e a socialização das crianças.

Apesar de alguns dos resultados não serem significativos estatisticamente, possivelmente por a amostra em estudo ser pequena ($n=28$), conseguimos compreender que o pai apresenta correlações que nos permitem concluir que o mesmo não participa activamente na educação da criança.

As outras variáveis demográficas que estudámos foram o género e estado civil e tentamos relacionar as mesmas com o IEP e o PACS. Apesar do estado civil (casado) ser prenunciado como uma variável de estabilidade familiar, quando relacionada com as outras variáveis torna-se num elemento que também influencia as práticas negativas. Apesar de não existirem resultados significativos estatisticamente, podemos dizer que como os resultados foram maioritariamente negativos, o estado civil influencia as práticas parentais, mas não de forma positiva. Esta associação vai influenciar as

competências sociais das crianças, a forma como estas se comportam em sociedade e a forma que se vêem e interiorizam as competências.

Dekovic (1992), refere que o funcionamento social da criança, resulta da qualidade do relacionamento parental, das experiências partilhadas com os pais, mas também de factores ecológicos (Conger, Conger, Glen, Jr., Lorenz, Simons, & Whitbeck, 1992) e ainda das características internas das crianças (e.g. o género e o temperamento) (Rubin, et al., 1998).

Nestes casos os resultados poderão estar relacionados também com as rotinas dos pais, os problemas que surgem no dia-a-dia (stress) com a educação dos seus filhos, o que pode originar dificuldades de comportamento nas crianças (Pinheiro, Haase, Amarante, Del Prette & Del Prette, 2006). Para além destas possíveis associações, podemos referir ainda o nível sócio-económico da nossa amostra, pois como refere Cruz (2005) a existência de diferenças entre o nível sócio-económico e concludentemente os estilos parentais, pode estar relacionada com: as condições de vida e de habitação das famílias; os ideais e os valores dos pais; e as atribuições de causalidade que os mesmos fazem face a um comportamento inadequado dos filhos.

O índice do IEP refere também que a maioria dos pais tem um estilo parental de risco e este reflecte-se no comportamento dos filhos e a forma como estes reagem nas diferentes situações que lhes surgem no dia-a-dia. Estas crianças na sua maioria são tímidas, com baixa tolerância à frustração, elevado medo de falhar, dificuldades de raciocinar sozinhas, logo de solucionar os seus próprios problemas, uma auto-estima baixa, um baixo índice assertivo e por exemplo dificuldades em cumprir regras. O resultado do índice do IEP, reflecte o motivo pelo qual as mesmas, frequentam os grupos terapêuticos, isto é, são famílias consideradas de risco.

Pais autoritários ou permissivos, podem levar a que as crianças apresentem, baixa autoconfiança e se sintam dependentes ou revoltados, quando comparados com crianças filhas de pais democráticos, que são crianças que apresentam sentimentos de maior competência social, autonomia e independência (Linares, Pelegrina & Lendínez, 2002).

Consideramos que os questionários utilizados IEP e SA, a Ficha sócio demográfica e os dados recolhidos no DPSM, foram pertinentes para o estudo exploratório desenvolvido, pois permitiram-nos compreender melhor como é que estas crianças que frequentam os grupos terapêuticos, interagem com os seus pares e como os estilos parentais influenciam a sua forma de comunicação com os outros. Para além disso foram importantes para compreender a percepção dos pais face aos seus estilos parentais e como as crianças percebem os mesmos.

O estudo empírico com estas famílias permite-nos perceber que estas famílias estão a tentar mudar, e que consideram que os esforços que fazem são muito grandes, levando-os a considerarem-se assertivos. Não estamos a menosprezar o seu esforço, que realmente é muito, mas sentimos que estas famílias aprenderiam de forma mais eficaz e veriam mudanças mais significativas e com menos esforço, se tivessem acompanhamento parental.

As formações parentais são definidas como «*modelos estruturados nos quais os objectivos se relacionam directamente com a modificação das competências parentais e indirectamente com o desenvolvimento da criança*» (Coutinho, 2004, p. 57). Os esforços que fazem levam-nos a experimentar muitas técnicas de como educar os filhos, de tal forma que pode chegar a exaustão fazendo com que os pais se sintam impotentes, a sentirem-se vencidos pelo cansaço, o que os leva muitas vezes a pensarem que em relação a este problema já não podem fazer nada.

Os pais que desistem da educação, da disciplina, deixam que os filhos cresçam num ambiente onde não existe respeito a si e ao próximo (Ribeiro, 2010). Podemos dizer que muitas destas crianças “vencem os pais pelo cansaço”, e apesar de parecer uma vitória não o é, pois as crianças continuam a não ser escutadas e compreendidas e muitas delas ficam rotuladas como tendo comportamentos inadequados. Os problemas estão directamente vinculados ao comportamento dos pais, ou porque não se opõem, ou porque os vêem como iguais (Montandon, 2005). Os pais são assim moldados pela sociedade, que muitas vezes não lhes permite lembrarem-se como foi a sua própria infância e perceber quais as verdadeiras necessidades dos filhos, como sentir-se seguro, amado e protegido.

O tempo de qualidade passado com os filhos deixa em muitos casos de existir, transformando-se todo o tempo em rotinas, rotinas essas dos pais impostas aos filhos. A infância dá lugar a responsabilidades e o tempo de brincadeira que permite desenvolver as crianças ao nível motor, cognitivo, afectivo e social (Vygotsky, 1991) fica para segundo plano, o que leva as crianças a assumirem papéis familiares que não lhes são próprios (Poletto, 2005). Esta situação leva a criança a usar comportamentos inadequados para chamar a atenção dos seus pais, pois precisam desse tempo, do tempo em que podem ser crianças.

Para Sampaio (2011) é importante que surjam transformações no quotidiano das famílias, pois a criança precisa de se sentir segura afectivamente para poder crescer socialmente. As interacções neste ambiente são *face-to-face* e os pais influenciam, directa ou indirectamente, a criança que se encontra em desenvolvimento (HADDAD, 1997).

Ao olhar para trás percebemos que o caminho para a implementação de programas de educação parental ainda é longo. Muitos pais ainda não estão preparados para que lhe digam que necessitam mudar os seus comportamentos, trabalhar as suas competências e compreender os problemas dos seus filhos, que também são seus.

Consideramos importante, e falando neste caso particular, que exista um espaço para os pais, tal como no DPSM se funciona como equipa multidisciplinar, também os pais devem funcionar neste sistema com as instituições onde deixam os seus filhos, seja na escola, seja neste tipo de apoio. As mudanças surgem quando todo o sistema se transforma com essas mudanças. Por tudo o que foi dito anteriormente podemos considerar que os pais são a “chave” que possibilitará às crianças “descobrirem” o mundo e que permite que as mesmas se desenvolvam da melhor maneira possível.

Apesar de não ser muito estudado, o estilo harmonioso parece-nos de extrema importância, pois em muitas famílias dá-se como assumido que as crianças sabem e percebem que são amadas. Se compararmos este estilo com o estilo democrático de Baumrind, deparamo-nos neste último caso com uma mistura dos outros dois estilos, permissivo e autoritário, e percebemos que o ponto de equilíbrio não é fácil. O estilo harmonioso permite transformar os comportamentos desajustados e negativos em ajustados, mais positivos e que conseqüentemente dão à criança segurança e conforto,

que irão torná-los em adultos mais seguros, confiantes e com auto-estima (Greenspan, 2006).

De acordo com Bolsoni-Silva e Marturano (2002, cit. por Justo, 2005), os pais só conseguem promover comportamentos adequados nos seus filhos se possuírem competências sociais educativas, pois estas influenciam de forma significativa o seu desenvolvimento.

O comportamento social ajustado só é possível, do ponto de vista dos teóricos Aunola, Stattin e Nurmi, (2000), Jones, Abbey e Cumberland, (1998) se estiver relacionado com os estilos educativos parentais.

Por um lado os pais menos instruídos expõem a sua situação, tentando sempre dizer que fazem tudo para que os filhos se sintam bem, concluindo que a sua educação parental é boa; e por outro temos os pais mais instruídos, que tanto as relações com os pais como com os filhos são boas e “Assertivas”, mesmo quando em reunião de grupo falam dos problemas e do controlo que os filhos exercem sobre eles. Estudos realizados por Mangabeira et. al (2001 cit. por Justo 2005) revelam que pais que têm um nível socioeconómico baixo tendem a ser mais restritivos e autoritários. Por sua vez, os pais com um nível socioeconómico mais elevado seriam permissivos e democráticos.

As limitações que podemos considerar existirem no nosso estudo referem-se à quase inexistência de estudos em Portugal que permitam comparar os resultados aqui apresentados. Outra limitação que consideramos importante refere-se ao facto de este estudo ser um estudo exploratório, limitando deste modo a generalização dos resultados obtidos.

Consideramos que este estudo poderia ser o ponto de partida para futuras investigações de forma a poder aprofundar esta temática, o estudo dos estilos e competências sociais, à população portuguesa. Também se poderia fazer uma investigação no sentido de comparar famílias não clínicas com famílias em acompanhamento terapêutico, de forma a perceber se existe semelhanças entre os grupos estudados. Para além disso este estudo poderia ser utilizado para criar programas parentais de apoio às famílias que participam no mesmo.

Com este trabalho pretendemos “apenas” realçar a importância da família, e como esta deve ser proactiva, isto é, ter um papel activo na sua construção, pois é considerada «um laboratório de vivências relacionais e de aprendizagens» (Boeckel & Sarriera, 2006).

É imperativo o papel dos pais no desenvolvimento cognitivo e no sucesso escolar dos filhos (Andrada, 2007). Consideramos que é imperativo trabalhar mais com e em família.

Referências Bibliográficas

Abreu, C. (2005). *Teoria do apego: Fundamentos, pesquisas e implicações clínicas*. São Paulo: Casa do psicólogo.

Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios familiares: Uma visão sistémica*. (3ª ed.). Coimbra: Quarteto.

Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (3.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), 449-460. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18814302>

Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2007). O impacto do temperamento infantil, da responsividade e das práticas educativas maternas no desenvolvimento dos problemas de externalização e da competência social da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2), 314-323. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000200018>

Alves, P. B. (1997). A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados - Resenha. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (2), 369-373. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721997000200013>

Andrada, E. (2007). *O treinamento de suporte parental (TSP) como fator de promoção do suporte parental e do desempenho escolar de crianças na primeira série*. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Retirado de <http://www.cfh.ufsc.br/~ppgp/Edla%20G%20C%20Andrada.pdf>

Arango, M. (2007). Regulación emocional e competencia social en la infancia. *Redalcy: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(3), 349-363. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/679/67930213.pdf>

Ardelt, M. & Day, L. (2002). Parents, siblings, and peers: Close social relationships and adolescent deviance. *Journal of Early Adolescence*, 22(3), 310-349. Retirado de <http://www.clas.ufl.edu/users/ardelt/Parents,%20siblings,%20and%20peers.pdf>

Argyle, M. (1967-1994). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Universidad.

Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-22.

Austin, M. (2007). *Conceptions of parenthood, ethics and the family*. Eastern Kentucky University, USA: Ashgate Studies in applied ethics.

Azevedo, J. (2008). *A função paterna nas configurações familiares atuais*. Belo Horizonte: Universidade Católica de Minas Gerais, Retirado de http://www1.pucminas.br/documentos/dissertacao_jane_azevedo.pdf

Ballenato, G. (2010). *Educar sem gritar – Pais e filhos: convivência ou sobrevivência*. (6ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.

Bandeira, M., Del Prette, Z. & Del Prette, A. (eds.) (2006). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Baptista, M. (2007). Inventário de percepção de suporte familiar (IPSF): Estudo componencial em duas configurações. Perception of family support inventory: Study of components in two sets. *Psicologia Ciência e profissão*, 27 (3), 496-509. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v27n3/v27n3a10.pdf>

Barker, P. (2000). *Fundamentos da terapia familiar*. Lisboa: Climepsi.

Barros de Oliveira, J. (2007). *Psicologia da Educação: 2 Ensino – Professor*. (2ª ed.). Porto: Legis Editora.

Barros, L., Pereira, A. & Goes, A. (2008). *Educar com sucesso: Manual para técnicos e pais*. (2ª ed.) Lisboa: Texto editores Epis.

Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs authoritative parental control, adolescence. *ProQuest Information and Learning Company*, 3(11), 255. Copyright (c) 2003. Retirado de http://jenni.uchicago.edu/econ350/papers/Baumrind_1968_Adolescence_v3_fall.pdf

Baumrind, D. (2003). Effects of authoritative parental control on child behavior. *University of California, Berkeley*, 887-908. Retirado de <http://persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles%20for%20class/baumrind.pdf>

Bayle, F. & Martinet, S. (2008). *Perturbações da Parentalidade*. Lisboa: Climepsi.

Bléandonu, G. (2003). *Apoio terapêutico aos pais*. Climepsi: Lisboa.

Boeckel, M. & Sarriera, J. (2006). Estilos parentais, estilos atribucionais e bem-estar psicológico em jovens universitários. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 16 (3), 53-65. Retirado de <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbcdh/v16n3/07.pdf>

Bolsoni-Silva, A. (2002). Habilidades sociais: Breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interacção em Psicologia*, 6(2), 233-242.

Bolsoni-Silva, A. & Marturano, E. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de psicologia*, 2(7), 227-235. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a04v07n2.pdf>

Bolsoni-Silva, A. & Marturano, E. (2007). A qualidade da interpretação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamentos de pré-escolares. *Interamerican Journal of Psychology*, 3(41), 349-358. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/284/28441310.pdf>

Bolsoni-Silva, A. & Marturano, M. (2008). Habilidades sociais educativas parentais e problemas de comportamento: Comparando pais e mães de pré-escolares. *Aletheia*, 27 (1), 126-138. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n27/n27a10.pdf>

Bolsoni-Silva, A., Silveira, F. & Ribeiro, D. (2008) Avaliação dos efeitos de uma intervenção com cuidadoras: Contribuições do treinamento em habilidades sociais. *Revista Contextos Clínicos*, 1 (1), 19-27. Retirado de <http://www.contextosclinicos.unisinos.br/pdf/42.pdf>

Borges, M. (2005). *Função materna e função paterna, suas vivências na atualidade*. Uberlândia: Universidade de Uberlândia. Retirado de http://www.bddt.ufu.br/tde_arquivos/21/TDE-2005-12-21T145321Z-63/Publico/MBorgesDISSPRT.pdf

Bornstein L, Bornstein M. (2007) Parenting styles and child social development. In R.E.Tremblay, R.G. Barr, R.D. Peters, (eds), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 1-4. Retirado de <http://www.child-encyclopedia.com/documents/BornsteinANGxp.pdf>

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. (2ª ed.). The international Psycho-Analytical Library, 1 (79), 1-401. London: The Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis. Retirado de <http://pt.scribd.com/doc/46786672/Bowlby-1969-Attachment-and-Loss-Volume-1-Attachment>

Bowlby, J. (s.d.). The study and reduction of group tensions in the family. A reproduction of the original – *human relations*, 2, 123-28, (1949). Retirado de <http://www.moderntimesworkplace.com/archives/ericssess/sessvol1/Bowlbyp291.opd.pdf>

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.

Bretherton, I. (1992). The origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775. Retirado de <http://d1049698.blacknight.com/Attachment%20theory%20article.pdf>

Briesmeister, J. & Schaefer, C. (eds.) (2007). *Handbook of parenting training: Helping parents prevent and solve problem behaviors*. (3ª ed.). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play: the place of observation, interaction and reflection. *Routledge: British Educational Research Journal*, 2(32), 191-207. Retirado de <http://www.eureka.org.uk/Resources/Eureka/Documents/Learning%20through%20Play%20-%20Pat%20Broadhead.pdf>

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas (Original publicado em 1979).

Bueno, J. & Primi, R. (2003). Inteligência emocional: Um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 16(2), 279-291. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a08v16n2.pdf>

Burton, P; Phipps, S. & Curtis, L. (2002). All in the family: A simultaneous model of parenting style and child conduct. *Women, children and the labor market. The American Economic Review*: 2(92), 368-372. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/3083434>

Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1(1), 73-99. Retirado de <http://www.behavioralpsycho.com/PDFespanol/1993/num1/Relaciones%20entre.pdf>

Calheiros, M. & Monteiro, M. (2007). Relações familiares e práticas maternas de mau trato e de negligência. *Análise Psicológica*, 2 (XXV), 195-210. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v25n2/v25n2a03.pdf>

Camacho, I. & Matos, M. (2006). Práticas parentais, escola e consumo de substâncias em jovens. *Psicologia, Saúde & Doenças* 7 (2), 317-327. Faculdade de motricidade humana, universidade técnica de Lisboa. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v7n2/v7n2a12.pdf>

Candeias, A. & Almeida, L. (2007). *Inteligência humana*. (1ª ed.). Coimbra: Quarteto.

Candeias, A., Rebocho, M., Pires, H., Franco, G., Barahona, H., Charrua, M., Oliveira, M., Beja, M.J. (2008). *Estudos de desenvolvimento da prova de competências sociais: Socialmente em Acção (SA – 360º)*. XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica, Formas e Contextos. Universidade do Minho, Portugal.

Castello, A. (2006). *A desconstrução e reconstrução dos modelos parentais intergeracionais através do sociodrama construtivista*. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo. Retirado de http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3508

Carvalho, M., & Gomide, P. (2005). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, 3 (22), 263-275. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2005000300005>

Castillo, R., Pérez-Salas, C., Bravo, C., Cancino, M., Catalán, J. & Acosta, H. (2008). Diseño y validación de una escala de competencia comunicativa y social para niños. *Redalyc: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Terapia Psicológica*, 2(26), 173-180. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=78511540003>

Cecconello, A., Antoni, C. & Koller, S. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo, Maringá*, (8), 45-54, Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07.pdf>

Cechia, V. & Andrade, A. (2002). Representação dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos. *IN: Seminário de pesquisa*, V, Ribeirão Preto, SP, TOMO II, LIVRO DE ARTIGOS, 207-219. Retirado de http://stoa.usp.br/antandras/files/318/1470/represent_pais.pdf

Chitas, V. (2003). *Práticas educativas parentais e comportamento social da criança*. Lisboa: Instituto superior de psicologia aplicada. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/431>

Cia, F., Pereira, C., Prette, Z. & Prette, A. (2006). Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 1(11), 73-81. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a09.pdf>

Coll, C., Marchesi, A. & Palácios, J. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. Brasil: Artes Médicas Sul.

Conger, R.D., Conger, K.J., Elder, G.H., Lorenz, F.O., Simons, R.L. y Whitbeck, L.B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, (63), 526-541. Retirado de <http://www.colorado.edu/ibs/pb/thornberry/socy7004/pdfs/A%20family%20process%20model%20of%20economic%20hardship%20and%20adjustment.pdf>

Coninck-Smith & Sandin (n.d.). Comparative twentieth-century developments. In Fass, P. (eds.) (2004c). *Encyclopedia of children and childhood in history and society*. (3) (S-Z) (767-770). New York: Thomson Gale.

Connel, J. P., Spencer, M. B. & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in african-american youth: Context, self, action and outcomes in school. *Child Development*, (65), 493-506. Retirado de <http://www.cehd.umn.edu/ppg/Partnerships/CCresources/Connell.pdf>

Cordeiro, J. (2002). *Manual de psiquiatria clínica*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cordellat, F. (2008). *Apego, acontecimientos vitales y depresión en una muestra de adolescentes*. Universitat Ramon Llull, FPCEEB. Retirado de http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_URL/AVAILABLE/TDX-0723108-133810/Primera_parte_MARCO_TEORICO.pdf

Coutinho, M. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, (1) (XXII), 55-64.

Cox, M. J., & Paley, B. (2003). Understanding families as systems. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 193-196.

Crain, W. (2000). *Theories of development – Concepts and applications*. (4ª ed.). New York: Prentice-Hall, Inc.

Cramer, K. (2002). *The influences of parenting styles on children's classroom motivation*. Louisiana: Louisiana State University. Retirado de http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0712102-125121/unrestricted/Cramer_thesis.pdf

Cross, D. (2009). *Parenting Style*. Retirado de <http://www.davidcross.us/classes/child/ParentingStyle.pdf>

Cruz, H. & Pinho, I. (2008). *Pais ... uma experiência*. (3ª ed.). Porto: Livpsic.

Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.

Cury, A. (2008). *Pais brilhantes, professores fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho SA.

Darling, N. (s.d.). *Parenting Style and its correlates*. Retirado de http://www.kidneeds.com/diagnostic_categories/articles/parentcorrelates.pdf

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 3(113), 487-496. Retirado de <http://www.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psychbull.pdf>

Darling, N. & Toyokama, T. (1997). Construction and validation of the parenting style inventory II (PSI-II). *Department of Human Development and Family Studies the Pennsylvania State University*, 1-8. Retirado de <http://www.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psiii.pdf>

Dekovic, M. (1992). *The role of parents in the development of child's peer acceptance*. Assen Masstricht: Van Gorcun.

Dekovic, M. & Janssens, M. (1992). Parents child-rearing style and child's sociometric status. *Development Psychology*, 28(5), 925-932.

Del Prette, Z. & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9(2), 287-389.

Del Prette, A., & Del Prette, Z.A.P. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition. Brain, Behaviour*, 11(1), 1-48. Retirado de <http://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf>

Dodge, K., Pettit, G., & Batters, J. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65(2), 649-665. doi http://faculty.uml.edu/darcus/47.501/assign/dodge_etal94.pdf

Dozier, M. & Bernard, K. (2004, revisto 2009). The impact of attachment-based interventions on the quality of attachment among infants and young children. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. University of Delaware: USA. Retirado de http://www.child-encyclopedia.com/documents/Dozier-BernardANGxp_rev.pdf

Duck, S. (2007). *Human Relationships*. (4^o ed.). London: Sage Publications.

Edwards, C. (2005). *Como lidar com crianças difíceis. Um guia para os pais compreenderem e mudarem comportamentos problemáticos*. Lisboa: Sinais de fogo.

Egeland, B. (2004, revised, 2009). Intervention and prevention programs for young children. In Fass, P. (2004a), *Encyclopedia on early childhood development*. 1-8. Institute of child development, University of Minnesota, USA.

Eisler, R. M., Miller, P. M., & Herson, M. (1973). Development of assertive responses: Clinical, measurement and research considerations. *Behaviour Research and Therapy*, *11*, 505-521.

Emídio, R., Santos, A., Maia, J., Monteiro, L. & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, *3 (XXVI)*, 491-499. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v26n3/v26n3a10.pdf>

Estrada, C. & Velázquez, L. (2007). Efectos en la crianza de familias uniparentales: La auto-estima. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *10 (1)*, 16-38. Retirado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol10num1/art2vol10no1.pdf>

Fleith, D. (eds.) (2007). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação – (3): O aluno e a família. A família como contexto de desenvolvimento (Dessen, M.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 13-28. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf>

Galve, S. (2009). *30 conselhos para educar melhor. Princípios educativos para pais, educadores e professores*. Sintra: K.

Gautier, M (2009). *Não há famílias perfeitas. Mulheres, mães e desabafos*. Carnaxide: Objectiva.

Gleitman, H. (2002). *Psicologia*. (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Godoy, A. (2007). *Indicadores de empatia em crianças com baixa visão e em seus pais: Um estudo de caso*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Retirado de <http://www.rihs.ufscar.br/pesquisas/armazenagem/pdf/dissertacoes-completas/indicadores-de-empatia-em-criancas-com-baixa-visao-e-em-seus-pais-um-estudo-de-caso>

Gomide, P. (2001). *Efeito das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento anti-social*. In M.L. Marinho & V.E. Caballo (Orgs.). *Psicologia Clínica e da Saúde*. Londrina: UEL

Gomide, P. (2002). Crianças e adolescentes em frente à TV: O que e quanto assistem televisão. *Psicologia Argumento*, 19 (30), 17-28. Retirado de <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/28421-28432-1-PB.pdf>

Gomide, P. (2003). Estilos Parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea. 21-60.

Gomide, P. (2004). *Pais presentes, pais ausentes*. Petrópolis: Vozes.

Gomide, P. (2006). *Inventários de Estilos Parentais (IEP): modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação*. Rio de Janeiro: Vozes.

Gomide, P., Salvo, C., Pinheiro, D. & Sabbag, G. (2005). Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. *Psico-USF* 10(2), 169-178. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v10n2/v10n2a08.pdf>

Gonçalves, O. (1999). *Introdução às psicoterapias comportamentais*. Psicologia clínica e psiquiatria. Coimbra: Quarteto.

Greenspan, S. (2006). Rethinking “Harmonious Parenting”- using a three-factor discipline model: *Child care and practice*. Routledge, Taylor & Fancis Group. 12(1), 5-12. Retirado de <http://www.stephen-greenspan.com/pdf/HarmoniousParenting.pdf>

Gross, R. (2005). *Psychology: The science of mind and behavior*. (5^a ed.). London: Hodder Arnold.

Grossmann, K. & Grossmann, K. (revised, 2009). The impact of attachment to mother and father and sensitive support of exploration at an early age on children’s psychosocial development through young adulthood. *Encyclopedia on early childhood development*, 1-8. Retirado de http://www.child-encyclopedia.com/pages/pdf/grossmannangxp_rev.pdf

Grossmann, K., Grossman, K. & Kindler, H. (2005). Early care and the roots of attachment and partnership representations - The bielefeld and regensburg longitudinal studies. *In preparation for Klaus Grossmann, Karin Grossmann, and Everett Waters (Eds.), The power of longitudinal attachment research*. New York: Guilford Press, 1-55. Retirado de http://www.brown.edu/Departments/Human_Development_Center/Roundtable/Grossman1.pdf

Grossmann, K., Grossmann, K. & Waters, E. (2005). *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies*. London: The Guilford Press.

Grzybowski, L. (2007). *Parentalidade em tempo de mudanças: desvelando o envolvimento parental após o fim do casamento*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Retirado de http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=839

Guedeney, A. & Guedeney, N. (2004). *Vinculação - conceitos e aplicações*. Lisboa : Climepsi.

Haapasalo, J., & Pokelaa, E. (1999) Child-rearing and abuse antecedents of criminality. *Journal of Aggression and Violent Behavior: Pergamon*, 4(1), 107-127. Retirado de <http://www.deepdyve.com/lp/elsevier/child-rearing-and-child-abuse-antecedents-of-criminality-dUbX7txrMG>

HADDAD, L. (1997). *A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. São Paulo: Faculdade de Educação, USP. Retirado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-02122005.../TDE.pdf>

Hay, D. (2005). Early peer relations and their impact on children's development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6. Retirado de <http://www.child-encyclopedia.com/documents/HayANGxp-Peers.pdf>

Hepburn, K. (2004). *Families as primary partners in their child's development & school readiness*. Baltimore: The Annie E. Casey Foundation. Retirado de <http://www.aecf.org/upload/PublicationFiles/families.pdf>

Hidalgo, C. & Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología. Redalyc.* 22(2), 265-282. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80522205.pdf>

Hidalgo, C. & Abarca, N. (1992). *Comunicación interpersonal: Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

Hidalgo, C. & Abarca, N. (1994). *Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Hill, D. (n.d.). Un conversion on the rights of the child. In Fass, P.(2004c). *Encyclopedia of children and childhood in history and society*. 3 (S-Z), 847-848. New York: Thomson Gale.

Holmes, J. (1993). *John Bowlby & attachment theory. Makers of modern psychotherapy*. New York: Routledge.

Horn, W. (2006). Fatherhood, cohabitation and marriage. *Gender Issues*, 23(4), 22-35.

Houzel, D., Emmanuelli, M. & Moggio, F. (2004). *Dicionário de psicopatologia da criança e do adolescente*. Lisboa: Climepsi.

Hsieh, C. (1998). *Relating parenting styles and children's temperament to behavioral adjustment and academic achievement of taiwanese children*. Faculdade do Texas. Retirado de <http://thinktech.lib.ttu.edu/ttu-ir/bitstream/handle/2346/16699/31295013058994.pdf?sequence=1>

Jones, D., Abbey, B. & Cumberland, A. (1998). The development of display rule knowledge: Linkages with family expressiveness and social competence. *Child Development*, 69(4), 1209-1222.

Joyce-Moniz, L. (2002). *A modificação do comportamento. Teoria e prática da psicoterapia e psicopedagogia comportamentais*. (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Justicia, F., Benítez, J.L., Pichardo, M.C., Fernández, E., García, T. & Fernández-Cabezas, M. (2006). Aproximación a un modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 4(2), 131-150. Retirado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?117>

Justo, A. (2005). *A influência do estilo parental no stress do adolescente*. Campinas: Centro de ciências da vida, PUC. Retirado de http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=428

Kail, R. (2010). *Children and their development*. (5ª ed.). USA: Prentice Hall – Pearson.

Karpowitz, D. (2001). American families in 1990s and beyond. In Fine, M. & Lee, S. (eds.) (2001) *Handbook of diversity in parent education - The changing faces of parenting and parent education*. London: Academic Press. 3-12.

Kemp, H. (n.d.). Baumrind, D. (b 1927). In Fass, P. (eds.) (2004a). *Encyclopedia of children and childhood in history and society*, 1, (A-E), 87-88. New York: Thomson Gale.

Kupersmidt, J. & Dodge, K. (eds.) (2004). *Children's peer relations. From development to intervention*. Washington, DC: Decade of Behavior 2000-2010, American Psychological Association.

Ladd, G. & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social skill training. *Psychological Review*, 90, 127-157.

Leaper, C. (2002). Parenting girls and boys. In M. Bornstein (Ed.) (2002), *Handbook of parenting: Children and parenting* (2^a Ed.). (1), 189-225. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Lima, A., Esteves, C., Graça, C. & Alves, R. (2007). *Era uma vez uma família numerosa...Uma abordagem sistémica da família*. Retirado de <http://www.apfn.com.pt/Actividades/ticketensino2007/ticketensino2007.pdf>

Linares, M.; Pelegrina, S. & Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescents. *Anuário de Psicologia*, 33 (1), 79-94.

Löhr, S. (2003) Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais. In Guilhardi, H., Madi, M., Queiroz, P. & Scoz, M. (eds.). *Sobre Comportamento e Cognição*. Santo André: ESETec Editores Associados. 476-482.

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006) *Competências sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios.

Lozano, E., Conesa, M. & Hernández, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de psicología*, 23(1), 33-40. Retirado de http://www.um.es/analesps/v23/v23_1/05-23_1.pdf

Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *PubMed Central*. 71(3), 543-562. Retirado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1885202/>

Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise psicológica*, (3) (XXVI), 463-478. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v26n3/v26n3a08.pdf>

Maia, L. (2011). *Educar sem bater. Um guia prático para pais e educadores*. Lisboa: Pearson.

Malagris, L., & Castro, M. (2000). Distúrbios emocionais e elevações de stress em crianças, p.65-100. In M.E.N Lipp (eds.). *Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções*. Campinas: Papirus.

Marques, A. (1999). *Competência social, empatia e representação mental da relação de apego em famílias em situação de risco*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia

Martínez, M., Justicia, F. & Cabezas, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Redalyc: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Pensamiento Psicológico*, 6(13), 37-47. Retirado de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/801/Resumenes/80112469004_Resumo_5.pdf

Mavroveli, S.; Petrides, K.; Rieffe, C. & Bakker, F. (2007) Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, (25), 263-275. DOI: 10.1348/026151006X118577

McClelland, M., Morrison, F. & Holmes, D. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, Elsevier Science Inc. (15) 3, 307-329. Retirado de <http://cds.unc.edu/CCHD/S2003/morrison,%20fred,%20children%20at%20risk.pdf>

McKay, M. (2006). *Parenting practices in emerging adulthood: development of a measure*. Brigham: Faculty of Brigham Young University. Retirado de <http://contentdm.lib.byu.edu/cdm/singleitem/collection/ETD/id/673>

McKown, C., Gumbiner, L., Russo, N. & Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of clinical child & adolescents psychology* 38 (6), 858-871. DOI: 10.1080/15374410903258934

Meireles, R. (2009). As relações entre as medidas de habilidades sociais do professor do ensino fundamental II e seu desempenho social em sala de aula. (6ª ed.). *Revista Visões*, 6(1), 1-28. Retirado de http://www.fsma.edu.br/visoes/ed06/Edicao_6_artigo_3.pdf

Meléndez, A. (2006). Evolución de la competencia social Diversitas – Perspectivas en psicología. *Redalyc: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 1(2), 159-175. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67920112>

Menegatti, C. (2002). *Estilos parentais e depressão infantil*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Mercer, J. (2006). *Understanding attachment. Parenting, child care, and emotional development*. USA: Praeger.

Mintz, S. (n.d.). Parenting. In Fass, P. (eds.) (2004b). *Encyclopedia of children and childhood in history and society*. (2) (F-R), 648-654. New York: Thomson, Gale.

Molina, A., Carvalho, A., Otta, E., Suyama, E., Simão L., Rodrigues, M., Souza, M., Machado, M., Oliveira, P. & Bussad, V. (2002). *Cultura, cognição e afetividade: a sociedade em movimento*. São Paulo: Casa do psicólogo.

Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educ. Soc., Campinas, 26(91)*, 485-507. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a10v2691.pdf>

Mondin, E. (2008). Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. Parental education practices and their effects about children rearing. *Psicol. Argum. 26(54)*, 233-244. Retirado de www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=2498&dd99=pdf

Moran, G. (2005). Attachment in early childhood: Comments on van Ijzendoorn, and Grossmann and Grossmann. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6. Retirado de <http://www.child-encyclopedia.com/documents/MoranANGxp.pdf>

Moro, M. (2005). Os ingredientes da parentalidade. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund., VIII, 2(2)*, 258-273. Retirado de http://www.fundamentalpsychopathology.org/art/v08_02/05.pdf

Mosmann, C. (2007). *A qualidade conjugal e os estilos educativos parentais*. Porto alegre: Pontifícia universidade católica do rio grande do sul. Retirado de http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/20/TDE-2007-07-02T123159Z-720/Publico/391609.pdf

Mostow, A., Izard, C., Fine, S. & Trentacosta, C. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, (73)6, 1775-1787.

Mouta (s.d.). *Conceito de Família*. Retirado de <http://www.paisparasempre.eu/>

Neal, J. & Frick-Horbury, D. (2001). The effects of parenting styles and childhood attachment patterns on intimate relationships. *Journal of instructional psychology* 28(3), 178-183. Retirado de <http://www.naobataeduque.org.br/site/documentos/ingles/43195ba5d7eaccaa63d0c1953fdf7ac.pdf>

Newcomb, A. & Bagwell, C. (1996). The developmental significance of children's friendship relations. In W. Bukowski, A. Newcomb, & W. Hartup (Eds.) (1996), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press. 289-321. Retirado de <http://mltei.org/cqn/Adolescent%20Development/Resources/Peers/Newcomb&Bagwell,%20The%20developmental%20significance%20of%20children's%20friendship%20relations%20in%20The%20company%20they%20keep.pdf>

Newton, R. (2008). *The attachment connection - Parenting a secure & confident child using the science of attachment theory*. Oakland: New Harbinger Publications, Inc.

Oliveira, E., Marin, A., Pires, F.; Frizzo, G.; Ravello, T. & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamental de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 1-11. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a02v15n1.pdf>

Pacheco, J., Silveira, L. & Schneider, A. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes. *PSICO*, 39(1), 66-73. Retirado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1480/2797>

Pacheco, J., Teixeira, M. & Gomes, W. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 15(1), 117-126.

Palacios, J., & Hidalgo, V. (1993). Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. In Coll, Palacios, & Marchesi (eds). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. (1), 178-189.

Peceguina, I., Santos, A. & Daniel, J. (2008). A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré-escolar. *Análise psicológica*, 3(XXVI), 479-490. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v26n3/v26n3a09.pdf>

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, auto-conceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 235-244. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a21.pdf>

Pereira, D. (2007). *Nova educação na nova ciência para a nova sociedade. Fundamentos de uma pedagogia científica contemporânea*. Porto: UP.

Pereira, M. & Canavarro, M. (2007). Vulnerabilidade de género e outras dimensões de influência na adaptação ao VIH/SIDA e à gravidez e maternidade. *Análise Psicológica*, 3 (XXV), 503-515. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v25n3/v25n3a15.pdf>

Pettit, G., Laird, R.D., Dodge, K.A., Bates, J. & Criss, M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72 (2), 583-598.

Pinheiro, M., Haase, V., Amarante, C., Prette, A. & Del Prette, Z. (2006). Treinamento de habilidades sociais e educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão Crítica*, 19 (3), 407-414. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n3/a09v19n3.pdf>

Pinto, M. (2009). *Intimidade em Adolescentes de diferentes grupos étnicos*. Lisboa: Universidade Aberta. Retirado de http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colec_Teses/tese_25.pdf

Poletto, R. (2005). A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 67-75. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a08.pdf>

PROMUNDO (2008). Práticas familiares e participação infantil a partir da visão de crianças e adultos: um estudo exploratório na América Latina e no Caribe. *PROMUNDO*, 1-108. Retirado de <http://www.promundo.org.br/wp-content/uploads/2010/04/praticas-familiares-e-participacao-infantil-portugues.pdf>

Quiles, M. & Espada, J. (2009). *Educar para a auto-estima. Proposta para a escola e para o tempo livre*. (2ª ed.). Sintra: K.

Ramalho, V. (2002). *Lá em casa mandam eles?* (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

Redgrave, K. (2000). *Care-Therapy for children: Direct work in Counselling and Psychotherapy*. London: Continuum.

Reppold, C., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais, 7-52. In S.C. Hutz (eds) (2002). *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégia de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ribeiro, M. (2003). *Ser família construção, implementação e validação de um programa de educação parental*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Ribeiro, L. (2010). *Mamãe, preciso de ti*. São Paulo: Biblioteca24horas.

Roberts, W., & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: Relations with children's competence. *Developmental Psychology*, 23(3), 415-422. Retirado de [http://www.tru.ca/faculty/wlroberts/emotional_distress\(1987\).pdf](http://www.tru.ca/faculty/wlroberts/emotional_distress(1987).pdf)

Rodger, S. & Ziviani, J. (eds.) (2006). *Occupational therapy with children. Understanding children's occupations and enabling participation*. UK: Backwell Publishing.

Rodrigo, J. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*. Valencia: Universitat de Valencia Retirado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10184/esteve.pdf?sequence=1>

Rodrigues, O., Altafim, E., Shiavo, R. & Valle, T. (n.d.). Estilos e práticas parentais de mães adolescentes: um programa de intervenção. *Psicologia em Pediatria*, 47(11), 58-62.

Rojas, R. (1995). Habilidades sociales: psicoterapia grupal com pacientes esquizofrenicos crônicos. *Revista de Psicologia* 8, 63-95.

Rosentreter, J. (1996). Habilidades sociales y salud mental. Un enfoque comunitario. *Revista Última Década* 4, 1-21. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19500413>

Roy, B. (2007). *Parents lives childrens needs. Working together for everyone's well-being*. USA: Personhood.

Rubin, H. K., Bukowski, W. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups, 619-700. In N. Eisenberg (vol. Ed.) W. Damon (Series Ed.). *Handbook of Child Psychology*, vol. 3: Social, Emotional and Personality Development. (5^a ed.). New York: Wiley.

Sá, E. (2010). *Más maneiras de sermos bons pais. O futuro aceita pessoas imperfeitas*. (8^a ed.). Alfragide: Oficina do livro.

Saldaña, M., Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2002). A importância da teoria da aprendizagem social na constituição da área do treinamento de habilidades sociais, 269-283. In Guilhardi, H. J., Madi, M. B. B., Queiroz, P. P., & Scoz, M. C. (eds), *Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento*. Santo André: ESETec.

Salvo, C., Silveiras, E. & Toni. P. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos psicologia* 22(2), 187-195. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v22n2/v22n2a08.pdf>

Sampaio, D. (2001). *Inventem-se novos pais*. (11ª ed.). Lisboa: Caminho.

Sampaio, D. (2009). *Porque sim. Os pais com maturidade sabem que os filhos não lhes pertencem*. (3ª ed.) Lisboa: Caminho.

Sampaio, D. (2010). *Memórias do futuro – narrativa de uma família*. Lisboa: Caminho.

Sampaio, D. (2011). *Da família, da escola e umas quantas coisas mais*. Lisboa: Caminho.

Sampaio, I. (2007). Inventário de estilos parentais (IEP): um novo instrumento para avaliar as relações entre pais e filhos. *Psico-USF*. 12(1), 125-126. Retirado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psicousf/v12n1/v12n1a15.pdf>

Sampaio, I. & Gomide, P. (2007). Inventário de estilos parentais (IEP) – Gomide (2006) percurso de padronização e normatização. *Psicol. Argum.*, 25(48), 15-26. Retirado de <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=996&dd99=view>

Sanders, M. (2008). Triple P-Positive parenting program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 506-517. Retirado de <http://www.triplep-america.com/documents/Triple%20P%20as%20a%20Public%20Health%20Approach.pdf>

Santos, A., Vaughn, B. & Daniel, J. (2008). Métodos de observação e análise para identificação das estruturas afiliativas de grupos de crianças em meio pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(XXVI), 447-461. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v26n3/v26n3a07.pdf>

Sapienza, G., Aznar-Farias, M. & Silveiras, E. (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento académico. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 22(2), 208-213. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a06v22n2.pdf>

Schwengber, D., Prado, L. & Piccinini, C. (2009). O impacto de uma psicoterapia breve pais-bebê para as representações acerca da maternidade no contexto da depressão. *Psico. Porto Alegre*. 40(3), 382-391. Retirado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/3639/4807>

Scott, S.; O'Connor, T. & Futh, A. (2006). *What makes parenting programmes work in disadvantaged areas?* New York: Joseph Rowntree, Foundation. PALS. Retirado de http://www.ssiacymru.org.uk/media/doc/3/i/What_makes_parenting_progs_effective.pdf

Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1 (XIV), 11-121.

Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2(XVI), 267-276. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v16n2/v16n2a06.pdf>

Shapiro, F. Kaslow, F. & Maxfield, L. (2007). *Handbook of EMDR and family therapy processes*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Silva, R., Veríssimo, M. & Santos, A. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 109-118. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a11.pdf>

Silvares, E.F.M.S. (2004). Avaliação diagnóstica do abuso físico na infância: implicações clínicas e de pesquisa. In M.Z.S. Brandão (eds.). *Sobre comportamento e cognição*. Santo André: ESETec. 14, 19-37

Simons, R., Wu, C., Lin, K., Gordon, L., & Conger, R. (2000). A cross-cultural examination of the link between corporal punishment and adolescent antisocial behavior. *Criminology*, 38 (1), 47-80.

Sirridge, S. (2001). Parent education for fathers. In J. Fine e S. W. Lee (eds.) *Handbook of diversity in parent education*. London: Academic Press.

Solis-Ponton, L. (2006). *Ser pai, ser mãe parentalidade: um desafio para o terceiro milénio. Uma homenagem internacional a Serge Lebovici*. São Paulo: Casa do psicólogo.

Spinelli, M. (2006). *Parentalidade compartilhada: revendo o legado intergeracional*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Retirado de http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2700

Spivack, G. & Shure, M.B. (1982). Interpersonal cognitive problem solving and clinical theory, (5) 323-372. In Lahey, B. & Kazdin A.E. (eds.). *Advances in Clinical Psychology*. New York: Plenum.

Stanley, P. & Stanley, L. (2005). Prevention through parent training: making more of a difference. *Weaving Educational Threads; Weaving Educational practice. Kairaranga, 6(1)*, 47-54. Retirado de http://www.incredibleyears.com/library/items/prevention-through-parent-training-newzea_05.pdf

Staub, E. (2003). *The psychology of good and evil, why children, adults, and groups help and harm others*. New York: Cambridge.

Steinberg, L. (1990) Autonomy, conflicts, and harmony in the family relationship, 431–456. In Feldman, S. S. & Elliot, G. R. (eds), *At the Threshold: The Developing Adolescent*. USA: Harvard University Press, Cambridge.

Sternberg, R. (2009). *Cognitive Psychology*. (5^a ed.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Sternberg, R. (2000). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.

Stilwell, I. (2010). *Quem tem medo do lobo mau? Ideias para pais e filhos que procuram o caminho mais seguro pra casa*. Lisboa: Verso de Kapa.

Strecht, P. (2004). *Quero-te muito – crônicas para pais e filhos*. (2ª ed.). Lisboa: Assírio & Alvim.

Strecht, P. (2005). *Preciso de ti*. Rio de Mouro: Circulo de leitores.

Spurlock, J. (n.d.). Love. In Fass, P. (2004b). *Encyclopedia of children and childhood in history and society*. (2) (F-R), 560-563. New York: Thomson, Gale.

Synthesis on attachment (2006). *Encyclopedia on Early Childhood Development*, i-iii. Retirado de <http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/synthesis-attachment.pdf>

Tavares & Alarcão (2000). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

Teixeira, M., Bardagi, M., Hutz & Gomes, W. (2004). Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência. *Avaliação Psicológica*, 3(1), 1-12. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v3n1/v3n1a01.pdf>

Teixeira, M., Oliveira, A. & Wottrich, S. (2006). Escala de práticas parentais (EPP): avaliando dimensões de práticas parentais em relação a adolescentes. Parental practices scales (PPS): Evaluating dimensions of parental practices towards adolescents. *Psicologia Reflexão Crítica* 19(3). 433-441. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n3/a12v19n3.pdf>

Teti & Candelaria (n.d.), 149-180. In Bornstein, M. (2002). *Handbook of parenting volume 4 social conditions and applied parenting*. (2ª ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Thibaut, J. & Kelley, H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.

Thompson, R. (1994). *Emotion regulation: a theme in search of definition*. JSTOR. 59(2-3), 25-52. Retirado de <http://psychology.ucdavis.edu/labs/Thompson/pubs/article/Thompson1994.pdf>

Tiller, A. Garrison, B., Benchea, E., Cramer, K. & Tiller, V. (2000-2002). *The influence of parenting styles on children's cognitive development*. Louisiana State University AgCenter. Retirado de <http://www.kon.org/urc/tiller.pdf>

Torres, N., Santos, A. & Santos, O. (2008). Qualidade da vinculação ao pai e à mãe e o desenvolvimento da amizade recíproca em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, (3) (XXVI), 435-445. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v26n3/v26n3a06.pdf>

Urra, J. (2009). *O pequeno ditador, da criança mimada ao adolescente agressivo*. (14^a ed.). Lisboa: A esfera dos livros.

Urrutia, D. (2007). La competencia social en relación con el rechazo de los pares. *Redalyc: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. *Psicología Iberoamericana*, 15(2), 51-60. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1339/133915933007.pdf>

Valentini, F. (2009). *Programas de pós-graduação em psicologia. Estudo das propriedades psicométricas do inventário de estilos parentais de Young no Brasil*. Natal: Centro de ciências humanas, letras e artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Retirado de <http://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/FelipeV.pdf>

Van der Horst, F., LeRoy, H. & Van der Veer, R. (2008). "When Strangers Meet": John Bowlby and Harry Harlow on Attachment Behavior. *Integrative Psychology Behavioral Science*, Springer. (42), 370-388. Retirado de <http://www.springerlink.com/content/47012q360531r664/fulltext.pdf>

Vasconcelos, A. & Souza, M. (2006). As noções de educação e disciplina em pais que agriem seus filhos. *PSICO*, 37(1), 15-22. Retirado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1406/1106>

Veer, R. (n.d.). Bowlby, Jonh (1907-1990). In Fass, P. (2004a). *Encyclopedia of Children and Childhood. In History and Society*. (1) (A-E), 106-107. New York: Thomson, Gale.

Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Waters, E., Crowell, J., Elliott, M., Corcoran, D. & Treboux, D. (2002). Bowlby's secure base theory and the social/personality psychology of attachment styles: work(s) in progress - A commentary on Shaver & Mikulincer's attachment-related psychodynamics. *Attachment and Human Development*. 4, 230-242. Retirado de http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/waters_ahd_comment.pdf

Waters, E., & Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*. 3, 79-97. Retirado de http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/online_2/competence_developmental_construct.pdf

Weber, L. (2004). *Efeito do comportamento moral dos pais sobre o comportamento moral dos filhos adolescentes*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Weiss, J. (n.d.). Fathering and fatherhood. In Fass, P. (2004b). *Encyclopedia of children and childhood in history and society*. (2) (F-R), 348-353. New York: Thomson, Gale.

Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da Educação*. Brasil: Artes Médicas Sul.

Anexos

Anexo 1: Pedido de autorização escrito para a realização da recolha de dados

Pedido de Autorização

Exmo./a Sr./a.

No âmbito do projecto de investigação “Concepção de um programa de acompanhamento parental para pais de crianças utentes do DPSM de Évora”, referente à dissertação de Mestrado de Helena Barahona, orientada pela Professora Heldemerina Pires e pela Professora Doutora Adelinda Candeias, da Universidade de Évora, vimos por este meio solicitar a vossa colaboração.

O projecto de investigação tem como principal objectivo a compreensão dos estilos parentais utilizados pelos pais das crianças dos grupos e quais as práticas educativas utilizadas pelos mesmos. O objectivo é desenvolver um programa de acompanhamento que assegure aos pais o suporte para o desenvolvimento dos recursos já existentes face às dificuldades encontradas na orientação e seguimento do crescimento dos filhos.

Para tal, vimos por este meio solicitar o seu consentimento na participação do presente estudo e a sua colaboração no preenchimento dos questionários (em anexo). Os questionários são um Inventário Materno (preenchido pela criança em relação à mãe), um Inventário Paterno (preenchido pela criança em relação ao pai) uma ficha sócio-demográfica preenchida por ambos os pais, dois questionários de Auto-aplicação (um preenchido pela mãe e outro pelo pai, ou responsáveis) e por último a Prova de Avaliação de Competências Situacional (PACS), preenchido pela criança.

Salvaguarda-se que os procedimentos desta investigação não resultam em nenhum dano físico ou psicológico aos participantes, que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo e que os participantes interessados poderão ter acesso aos resultados.

Obrigado pela colaboração

Anexo 2: Pedidos de autorização dos Instrumentos

Inventário de Estilos Parentais (IEP)

O meu nome é Helena Barahona e frequento actualmente o Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia Clínica, na Universidade de Évora. Encontro-me a fazer a Dissertação de Mestrado intitulada "Concepção de um programa de acompanhamento parental para os pais de crianças utentes do DPSM de Évora" que tem como um dos objectivos perceber os Estilos Parentais e as práticas educativas predominantes na amostra. A minha tese é orientada pela Prof. Heldemerina Pires e a Prof. Adelinda Candeias

Boa tarde Doutora Paula Gomide,

O ano passado contactei-a por e-mail para saber se poderia utilizar o seu Inventário de Estilos Parentais (IEP) no meu estudo empírico, respondeu-me que sim e que poderia adquirir o mesmo na editora vozes. Pedir todos os e-mails e agora preciso desta confirmação para que a minha tese seja aceite pelos jurís, pois tenho que incluir a mesma na dissertação. Seria possível enviar-me a autorização para este e-mail juntamente com a autorização de adaptação do mesmo para português de Portugal visto que na amostra as crianças apresentavam dificuldades de compreensão e leitura (a forma, o conteúdo, o sentido das frases não sofreram qualquer alteração). Assim que for aceite enviar-lhei um e-mail com a minha dissertação se assim o desejar.
Grata pela atenção
Helena Barahona

Prezada Helena

Autorizo o uso do Inventário de Estilos Parentais para fins de estudo em pesquisa de Mestrado ou Doutorado.

Por favor, encaminhe a dissertação assim que a defender. Terei muito prazer em ler seu trabalho.

Boa

Sorte

Abraços

Paula

Prova de Avaliação de Competências Situacionais (PACS)

O meu nome é Helena Barahona e frequento actualmente o Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia Clínica, na Universidade de Évora. Encontro-me a fazer a Dissertação de Mestrado intitulada "Concepção de um programa de acompanhamento parental para os pais de crianças utentes do DPSM de Évora" que tem como um dos objectivos perceber os Estilos Parentais e as práticas educativas predominantes na amostra. A minha tese é orientada pela Prof. Heldemerina Pires e a Prof. Adelinda Candeias
Agradeço desde já a atenção disponibilizada

Com os melhores cumprimentos

Helena Barahona

Olá Helena,
Esteja à vontade, pode utilizar o questionário e tudo o que for necessário.

Um bom trabalho!

Mónica

Anexo 3: Instrumentos

Ficha Sóciodemográfica

Dados Sócio-Demográficos

Data ___/___/___

| | |
|--|--------------------------|
| 1.Nome (pai e mãe ou responsáveis se forem responsáveis discriminar o grau de parentesco): | |
| 2.1.Idade pai/responsável: | |
| 2.2.Idade mãe/responsável: | |
| 3.1.Profissão mãe/responsável: | |
| 3.1.2.Situação actual: Desempregada () Activa () Aposentada () | |
| 3.2.Profissão pai/responsável: | |
| 3.2.1.Situação actual: Desempregado () Activo () Aposentado () | |
| 4.1. Escolaridade pai/responsável: | |
| 4.2. Escolaridade mãe/responsável: | |
| 5.1.Estado Civil: Solteiro/a () Casado/a () Viúvo/a () Divorciado/a () Junto/a () | |
| 5.1.Novo relacionamento com outra pessoa que não pai/mãe _____ | |
| 6.Número de elementos do agregado familiar: | |
| 7.Local de residência: | |
| 8.Nome da criança: | |
| 9.Idade: | 10. Ano de escolaridade: |
| 11.Reprovou algum ano: | 11.1.Qual: |
| 12.Está sinalizado para apoio educativo: | |
| 13. Mãe: Como é que descreve a sua relação com a sua mãe: | |
| 13.1.Mãe: Como é que descreve a sua relação com o seu pai: | |
| 13.2. Pai: Como é que descreve a sua relação com a sua mãe: | |

13.2.1.Pai: Como descreve a sua relação com o seu pai:

14. Mãe: Como pensa que foi a educação dada pela sua mãe:

Assertiva (com regras) () Permissiva (deixava-o fazer o que queria) () Autoritária (não tinha liberdade para fazer nada) ()

14.1. Mãe: Como pensa que foi a educação dada pelo seu pai:

Assertiva (com regras) () Permissiva (deixava-o fazer o que queria) () Autoritária (não tinha liberdade para fazer nada) ()

14.2. Pai: Como pensa que foi a educação dada pela sua mãe:

Assertiva (com regras) () Permissiva (deixava-o fazer o que queria) () Autoritária (não tinha liberdade para fazer nada) ()

14.2.1.Pai: Como pensa que foi a educação dada pelo seu pai:

Assertiva (com regras) () Permissiva (deixava-o fazer o que queria) () Autoritária (não tinha liberdade para fazer nada) ()

15. Mãe: Como é que descreve a sua relação com o seu filho/a:

15.1. Pai: Como é que descreve a sua relação com o seu filho/a:

16. Mãe: Como pensa que é a educação que dá ao seu filho/a:

Assertiva (com regras) () Permissiva (deixava-o fazer o que queria) () Autoritária (não tinha liberdade para fazer nada) ()

Explique o que costuma fazer quando o seu filho/a tem um comportamento que considera menos adequado_____

Explique o que costuma fazer quando o seu filho/a faz algo correcto_____

1.6.1. Pai: Como pensa que é a educação que dá ao seu filho/a:

Assertiva (com regras) () Permissiva (deixava-o fazer o que queria) () Autoritária (não tinha liberdade para fazer nada) ()

Explique o que costuma fazer quando o seu filho/a tem um comportamento que considera menos adequado_____

Explique o que costuma fazer quando o seu filho/a faz algo correcto_____

Inventário de Estilos Parentais (IEP)
Práticas Educativas Maternas e Paternas
Auto-aplicação

Paula Inez Cunha Gomide

O objectivo deste instrumento é estudar a maneira utilizada pelos pais na educação dos seus filhos. Não existem respostas certas ou erradas. Responda a cada questão com sinceridade e tranquilidade. As suas informações serão sigilosas. Escolha, entre as alternativas a seguir, aquelas que mais reflectem a forma como **you** educa o seu/sua filho(a).

Identificação

Nome: _____ Idade: ____
 Escolaridade: _____ Sexo: M () F ()
 Nome do filho (a): _____

Responda na tabela a seguir fazendo um **X** no quadradinho que melhor indicar a frequência com que **you** age nas situações apresentadas; mesmo que a situação descrita nunca tenha ocorrido, responda considerando o seu possível comportamento naquelas circunstâncias.

Utilize a legenda de acordo com o seguinte critério:

Nunca: se, considerando 10 episódios, você agiu daquela forma entre 0 a 2 vezes.

Às vezes: se, considerando 10 episódios, você agiu daquela forma entre 3 a 7 vezes.

Sempre: se, considerando 10 episódios, você agiu daquela forma entre 8 e 10 vezes.

| | Entre 10 episódios | | |
|--|--------------------|----------|-------|
| | 8 a 10 | 3 a 7 | 0 a 2 |
| | Sempre | Às vezes | Nunca |
| 1. Quando o meu filho(a) sai, ele(a) conta espontaneamente onde vai. | | | |
| 2. Ensino o meu filho(a) a devolver objectos ou dinheiro que não lhe pertencem. | | | |
| 3. Quando o meu filho(a) faz algo de errado, a punição que aplico é mais severa dependendo do meu humor. | | | |
| 4. O meu trabalho atrapalha a atenção que dou ao meu filho(a) | | | |
| 5. Ameaço que vou bater ou castigar e depois não faço nada. | | | |
| 6. Crítico qualquer coisa que o meu filho(a) faça, como o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados. | | | |
| 7. Bato com cinto ou outros objectos nele(a). | | | |
| 8. Pergunto como foi o seu dia na escola e ouço-o(a) atentamente. | | | |
| 9. Se o meu filho(a) copiar numa prova, explico que é melhor tirar uma nota mais baixa do que enganar a professora ou a si mesmo(a). | | | |
| 10. Quando estou alegre, não me importo com as coisas erradas que o meu filho(a) faça. | | | |

Entre 10 episódios

| | 8 a 10 | 3 a 7 | 0 a 2 |
|--|--------|----------|-------|
| | Sempre | Às vezes | Nunca |
| 11.O meu filho(a) sente dificuldades em contar os seus problemas para mim, pois vivo ocupado(a). | | | |
| 12.Quando castigo o meu filho(a) e ele pede para sair do castigo, após um pouco de insistência, permito que saia do castigo. | | | |
| 13.Quando o meu filho(a) sai, telefono procurando por ele(a) muitas vezes. | | | |
| 14.O meu filho(a) têm medo de apanhar de mim. | | | |
| 15.Quando o meu filho(a) está triste ou aborrecido(a), interesso-me em ajudá-lo(a) a resolver o problema. | | | |
| 16.Se o meu filho(a) estragar alguma coisa de alguém, ensino-o(a) a contar o que fez e a pedir desculpas. | | | |
| 17.Castigo-o(a) quando estou nervoso(a); assim que passa a raiva peço desculpas. | | | |
| 18.O meu filho(a) fica sozinho(a) em casa a maior parte do tempo. | | | |
| 19. Durante uma briga, o meu filho(a) responde-me ou briga comigo e, então eu deixo-o(a) em paz. | | | |
| 20.Controlo com quem o meu filho(a) fala ou sai. | | | |
| 21.O meu filho(a) fica com marcas físicas quando lhe bato. | | | |
| 22.Mesmo quando estou ocupado(a) ou a viajar, telefono para saber como o meu filho(a) está. | | | |
| 23.Aconselho o meu filho(a) a ler livros, revistas ou ver programas de televisão que mostrem os efeitos negativos do uso de drogas. | | | |
| 24.Quando estou nervoso(a), acabo por descarregar no meu filho(a). | | | |
| 25.Percebo que o meu filho(a) sente que não lhe dou atenção. | | | |
| 26.Quando mando o meu filho(a) estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e ele não obedece, eu ignoro. | | | |
| 27.Aborreço-me especialmente nas horas das refeições. | | | |
| 28.O meu filho(a) sente ódio de mim quando lhe bato. | | | |
| 29. Após uma festa, quero saber se o meu filho(a) se divertiu. | | | |
| 30.Converso com o meu filho(a) sobre o que é certo ou errado no comportamento das personagens dos filmes e dos programas de televisão. | | | |
| 31.Sou mal-humorado(a) com o meu filho(a). | | | |
| 32.Não sei dizer o que o meu filho(a) gosta. | | | |
| 33.Aviso que não vou dar um presente ao meu filho(a) caso ele não estude, mas na hora H, fico com pena dele(a) e dou-lhe o presente. | | | |
| 34.Se o meu filho(a) vai a uma festa, só quero saber se ele bebeu, se fumou ou se estava com aquele grupo de maus elementos. | | | |
| 35.Sou agressivo(a) com o meu filho(a). | | | |
| 36.Estabeleço regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explico as razões sem brigar. | | | |
| 37.Converso sobre o futuro trabalho ou profissão do meu filho(a), mostrando os pontos negativos e positivos da sua escolha. | | | |
| 38.Quando estou mal-humorado(a), não deixo o meu filho(a) sair com os amigos. | | | |
| 39. Ignoro os problemas do meu filho(a). | | | |
| 40.Quando o meu filho fica muito nervoso(a) numa discussão ou briga, ele(a) percebe que isto me amedronta. | | | |
| 41.Se o meu filho(a) estiver aborrecido(a), insisto para ele me contar o que aconteceu, mesmo que ele(a) não queira contar. | | | |
| 42. Sou violento(a) com o meu filho(a). | | | |

Inventário de Estilos Parentais (IEP) Práticas Parentais Maternas

Paula Inez Cunha Gomide

O objectivo deste instrumento é estudar a maneira utilizada pelos pais na educação dos seus filhos. Não existem respostas certas ou erradas. Responda a cada questão com sinceridade e tranquilidade. As suas informações serão sigilosas. Escolha, entre as alternativas a seguir, aquelas que mais reflectem a forma como **a sua mãe** o(a) educa.

Identificação

Nome: _____ Idade: ____
Escolaridade: _____ Sexo: M () F ()

Responda na tabela a seguir fazendo um **X** no quadradinho que melhor indicar a frequência com que **a sua Mãe ou responsável** age nas situações apresentadas; mesmo que a situação descrita nunca tenha ocorrido, responda considerando o possível comportamento do seu pai naquelas circunstâncias.

Utilize a legenda de acordo com o seguinte critério:

Nunca: se, considerando 10 episódios, você agiu daquela forma entre 0 a 2 vezes.

Às vezes: se, considerando 10 episódios, você agiu daquela forma entre 3 a 7 vezes.

Sempre: se, considerando 10 episódios, você agiu daquela forma entre 8 e 10 vezes.

Entre 10 episódios

| | 8 a 10 | 3 a 7 | 0 a 2 |
|---|--------|----------|-------|
| | Sempre | Às vezes | Nunca |
| 1. Quando saio conto à minha mãe espontaneamente onde é que eu vou. | | | |
| 2. Ela ensina-me a devolver objectos ou dinheiro que não me pertencem. | | | |
| 3. Quando faço algo errado, a punição da minha mãe é mais severa dependendo do seu humor. | | | |
| 4. O trabalho da minha mãe atrapalha a atenção que têm comigo. | | | |
| 5. Ela ameaça que vai bater-me ou castigar-me e depois não faz nada. | | | |
| 6. Ela critica qualquer coisa que eu faça, como o quarto estar desarrumado ou eu estar despenteado. | | | |
| 7. Ela bate-me com o cinto ou com outros objectos. | | | |
| 8. Ela pergunta como foi o meu dia na escola e ouve-me atentamente. | | | |
| 9. Se eu copiar no teste, ela explica-me que é melhor tirar uma nota baixa do que enganar a professora ou a mim mesmo(a). | | | |
| 10. Quando ela está alegre/feliz, não se importa com as coisas erradas que eu faço. | | | |

Entre 10 episódios

| | 8 a 10 | 3 a 7 | 0 a 2 |
|---|--------|----------|-------|
| | Sempre | Às vezes | Nunca |
| 11.Sinto dificuldades em contar os meus problemas à minha mãe, pois ela está sempre ocupada. | | | |
| 12.Quando a minha mãe me castiga, peço para sair do castigo e, após insistir um pouco, ela deixa. | | | |
| 13.Quando saio ela telefona-me muitas vezes. | | | |
| 14.Tenho muito medo de apanhar da minha mãe. | | | |
| 15.Quando estou triste ou aborrecido(a), a minha mãe interessa-se em ajudar-me a resolver o problema. | | | |
| 16.Quando estrago alguma coisa que não é minha, a minha mãe ensina-me a contar o que fiz e a pedir desculpas. | | | |
| 17.A minha mãe castiga-me quando está nervosa; assim que lhe passa a raiva, pede desculpas. | | | |
| 18. Fico sozinho(a) em casa a maior parte do tempo. | | | |
| 19. Durante uma briga eu respondo mal ou grito com a minha mãe, e ela acaba por me deixar em paz. | | | |
| 20.A minha mãe controla com quem falo ou com quem saio. | | | |
| 21.Fico com marcas quando a minha mãe me bate. | | | |
| 22.Mesmo quando está ocupada ou a viajar, telefona-me para saber como estou. | | | |
| 23.A minha mãe aconselha-me a ler livros, revistas ou ver os programas de televisão que mostrem os efeitos negativos do uso de drogas. | | | |
| 24.Quando a minha mãe está nervosa, acaba por descarregar em mim. | | | |
| 25.Sinto que a minha mãe não me dá atenção. | | | |
| 26.Quando a minha mãe me manda estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e não obedeço, ela ignora. | | | |
| 27.A minha mãe aborrece-se mais, especialmente na hora das refeições. | | | |
| 28.Sinto ódio da minha mãe quando ela me bate. | | | |
| 29. Após uma festa a minha mãe quer saber se eu me diverti. | | | |
| 30.A minha mãe conversa comigo sobre o que está certo ou errado no comportamento das personagens dos filmes e dos programas de televisão. | | | |
| 31.A minha mãe é mal-humorada. | | | |
| 32.A minha mãe ignora o que eu gosto. | | | |
| 33.A minha mãe avisa-me que não me vai dar um presente caso eu não estude, mas na hora H, ela fica com pena e dá-me o presente. | | | |
| 34.Se vou a uma festa, ela só quer saber se eu bebi, fumei ou se estava com aquele grupo de maus elementos. | | | |
| 35.A minha mãe é agressiva comigo. | | | |
| 36.A minha mãe estabelece regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explica as suas razões sem brigar. | | | |
| 37.A minha mãe conversa sobre o meu futuro trabalho mostrando os pontos positivos ou negativos da minha escolha. | | | |
| 38.O mau humor da minha mãe impede que eu saia com os meus amigos. | | | |
| 39. A minha mãe ignora os meus problemas. | | | |
| 40.Quando fico muito nervoso(a) numa discussão ou numa briga, percebo que isto amedronta a minha mãe. | | | |
| 41.Quando estou aborrecido(a), a minha mãe insiste para eu contar o que aconteceu, mesmo que eu não queira contar. | | | |
| 42. A minha mãe é violenta. | | | |

Inventário de Estilos Parentais (IEP) Práticas Parentais Paternas

Paula Inez Cunha Gomide

O objectivo deste instrumento é estudar a maneira utilizada pelos pais na educação dos seus filhos. Não existem respostas certas ou erradas. Responda a cada questão com sinceridade e tranquilidade. As suas informações serão sigilosas. Escolha, entre as alternativas a seguir, aquelas que mais reflectem a forma como **o seu pai** o(a) educa.

Identificação

Nome: _____ Idade: ____
Escolaridade: _____ Sexo: M () F ()

Responda na tabela a seguir fazendo um **X** no quadradinho que melhor indicar a frequência com que **o seu pai ou responsável** age nas situações apresentadas; mesmo que a situação descrita nunca tenha ocorrido, responda considerando o possível comportamento do seu pai naquelas circunstâncias.

Utilize a legenda de acordo com o seguinte critério:

Nunca: se, considerando 10 episódios, você agiu daquela forma entre 0 a 2 vezes.
Às vezes: se, considerando 10 episódios, você agiu daquela forma entre 3 a 7 vezes.
Sempre: se, considerando 10 episódios, você agiu daquela forma entre 8 e 10 vezes.

Entre 10 episódios

| | 8 a 10 | 3 a 7 | 0 a 2 |
|---|--------|----------|-------|
| | Sempre | Às vezes | Nunca |
| 1. Quando saio conto ao meu pai espontaneamente onde é que eu vou. | | | |
| 2. Ele ensina-me a devolver objectos ou dinheiro que não me pertencem. | | | |
| 3. Quando faço algo errado, a punição do meu pai é mais severa dependendo do seu humor. | | | |
| 4. O trabalho do meu pai atrapalha a atenção que têm comigo. | | | |
| 5. Ele ameaça que vai bater-me ou castigar-me e depois não faz nada. | | | |
| 6. Ele critica qualquer coisa que eu faça, como o quarto estar desarrumado ou eu estar despenteado. | | | |
| 7. Ele bate-me com o cinto ou com outros objectos. | | | |
| 8. Ele pergunta como foi o meu dia na escola e ouve-me atentamente. | | | |
| 9. Se eu copiar no teste, ele explica-me que é melhor tirar uma nota baixa do que enganar a professora ou a mim mesmo(a). | | | |
| 10. Quando ele está alegre/feliz, não se importa com as coisas erradas que eu faço. | | | |

Entre 10 episódios

| | 8 a 10 | 3 a 7 | 0 a 2 |
|---|--------|----------|-------|
| | Sempre | Às vezes | Nunca |
| 11.Sinto dificuldades em contar os meus problemas ao meu pai, pois ele está sempre ocupado. | | | |
| 12.Quando o meu pai me castiga, peço para sair do castigo e, após insistir um pouco, ele deixa. | | | |
| 13.Quando saio ele telefona-me muitas vezes. | | | |
| 14.Tenho muito medo de apanhar do meu pai. | | | |
| 15.Quando estou triste ou aborrecido(a), o meu pai interessa-se em ajudar-me a resolver o problema. | | | |
| 16.Quando estrago alguma coisa que não é minha, o meu pai ensina-me a contar o que fiz e a pedir desculpas. | | | |
| 17.O meu pai castiga-me quando está nervoso; assim que lhe passa a raiva, pede desculpas. | | | |
| 18. Fico sozinho(a) em casa a maior parte do tempo. | | | |
| 19. Durante uma briga eu respondo mal ou grito com o meu pai, e ele acaba por me deixar em paz. | | | |
| 20.O meu pai controla com quem falo ou com quem saio. | | | |
| 21.Fico com marcas quando o meu pai me bate. | | | |
| 22.Mesmo quando está ocupado ou a viajar, telefona-me para saber como estou. | | | |
| 23.O meu pai aconselha-me a ler livros, revistas ou ver os programas de televisão que mostrem os efeitos negativos do uso de drogas. | | | |
| 24.Quando o meu pai está nervoso, acaba por descarregar em mim. | | | |
| 25.Sinto que o meu pai não me dá atenção. | | | |
| 26.Quando o meu pai me manda estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e não obedeco, ele ignora. | | | |
| 27.O meu pai aborrece-se mais, especialmente na hora das refeições. | | | |
| 28.Sinto ódio do meu pai quando ele me bate. | | | |
| 29. Após uma festa o meu pai quer saber se eu me diverti. | | | |
| 30.O meu pai conversa comigo sobre o que está certo ou errado no comportamento das personagens dos filmes e dos programas de televisão. | | | |
| 31.O meu pai é mal-humorado. | | | |
| 32.O meu pai ignora o que eu gosto. | | | |
| 33.O meu pai avisa-me que não me vai dar um presente caso eu não estude, mas na hora H, ele fica com pena e dá-me o presente. | | | |
| 34.Se vou a uma festa, ele só quer saber se eu bebi, fumei ou se estava com aquele grupo de maus elementos. | | | |
| 35.O meu pai é agressivo comigo. | | | |
| 36.O meu pai estabelece regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explica as suas razões sem brigar. | | | |
| 37.O meu pai conversa sobre o meu futuro trabalho mostrando os pontos positivos ou negativos da minha escolha. | | | |
| 38.O mau humor do meu pai impede que eu sai com os meus amigos. | | | |
| 39. O meu pai ignora os meus problemas. | | | |
| 40.Quando fico muito nervoso(a) numa discussão ou numa briga, percebo que isto amedronta o meu pai. | | | |
| 41.Quando estou aborrecido(a), o meu pai insiste para eu contar o que aconteceu, mesmo que eu não queira contar. | | | |
| 42. O meu pai é violento. | | | |

Socialmente em acção.... (PACS)

A.A.Candeias & M. Rebocho (2006) (Versão para cria



INSTRUÇÕES:

De seguida são apresentadas seis situações sociais, relativamente a cada uma das quais deves responder a 2 questões.

Começa por ter atenção à seguinte situação de exemplo:

Vai haver um a apresentação de poesias na biblioteca da tua Vila no sábado de tarde. Na escola, os teus colegas e tu estão a preparar uma poesia para apresentar oralmente. Cada grupo deve escolher um porta-voz que apresente a poesia na biblioteca.

Imagina que eras o escolhido para porta-voz e responde às duas questões que se seguem marcando um X:

| | Marca um X na resposta que escolheres para ti | | |
|---|---|------------------------------|------------------|
| a. O meu desempenho nesta situação seria | Fraco | Suficiente | Excelente |
| b. Esta situação para mim seria | Difícil | Nem fácil nem difícil | Fácil |

De seguida lê cada uma das situações e responde de seguida às duas questões com um X:

1. Situação de trabalho extra

Este mês, todos os colegas de natação se queixam, porque foi necessário levar fazer uma alimentação especial (comer fruta, legumes, leite, carne e peixe e não comer doces e chocolates) e fazer exercício suplementar (corridas de 30 minutos todos os dias ao fim da tarde), porque o professor de natação faltou e é preciso recuperar a forma física. Para ti e para os teus colegas, mais do que queixarem-se ou ficarem zangados, é importante que o professor de natação compreenda que têm outras coisas para fazer. Para tal juntaram-se e pediram ao professor para vos ouvir. O professor concordou em ouvir um representante do teu grupo de natação. Imagina que eras tu o escolhido para representante dos teus colegas e responde com um X às questões.

| | Marca um X na resposta que escolheres para ti | | |
|---|---|------------------------------|------------------|
| a. O meu desempenho nesta situação seria | Fraco | Suficiente | Excelente |
| b. Esta situação para mim seria | Difícil | Nem fácil nem difícil | Fácil |

2. Situação de integração de uma(a) novo(a) colega

Acabou de chegar a esta escola um(a) novo(a) colega. Trata-se de uma criança que acabou de se mudar para esta vila e a sua família não a acompanhou. Para ti e para os teus colegas é importante ajudarem por isso decidiram que tinham de escolher alguém na turma que pudesse fazer isso. Deve ser um aluno de confiança que acompanhe o(a) novo(a) colega e que possa estar com ele. Imagina que eras tu o escolhido para representante dos teus colegas e responde com um X às questões.

| | Marca um X na resposta que escolheres para ti | | |
|---|---|------------------------------|------------------|
| a. O meu desempenho nesta situação seria | Fraco | Suficiente | Excelente |
| b. Esta situação para mim seria | Difícil | Nem fácil nem difícil | Fácil |

3. Situação de uma nomeação para liderar um grupo

Na ludoteca, a professora deu uma tarefa – construir uma peça de teatro - para fazer em grupo. Para esta tarefa os grupos de 3 a 5 crianças devem escolher qual elemento do grupo que vai orientar e

comandar o trabalho. Imagina que eras tu o escolhido para representante dos teus colegas e responde com um X ás questões.

| | Marca um X na resposta que escolheres para ti | | |
|---|---|------------------------------|------------------|
| a. O meu desempenho nesta situação seria | Fraco | Suficiente | Excelente |
| b. Esta situação para mim seria | Difícil | Nem fácil nem difícil | Fácil |

4. Situação de Festa

Os alunos desta escola estão muito entusiasmados com a possibilidade de fazer um acampamento nas férias do Natal. Este acampamento implica a tua saída da escola, assim como, a dos teus colegas e dos teus professores durante 2 dias. A coordenadora da escola acha que 2 dias, é muito tempo de ausência. Mas este tipo festas só faz sentido se forem todos os alunos da turma. A turma decidiu pedir uma reunião à coordenadora para expor os argumentos que justificam tal formação e a sua duração. A coordenadora aceitou reunir-se com os representantes da turma Imagina que eras tu o escolhido para representante dos teus colegas e responde com um X ás questões.

| | Marca um X na resposta que escolheres para ti | | |
|---|---|------------------------------|------------------|
| a. O meu desempenho nesta situação seria | Fraco | Suficiente | Excelente |
| b. Esta situação para mim seria | Difícil | Nem fácil nem difícil | Fácil |

5. Situação de visita

Um(a) dos(as) teus(as) colegas teve um grave acidente. Para ti e para os teus colegas é um momento importante para fazerem alguma coisa. Para não cansar o(a) colega com demasiadas visitas decidem escolher (na turma) alguém para lhe fazer uma visita. Essa pessoa deverá levar chocolates e tentar expressar o quanto a turma lamenta o sucedido e deseja uma rápida recuperação. Imagina que eras tu o escolhido para representante dos teus colegas e responde com um X ás questões.

| | Marca um X na resposta que escolheres para ti | | |
|---|---|------------------------------|------------------|
| a. O meu desempenho nesta situação seria | Fraco | Suficiente | Excelente |
| b. Esta situação para mim seria | Difícil | Nem fácil nem difícil | Fácil |

Anexo 4: Quadros da análise de dados

Tabela 16. Correlação entre o Inventário de Estilos Parentais (IEP) criança e mãe e o Socialmente em Ação (SA)

| | | | Criança | | | | | | | | Mãe | | | | | | | |
|--------------|--------------|---------------------|---------|---------|---------|-------|---------|-------|-------|---------|--------|--------|------|-------|--------|--------|--------|--|
| | | | SA | MP | CM | PI | N | DR | MN | AF | MP | CM | PI | N | DR | MN | AF | |
| Coefficiente | SA | Coefficiente ρ | 1.000 | .329 | .209 | -.132 | -.189 | .134 | .007 | -.331 | .313 | .019 | .100 | -.016 | .208 | .237 | -.184 | |
| Correlação | | Sig. (2-tailed) | . | .094 | .297 | .513 | .345 | .505 | .972 | .091 | .105 | .923 | .614 | .936 | .288 | .225 | .348 | |
| Spearman | | N | 28 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | |
| (rho) | MPcriançaMãe | Coefficiente ρ | .329 | 1.000 | .643** | -.298 | -.569** | .205 | .465* | -.594** | .429* | .229 | .053 | -.283 | .179 | .488** | -.484* | |
| | | Sig. (2-tailed) | .094 | . | .000 | .131 | .002 | .304 | .015 | .001 | .025 | .250 | .794 | .153 | .371 | .010 | .011 | |
| | | N | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | |
| | CMcriançaMãe | Coefficiente ρ | .209 | .643** | 1.000 | -.027 | -.560** | .242 | .385* | -.515** | .299 | .552** | .236 | .096 | .203 | .428* | -.311 | |
| | | Sig. (2-tailed) | .297 | .000 | . | .893 | .002 | .223 | .047 | .006 | .129 | .003 | .236 | .634 | .310 | .026 | .115 | |
| | | N | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | |
| | PIcriançaMãe | Coefficiente ρ | -.132 | -.298 | -.027 | 1.000 | .422* | .301 | .207 | .455* | -.205 | .281 | .360 | .366 | .160 | .022 | .029 | |
| | | Sig. (2-tailed) | .513 | .131 | .893 | . | .028 | .127 | .300 | .017 | .304 | .156 | .065 | .060 | .426 | .912 | .887 | |
| | | N | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | |
| | NcriançaMãe | Coefficiente ρ | -.189 | -.569** | -.560** | .422* | 1.000 | -.012 | -.011 | .682** | -.404* | -.283 | .062 | .196 | -.082 | -.258 | .257 | |
| | | Sig. (2-tailed) | .345 | .002 | .002 | .028 | . | .953 | .957 | .000 | .037 | .153 | .760 | .328 | .683 | .193 | .196 | |
| | | N | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | |
| | DRcriançaMãe | Coefficiente ρ | .134 | .205 | .242 | .301 | -.012 | 1.000 | .391* | -.107 | .114 | .379 | .284 | .191 | .628** | .273 | -.357 | |
| | | Sig. (2-tailed) | .505 | .304 | .223 | .127 | .953 | . | .044 | .595 | .570 | .051 | .151 | .340 | .000 | .169 | .067 | |
| | | N | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | |
| | MNcriançaMãe | Coefficiente ρ | .007 | .465* | .385* | .207 | -.011 | .391* | 1.000 | -.138 | .263 | .206 | .268 | .022 | .368 | .501** | -.402* | |
| | | Sig. (2-tailed) | .972 | .015 | .047 | .300 | .957 | .044 | . | .492 | .185 | .303 | .176 | .913 | .059 | .008 | .038 | |
| | | N | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | |
| | AFcriançaMãe | Coefficiente ρ | -.331 | -.594** | -.515** | .455* | .682** | -.107 | -.138 | 1.000 | -.398* | -.115 | .175 | .049 | -.162 | -.267 | .463* | |
| | | Sig. (2-tailed) | .091 | .001 | .006 | .017 | .000 | .595 | .492 | . | .040 | .568 | .383 | .807 | .419 | .177 | .015 | |
| | | N | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | |
| | MPmãe | Coefficiente ρ | .313 | .429* | .299 | -.205 | -.404* | .114 | .263 | -.398* | 1.000 | .414* | .087 | -.290 | .267 | .404* | -.160 | |
| | | Sig. (2-tailed) | .105 | .025 | .129 | .304 | .037 | .570 | .185 | .040 | . | .028 | .660 | .135 | .170 | .033 | .417 | |
| | | N | 28 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | |
| | CMmãe | Coefficiente ρ | .019 | .229 | .552** | .281 | -.283 | .379 | .206 | -.115 | .414* | 1.000 | .187 | .155 | .234 | .395* | .007 | |
| | | Sig. (2-tailed) | .923 | .250 | .003 | .156 | .153 | .051 | .303 | .568 | .028 | . | .340 | .432 | .230 | .038 | .972 | |

| | Criança | | | | | | | | | Mãe | | | | | | |
|-------|---------------------|-------|--------|-------|------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|-------|
| | SA | MP | CM | PI | N | DR | MN | AF | | MP | CM | PI | N | DR | MN | AF |
| | N | 28 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 |
| PIMãe | Coefficiente ρ | .100 | .053 | .236 | .360 | .062 | .284 | .268 | .175 | .087 | .187 | 1.000 | .370 | .396* | .272 | .230 |
| | Sig. (2-tailed) | .614 | .794 | .236 | .065 | .760 | .151 | .176 | .383 | .660 | .340 | . | .053 | .037 | .162 | .240 |
| | N | 28 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 |
| Nmãe | Coefficiente ρ | -.016 | -.283 | .096 | .366 | .196 | .191 | .022 | .049 | -.290 | .155 | .370 | 1.000 | .439* | .128 | .315 |
| | Sig. (2-tailed) | .936 | .153 | .634 | .060 | .328 | .340 | .913 | .807 | .135 | .432 | .053 | . | .019 | .515 | .102 |
| | N | 28 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 |
| DRMãe | Coefficiente ρ | .208 | .179 | .203 | .160 | -.082 | .628** | .368 | -.162 | .267 | .234 | .396* | .439* | 1.000 | .513** | -.203 |
| | Sig. (2-tailed) | .288 | .371 | .310 | .426 | .683 | .000 | .059 | .419 | .170 | .230 | .037 | .019 | . | .005 | .299 |
| | N | 28 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 |
| MNMãe | Coefficiente ρ | .237 | .488** | .428* | .022 | -.258 | .273 | .501** | -.267 | .404* | .395* | .272 | .128 | .513** | 1.000 | -.189 |
| | Sig. (2-tailed) | .225 | .010 | .026 | .912 | .193 | .169 | .008 | .177 | .033 | .038 | .162 | .515 | .005 | . | .336 |
| | N | 28 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 |
| AFMãe | Coefficiente ρ | -.184 | -.484* | -.311 | .029 | .257 | -.357 | -.402* | .463* | -.160 | .007 | .230 | .315 | -.203 | -.189 | 1.000 |
| | Sig. (2-tailed) | .348 | .011 | .115 | .887 | .196 | .067 | .038 | .015 | .417 | .972 | .240 | .102 | .299 | .336 | . |
| | N | 28 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 |

** Correlação significativa para $p < 0.01$

* Correlação significativa para $p < 0.05$

Nota: SA – Socialmente em Acção MN – Monitoria Negativa
 AF – Abuso Físico MP – Monitoria Positiva
 CM – Comportamento Moral PI – Punição Inconstante
 N – Negligência DR – Disciplina Relaxada

Tabela 17. Corelação entre o Inventário de Estilos Parentais (IEP) criança e pai e o Socialmente em Ação (SA)

| | | Criança | | | | | | | | Pai | | | | | | | |
|--------------|--------------|---------------------|-------|---------|--------|--------|---------|-------|-------|---------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|
| | | SA | MP | CM | PI | N | DR | MN | AF | MP | CM | PI | N | DR | MN | AF | |
| Coefficiente | SA | Coefficiente ρ | 1.000 | .410* | .307 | -.292 | -.197 | .012 | .283 | -.321 | .263 | .240 | .067 | -.053 | .105 | .529** | .042 |
| Correlação | | Sig. (2-tailed) | . | .042 | .136 | .157 | .344 | .953 | .170 | .118 | .215 | .259 | .757 | .806 | .626 | .008 | .847 |
| Spearman | | N | 28 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| (rho) | MPcriançaPai | Coefficiente ρ | .410* | 1.000 | .667** | -.264 | -.543** | .137 | .439* | -.581** | .477* | .352 | .144 | -.070 | .240 | .274 | -.109 |
| | | Sig. (2-tailed) | .042 | . | .000 | .202 | .005 | .513 | .028 | .002 | .021 | .100 | .511 | .750 | .269 | .206 | .620 |
| | | N | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |
| | CMcriançaPai | Coefficiente ρ | .307 | .667** | 1.000 | -.330 | -.471* | .034 | .374 | -.449* | .207 | .476* | .131 | -.172 | .004 | .253 | -.308 |
| | | Sig. (2-tailed) | .136 | .000 | . | .108 | .017 | .871 | .065 | .025 | .344 | .022 | .551 | .432 | .987 | .243 | .152 |
| | | N | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |
| | PIcriançaPai | Coefficiente ρ | -.292 | -.264 | -.330 | 1.000 | .515** | .350 | -.192 | .465* | -.276 | -.238 | .624** | .483* | .285 | -.070 | .418* |
| | | Sig. (2-tailed) | .157 | .202 | .108 | . | .009 | .086 | .358 | .019 | .203 | .273 | .001 | .019 | .187 | .749 | .047 |
| | | N | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |
| | NcriançaPai | Coefficiente ρ | -.197 | -.543** | -.471* | .515** | 1.000 | .043 | -.185 | .597** | -.368 | -.193 | .141 | .421* | .132 | .044 | .257 |
| | | Sig. (2-tailed) | .344 | .005 | .017 | .009 | . | .838 | .376 | .002 | .084 | .377 | .521 | .046 | .548 | .842 | .237 |
| | | N | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |
| | DRcriançaPai | Coefficiente ρ | .012 | .137 | .034 | .350 | .043 | 1.000 | .308 | -.018 | .150 | -.108 | .469* | .244 | .202 | .291 | .113 |
| | | Sig. (2-tailed) | .953 | .513 | .871 | .086 | .838 | . | .134 | .933 | .495 | .625 | .024 | .261 | .356 | .178 | .606 |
| | | N | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |
| | MNcriançaPai | Coefficiente ρ | .283 | .439* | .374 | -.192 | -.185 | .308 | 1.000 | .007 | .491* | .271 | .008 | -.005 | .283 | .575** | -.246 |
| | | Sig. (2-tailed) | .170 | .028 | .065 | .358 | .376 | .134 | . | .975 | .017 | .211 | .970 | .983 | .191 | .004 | .258 |
| | | N | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |
| | AFcriançaPai | Coefficiente ρ | -.321 | -.581** | -.449* | .465* | .597** | -.018 | .007 | 1.000 | -.211 | -.284 | -.098 | .267 | -.140 | .014 | -.067 |
| | | Sig. (2-tailed) | .118 | .002 | .025 | .019 | .002 | .933 | .975 | . | .333 | .189 | .656 | .218 | .523 | .950 | .762 |
| | | N | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |
| | MPpai | Coefficiente ρ | .263 | .477* | .207 | -.276 | -.368 | .150 | .491* | -.211 | 1.000 | .111 | .056 | .128 | .383 | .532** | .134 |
| | | Sig. (2-tailed) | .215 | .021 | .344 | .203 | .084 | .495 | .017 | .333 | . | .606 | .796 | .550 | .065 | .007 | .532 |
| | | N | 24 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| | CMpai | Coefficiente ρ | .240 | .352 | .476* | -.238 | -.193 | -.108 | .271 | -.284 | .111 | 1.000 | .006 | -.106 | -.123 | .327 | -.052 |
| | | Sig. (2-tailed) | .259 | .100 | .022 | .273 | .377 | .625 | .211 | .189 | .606 | . | .979 | .622 | .566 | .119 | .809 |
| | | N | 24 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |

Continuação tabela 17

| | | Criança | | | | | | | | Pai | | | | | | |
|-------|---------------------|---------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|--------|-------|-------|--------|
| | | SA | MP | CM | PI | N | DR | MN | AF | MP | CM | PI | N | DR | MN | AF |
| IPai | Coefficiente ρ | .067 | .144 | .131 | .624** | .141 | .469* | .008 | -.098 | .056 | .006 | 1.000 | .590** | .490* | .225 | .504* |
| | Sig. (2-tailed) | .757 | .511 | .551 | .001 | .521 | .024 | .970 | .656 | .796 | .979 | . | .002 | .015 | .291 | .012 |
| | N | 24 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| Npai | Coefficiente ρ | -.053 | -.070 | -.172 | .483* | .421* | .244 | -.005 | .267 | .128 | -.106 | .590** | 1.000 | .504* | .189 | .548** |
| | Sig. (2-tailed) | .806 | .750 | .432 | .019 | .046 | .261 | .983 | .218 | .550 | .622 | .002 | . | .012 | .375 | .006 |
| | N | 24 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| DRpai | Coefficiente ρ | .105 | .240 | .004 | .285 | .132 | .202 | .283 | -.140 | .383 | -.123 | .490* | .504* | 1.000 | .247 | .242 |
| | Sig. (2-tailed) | .626 | .269 | .987 | .187 | .548 | .356 | .191 | .523 | .065 | .566 | .015 | .012 | . | .244 | .254 |
| | N | 24 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| MNpai | Coefficiente ρ | .529** | .274 | .253 | -.070 | .044 | .291 | .575** | .014 | .532** | .327 | .225 | .189 | .247 | 1.000 | .042 |
| | Sig. (2-tailed) | .008 | .206 | .243 | .749 | .842 | .178 | .004 | .950 | .007 | .119 | .291 | .375 | .244 | . | .847 |
| | N | 24 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| AFpai | Coefficiente ρ | .042 | -.109 | -.308 | .418* | .257 | .113 | -.246 | -.067 | .134 | -.052 | .504* | .548** | .242 | .042 | 1.000 |
| | Sig. (2-tailed) | .847 | .620 | .152 | .047 | .237 | .606 | .258 | .762 | .532 | .809 | .012 | .006 | .254 | .847 | . |
| | N | 24 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |

*. Correlação significativa para $p < 0.05$ **. Correlação significatante para $p < 0.01$

Nota: SA – Socialmente em Acção MN – Monitoria Negativa

AF – Abuso Físico MP – Monitoria Positiva

CM – Comportamento Moral PI – Punição Inconstante

N – Negligência DR – Disciplina Relaxada

Tabela 18. Correlação entre o Inventário de Estilos Parentais (IEP) mãe, pai e criança, a idade, a escolaridade, situação profissional actual, profissão dos pais e SA

| | | IEPcriança | IEPcriança | SA | Idade | Escolaridade | IEP | Idade | Escolaridade | IEP | SituaçãoP. | Profissão | SituaçãoP. | Profissão | |
|--------------|---------------|---------------------|------------|-------|-------|--------------|--------|--------|--------------|--------|------------|-----------|------------|-----------|-------|
| | | Mãe | Pai | | pai | pai | pai | mãe | mãe | mãe | mãe | mãe | pai | pai | |
| Coefficiente | IEPcriançaMãe | Coefficiente ρ | 1.000 | .493* | .241 | -.156 | .272 | .518** | -.090 | .250 | .436* | -.167 | .145 | .129 | -.226 |
| Correlação | | Sig. (2-tailed) | . | .012 | .226 | .465 | .188 | .006 | .663 | .219 | .023 | .415 | .479 | .540 | .300 |
| Spearman | | N | 27 | 25 | 27 | 24 | 25 | 27 | 26 | 26 | 27 | 26 | 26 | 25 | 23 |
| (rho) | IEPcriançaPai | Coefficiente ρ | .493* | 1.000 | .373 | -.201 | .435* | .191 | -.021 | .248 | .159 | -.115 | .119 | -.238 | -.212 |
| | | Sig. (2-tailed) | .012 | . | .066 | .347 | .030 | .359 | .923 | .242 | .447 | .592 | .578 | .251 | .331 |
| | | N | 25 | 25 | 25 | 24 | 25 | 25 | 24 | 24 | 25 | 24 | 24 | 25 | 23 |
| | SA | Coefficiente ρ | .241 | .373 | 1.000 | .242 | -.078 | -.262 | .281 | -.052 | -.048 | -.242 | .249 | .076 | -.267 |
| | | Sig. (2-tailed) | .226 | .066 | . | .245 | .704 | .178 | .155 | .796 | .807 | .224 | .210 | .713 | .208 |
| | | N | 27 | 25 | 28 | 25 | 26 | 28 | 27 | 27 | 28 | 27 | 27 | 26 | 24 |
| | Idade | Coefficiente ρ | -.156 | -.201 | .242 | 1.000 | -.129 | -.373 | .839** | -.301 | -.213 | .314 | -.106 | .483* | -.151 |
| | pai | Sig. (2-tailed) | .465 | .347 | .245 | . | .538 | .066 | .000 | .153 | .307 | .135 | .622 | .015 | .492 |
| | | N | 24 | 24 | 25 | 25 | 25 | 25 | 24 | 24 | 25 | 24 | 24 | 25 | 23 |
| | Escolaridade | Coefficiente ρ | .272 | .435* | -.078 | -.129 | 1.000 | .290 | -.119 | .706** | .471* | .006 | .132 | -.055 | -.032 |
| | pai | Sig. (2-tailed) | .188 | .030 | .704 | .538 | . | .151 | .571 | .000 | .015 | .976 | .529 | .789 | .881 |
| | | N | 25 | 25 | 26 | 25 | 26 | 26 | 25 | 25 | 26 | 25 | 25 | 26 | 24 |
| | IEP | Coefficiente ρ | .518** | .191 | -.262 | -.373 | .290 | 1.000 | -.129 | .072 | .394* | .278 | -.096 | .035 | -.001 |
| | pai | Sig. (2-tailed) | .006 | .359 | .178 | .066 | .151 | . | .521 | .720 | .038 | .160 | .633 | .865 | .995 |
| | | N | 27 | 25 | 28 | 25 | 26 | 28 | 27 | 27 | 28 | 27 | 27 | 26 | 24 |
| | Idade | Coefficiente ρ | -.090 | -.021 | .281 | .839** | -.119 | -.129 | 1.000 | -.286 | -.047 | .161 | -.244 | .450* | -.209 |
| | mãe | Sig. (2-tailed) | .663 | .923 | .155 | .000 | .571 | .521 | . | .149 | .816 | .421 | .220 | .024 | .339 |
| | | N | 26 | 24 | 27 | 24 | 25 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 25 | 23 |
| | Escolaridade | Coefficiente ρ | .250 | .248 | -.052 | -.301 | .706** | .072 | -.286 | 1.000 | .467* | -.106 | .060 | -.124 | .122 |
| | mãe | Sig. (2-tailed) | .219 | .242 | .796 | .153 | .000 | .720 | .149 | . | .014 | .600 | .768 | .555 | .580 |
| | | N | 26 | 24 | 27 | 24 | 25 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 25 | 23 |
| | IEP | Coefficiente ρ | .436* | .159 | -.048 | -.213 | .471* | .394* | -.047 | .467* | 1.000 | .033 | -.162 | .155 | -.218 |
| | mãe | Sig. (2-tailed) | .023 | .447 | .807 | .307 | .015 | .038 | .816 | .014 | . | .870 | .419 | .448 | .306 |
| | | N | 27 | 25 | 28 | 25 | 26 | 28 | 27 | 27 | 28 | 27 | 27 | 26 | 24 |
| | SituaçãoP. | Coefficiente ρ | -.167 | -.115 | -.242 | .314 | .006 | .278 | .161 | -.106 | .033 | 1.000 | -.082 | .181 | .254 |
| | mãe | Sig. (2-tailed) | .415 | .592 | .224 | .135 | .976 | .160 | .421 | .600 | .870 | . | .682 | .388 | .242 |

| | | IEPriança Mãe | IEPriança Pai | SA | Idade pai | Escolaridade pai | IEP pai | Idade mãe | Escolaridade mãe | IEP mãe | SituaçãoP. mãe | Profissão mãe | SituaçãoP. pai | Profissão pai |
|-------------------|--------------------|------------------|------------------|-------|--------------|---------------------|------------|--------------|---------------------|------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | N | 26 | 24 | 27 | 24 | 25 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 25 | 23 |
| Profissão mãe | Coeficiente ρ | .145 | .119 | .249 | -.106 | .132 | -.096 | -.244 | .060 | -.162 | -.082 | 1.000 | .215 | -.271 |
| | Sig. (2-tailed) | .479 | .578 | .210 | .622 | .529 | .633 | .220 | .768 | .419 | .682 | . | .302 | .212 |
| | N | 26 | 24 | 27 | 24 | 25 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 25 | 23 |
| SituaçãoP. pai | Coeficiente ρ | .129 | -.238 | .076 | .483* | -.055 | .035 | .450* | -.124 | .155 | .181 | .215 | 1.000 | -.483* |
| | Sig. (2-tailed) | .540 | .251 | .713 | .015 | .789 | .865 | .024 | .555 | .448 | .388 | .302 | . | .017 |
| | N | 25 | 25 | 26 | 25 | 26 | 26 | 25 | 25 | 26 | 25 | 25 | 26 | 24 |
| Profissão pai | Coeficiente ρ | -.226 | -.212 | -.267 | -.151 | -.032 | -.001 | -.209 | .122 | -.218 | .254 | -.271 | -.483* | 1.000 |
| | Sig. (2-tailed) | .300 | .331 | .208 | .492 | .881 | .995 | .339 | .580 | .306 | .242 | .212 | .017 | . |
| | N | 23 | 23 | 24 | 23 | 24 | 24 | 23 | 23 | 24 | 23 | 23 | 24 | 24 |

*. Correlação significativa $p < 0.05$

**. Correlação significativa $p < 0.01$

Nota: SA – Socilamente em Acção

Tabela 19. Relação entre o Inventário de Estilos Parentais (IEP) mãe, pai e criança, SA, Género e Estado Civil

| | | | IEPcriançaMãe | IEPcriançaPai | SA | IEPpai | IEPmãe | Género | EstadoCivilPai | EstadoCivilMãe |
|--------------|----------------|---------------------|-------------------|---------------|-------|-------------------|-------------------|--------|----------------|----------------|
| Coefficiente | IEPcriançaMãe | Coefficiente ρ | 1.000 | .493* | .241 | .518** | .436 ^e | -.045 | .062 | .168 |
| Correlação | | Sig. (2-tailed) | . | .012 | .226 | .006 | .023 | .825 | .772 | .412 |
| Spearman | | N | 27 | 25 | 27 | 27 | 27 | 27 | 24 | 26 |
| (rho) | IEPcriançaPai | Coefficiente ρ | .493* | 1.000 | .373 | .191 | .159 | -.006 | .038 | -.033 |
| | | Sig. (2-tailed) | .012 | . | .066 | .359 | .447 | .979 | .862 | .877 |
| | | N | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 24 | 24 |
| | SA | Coefficiente ρ | .241 | .373 | 1.000 | -.262 | -.048 | -.123 | .073 | -.034 |
| | | Sig. (2-tailed) | .226 | .066 | . | .178 | .807 | .533 | .727 | .865 |
| | | N | 27 | 25 | 28 | 28 | 28 | 28 | 25 | 27 |
| | IEPpai | Coefficiente ρ | .518** | .191 | -.262 | 1.000 | .394 ^e | .123 | .084 | .314 |
| | | Sig. (2-tailed) | .006 | .359 | .178 | . | .038 | .534 | .688 | .110 |
| | | N | 27 | 25 | 28 | 28 | 28 | 28 | 25 | 27 |
| | IEPmãe | Coefficiente ρ | .436 ^e | .159 | -.048 | .394 ^e | 1.000 | .268 | -.389 | -.269 |
| | | Sig. (2-tailed) | .023 | .447 | .807 | .038 | . | .168 | .055 | .174 |
| | | N | 27 | 25 | 28 | 28 | 28 | 28 | 25 | 27 |
| | género | Coefficiente ρ | -.045 | -.006 | -.123 | .123 | .268 | 1.000 | -.299 | -.114 |
| | | Sig. (2-tailed) | .825 | .979 | .533 | .534 | .168 | . | .147 | .570 |
| | | N | 27 | 25 | 28 | 28 | 28 | 28 | 25 | 27 |
| | estadocivilpai | Coefficiente ρ | .062 | .038 | .073 | .084 | -.389 | -.299 | 1.000 | .993** |
| | | Sig. (2-tailed) | .772 | .862 | .727 | .688 | .055 | .147 | . | .000 |
| | | N | 24 | 24 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 24 |
| | estadocivilmãe | Coefficiente ρ | .168 | -.033 | -.034 | .314 | -.269 | -.114 | .993** | 1.000 |
| | | Sig. (2-tailed) | .412 | .877 | .865 | .110 | .174 | .570 | .000 | . |
| | | N | 26 | 24 | 27 | 27 | 27 | 27 | 24 | 27 |

*. Correlação significativa $p < 0.05$

**.. Correlação significativa $p < 0.01$

Nota: SA – Socialmente em Acção

Anexo 5: Figuras Complementares à análise de dados

Figura 2. Inventário de Estilos Parentais (IEP) da criança em relação à mãe

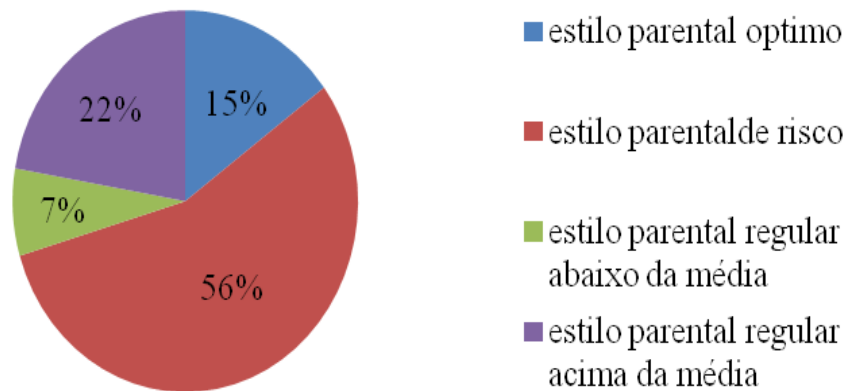


Figura 3. Inventário de Estilos Parentais (IEP) da mãe

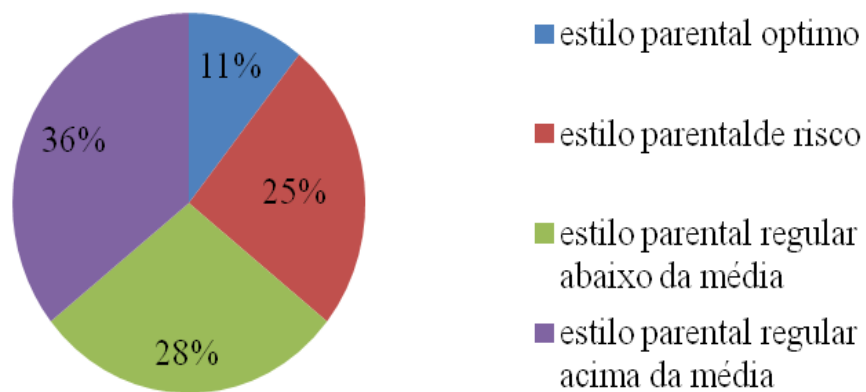


Figura 4. Inventário de Estilos Parentais (IEP) da criança em relação ao pai

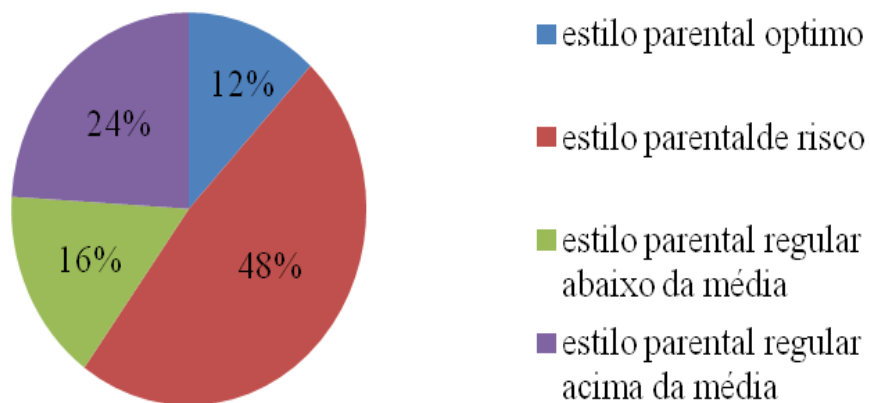


Figura 5. Inventário de Estilos Parentais (IEP) do pai

