

À minha Mãe, Pai e Irmã

À Professora Doutora Madalena Melo

Agradecimentos

“As relações que estabelecemos com aqueles que de mais perto nos rodeiam são uma das partes, senão a parte mais importante da nossa vida. (Rodrigues, Figueiredo, Pacheco, Costa, Cabeleira & Magarinho, 2004)”

A realização deste trabalho só foi possível com o esforço e empenho de várias pessoas que, direta ou indiretamente, deram a sua contribuição e estão discretamente presentes ao longo deste trabalho.

Em primeiro lugar, quero agradecer à Professora Doutora Madalena Melo, por todo o apoio, confiança, partilha e a amizade. Agradeço pelas oportunidades que me tem proporcionado e por tudo o que me ensinou. Agradeço por acompanhar o meu crescimento a nível pessoal e académico.

Ao Professor Doutor Vítor Franco e ao Professor Israel Contador, pela ajuda que me deram e pela disponibilidade que demonstraram em receber-me e em contribuir para a melhoria do meu trabalho.

À Ana Choupana, à Liliana Morais, à Wânia Pinto e à Ana Oliveira, pelo companheirismo, pela amizade e pelo carinho. Pela partilha de saberes, pelo apoio e pela força que sempre transmitimos umas às outras. Por caminharmos sempre juntas até aqui. Agradeço em especial à Ana Oliveira pela sua amizade e dedicação incondicional, por acreditar em mim e me incentivar sempre, por termos crescido juntas ao longo destes anos e neste caminho que parece agora terminar.

Aos meus amigos de sempre, agradeço por me proporcionarem bons momentos, pela compreensão e pelo carinho. Por me ouvirem e se preocuparem sempre com o estado do meu trabalho.

Ao Francisco, pela força e pela alegria que me transmitiu nestes últimos tempos, por nunca me deixar cair e por estar sempre lá para mim!

É na família que aprendemos a socializar e a conhecer quem somos, agradeço por isso, de um modo especial e particular, à minha mãe e ao meu pai, por caminharem sempre comigo, por me acarinharem e por me permitirem crescer. Pelo conforto, pela amizade e pela humildade que sempre me transmitiram. Por todo o esforço e sacrifícios que tem feito para garantir que o meu futuro seja o melhor e para que nada me falte. Pelo amor incondicional e pelo carinho, pelos valores que me transmitiram e que fazem de mim aquilo que sou, por terem criado vínculos seguros. Pelo sorriso, pela confiança e pela segurança. Sem este suporte nada disto seria possível.

À minha irmã Maria Miguel, por tudo! Por ter sido sempre uma referência e exemplo para mim e por nunca me deixar desistir, mesmo quando o caminho parecia demasiado duro.

A todos os que não refiro aqui, mas que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal, profissional e científico: muito obrigado!

Finalmente agradeço a todas as crianças, pais e mães que aceitaram participar neste estudo e que permitiram a realização do mesmo.

PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES E PADRÕES DE VINCULAÇÃO: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DE ÉVORA

Resumo

O presente estudo procura conhecer e caracterizar as práticas educativas familiares utilizadas por progenitores, bem como a percepção que as crianças têm dessas práticas. Serão identificados os estilos educativos predominantes e a relação existente entre os estilos educativos e os padrões de vinculação na infância.

Realizou-se um estudo de natureza quantitativa, constituído por uma amostra de 142 participantes (entre crianças e progenitores) de uma escola em Évora. Foi-lhes aplicada a *Escala de Identificación de “Prácticas Educativas Familiares” (PEF)* e o *Inventário sobre Vinculação para a Infância e a Adolescência (IVIA)*, que identificam o estilo educativo e as representações de vinculação na infância, respetivamente.

Os resultados revelaram que o estilo equilibrado é o mais utilizado pelos progenitores, enquanto que, ao nível das crianças, verificaram-se correlações estatisticamente significativas entre os estilos equilibrado e permissivo do pai e da mãe e que a vinculação segura parece ser mais predominante nas raparigas.

Palavras-Chave: Família, Práticas Educativas Familiares, Vinculação na Infância

FAMILY EDUCATIONAL PRACTICES AND PATTERNS OF ATTACHMENT: A STUDY WITH CHILDREN OF SCHOOL IN ÉVORA

Abstract

This study aims to understand and characterize the family educational practices used by parents, as well as the perception that children have such practices. Will be identified the predominant educational styles and the relationship between educational styles and attachment patterns in infancy.

We performed a quantitative study, consisting of a sample of 142 participants (children and parents). They were applied to two scales: *Identificación de "Prácticas Educativas Familiares"* (PEF) e o *Inventário sobre Vinculação para a Infância e a Adolescência* (IVIA), which identify the educational style and attachment representations in childhood, respectively.

The results of this study showed that the authoritative style is the most frequently used by parents, while the level of children there are significant statistically correlations between the authoritative and permissive style of parents and that secure attachment to be more prevalent in girls.

Keywords: Family, Family and Educational Practices, Childhood Attachment

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice	vi
Índice de Figuras	vii
Índice de Tabelas	vii
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	3
CAPÍTULO 1 Família e Práticas Educativas Familiares	4
1.1. A Família e o Processo de Socialização da Criança	4
1.2. Práticas Educativas Familiares e os Estilos Educativos	9
CAPÍTULO 2 Vinculação e Práticas Educativas Familiares	19
2.1. Vinculação na Infância – Primeiros Estudos	19
2.2. Padrões de Vinculação e Estilos Educativos: Que Relação?	25
Parte II – Estudo Empírico	31
CAPÍTULO 1 Objetivos e Questões de Investigação	32
CAPÍTULO 2 Metodologia	34
2.1. Amostra: Caracterização dos participantes	34
2.2. Instrumentos utilizados	37
2.3. Procedimentos	41
CAPÍTULO 3 Apresentação, Análise e Discussão de Resultados	46
3.1. Escala de Práticas Educativas Familiares	46

3.2. Inventário sobre a Vinculação na Infância e na Adolescência	76
3.3. Relação entre Práticas Educativas Familiares e Vinculação na Infância	81
CAPÍTULO 4 Discussão Global de Resultados e Conclusões Gerais	84
Conclusões	89
Referências Bibliográficas	91
Anexos	95

Índice de Figuras

Figura 1: Definição de Baumrind dos Estilos Educativos Parentais segundo o controlo parental (Styck,2005)	11
Figura 2: Descrição dos três principais padrões de comportamento parental segundo Baumrind (Pereira, 2009)	14
Figura 3 – Exemplo de questionário para a escala PEF-A (Adultos) (Alonso & Román, 2003)	38
Figura 4 – Exemplo de questionário para a escala PEF-H (crianças) (Alonso & Román, 2003)	39

Índice de Tabelas

Tabela 1: Distribuição das Crianças por Sexo e por Ano de Escolaridade	34
Tabela 2: Distribuição das Crianças em Função da Idade e do Sexo	35
Tabela 3: Número de Irmãos das Crianças	35
Tabela 4: Agregado Familiar das Crianças	35
Tabela 5: Distribuição dos Progenitores em Função da Idade e do Grau de Parentesco	36
Tabela 6: Distribuição dos Progenitores em Função do Grau de Parentesco e Habilitações Literárias	36
Tabela 7: Frequências e modas das respostas das crianças em relação ao pai por estilos, situações e conflitos – PEF-H	46
Tabela 8: Frequências e modas das respostas das crianças em relação à mãe por estilos, situações e conflitos – PEF-H	47
Tabela 9: Frequências, médias e desvio padrão das respostas do pai aos 90 itens do questionário PEF-A – Situação 1	48
Tabela 10: Frequências, médias e desvio padrão das respostas do pai aos 90 itens do questionário PEF-A – Situação 2	49

Tabela 11: Frequências, médias e desvio padrão das respostas do pai aos 90 itens do questionário PEF-A – Situação3	50
Tabela 12: Frequências, médias e desvio padrão das respostas do pai aos 90 itens do questionário PEF-A – Situação 4	51
Tabela 13: Frequências, médias e desvio padrão das respostas do pai aos 90 itens do questionário PEF-A – Situação 5	52
Tabela 14: Frequências, médias e desvio padrão das respostas da mãe aos 90 itens do questionário PEF-A Situação 1	53
Tabela 15: Frequências, médias e desvio padrão das respostas da mãe aos 90 itens do questionário PEF-A Situação 2	54
Tabela 16: Frequências, médias e desvio padrão das respostas da mãe aos 90 itens do questionário PEF-A Situação 3	55
Tabela 17: Frequências, médias e desvio padrão das respostas da mãe aos 90 itens do questionário PEF-A Situação 4	56
Tabela 18: Frequências, médias e desvio padrão das respostas da mãe aos 90 itens do questionário PEF-A Situação 5	56
Tabela 19: Comparação de médias entre os estilos do pai e da mãe e a média do estudo original	57
Tabela 20: Análise de consistência interna por estilo – PEF-H	59
Tabela 21: Análise de consistência interna por situação – Escala PEF-A	59
Tabela 22: Análise de consistência interna por Conflito – Escala PEF-A	60
Tabela 23: Análise de consistência interna por Estilo – Escala PEF-A	60
Tabela 24: Estrutura fatorial e dimensões – Escala PEF-H em relação ao Pai	61
Tabela 25: Estrutura fatorial e dimensões – Escala PEF-H em relação à Mãe	63
Tabela 26: Valores próprios e variância dos fatores antes e depois da rotação escala global – Escala PEF-A	64
Tabela 27: Estrutura fatorial da escala global – Escala PEF-A	65

Tabela 28: Valores próprios e variância dos fatores antes e depois da rotação situação1– Escala PEF-A	66
Tabela 29: Estrutura fatorial da situação1 – Quando inicia algo novo; Escala PEF-A	66
Tabela 30: Valores próprios e variância dos fatores antes e depois da rotação situação2– Escala PEF-A	67
Tabela 31: Estrutura fatorial da situação2 – Quebra nas rotinas; Escala PEF-A	68
Tabela 32: Valores próprios e variância dos fatores antes e depois da rotação situação3 – Escala PEF-A	69
Tabela 33: Estrutura fatorial da situação3 – Quando vão dormir; Escala PEF-A	69
Tabela 34: Valores próprios e variância dos fatores antes e depois da rotação Situação4 – Escala PEF-A	70
Tabela 35: Estrutura fatorial da situação4 – Quando contam ou mostram algo; Escala PEF-A	71
Tabela 36: Valores próprios e variância dos fatores antes e depois da rotação situação5 – Escala PEF-A	72
Tabela 37: Estrutura fatorial da situação5 – Quando brincam; Escala PEF-A	72
Tabela 38: Média e desvio-padrão das três dimensões da escala PEF-H	73
Tabela 39: Média e desvio-padrão das dimensões encontradas (pai e mãe) – PEF-A	74
Tabela 40: Médias e desvios-padrão por estilos da escala PEF-A	75
Tabela 41: Frequências, médias e desvio padrão das respostas aos 24 itens da escala IVIA	76
Tabela 42: Valores próprios e variância dos fatores antes e depois da rotação	78
Tabela 43: Estrutura fatorial do IVIA	78
Tabela 44: Médias e desvios-padrão das três dimensões da escala IVIA	80

Tabela 45: Análise das diferenças nas dimensões do IVIA, em função do sexo (teste t-student)	80
Tabela 46: Correlações entre os estilos PEF-A.	81
Tabela 47: Correlações entre os estilos PEF-H	82
Tabela 48: Correlações entre os estilos PEF-H e padrões de Vinculação IVIA	83

Introdução¹

Desde muito cedo o mundo social da criança é pautado por uma grande diversidade de relações que influenciam o seu desenvolvimento. As relações entre pais/mães e filhos/as ocupam um papel central na compreensão do comportamento da criança (Pereira, 2009). O interesse pelas práticas educativas parentais nasceu no século XX, a partir da década de 30, e, apesar das contínuas mudanças que têm ocorrido nos contextos sociais e familiares, o interesse pelo estudo destas práticas mantém-se (Darling & Steinberg, 1993), contudo, em Portugal existe ainda pouca investigação no âmbito nesta temática.

Primeiramente importa referir que o presente estudo insere-se num estudo mais amplo que visa a avaliação das qualidades psicométricas e adaptação das *Escalas de Identificación de “Prácticas Educativas Familiares” (PEF)* (Alonso & Román, 2003) para a população portuguesa no sentido de melhor caracterizar e conhecer as práticas educativas familiares na população em estudo. As referidas Escalas permitirão avaliar a forma como os progenitores, enquanto agentes educativos, reagem perante diversas situações/práticas educativas bem como a perceção que os seus próprios filhos/filhas têm em relação ao comportamento dos seus progenitores. Esta adaptação poderá auxiliar alguns estudos futuros no âmbito das práticas educativas familiares.

Assim, num primeiro momento, a investigação incide sobre as estratégias de socialização existentes entre crianças e os seus progenitores, e procura caracterizar e definir as práticas educativas parentais mais utilizadas pelas famílias em estudo, bem como, o impacto dessas práticas nos seus respetivos filhos/filhas. É importante salientar que as práticas educativas familiares conferem à família o papel primário de socialização da criança. É através das relações familiares que a criança estabelece ligações emocionais próximas, intensas e duradouras que se tornam cruciais para um processo de socialização adequado (Pereira, 2009). Neste sentido, coloca-se a questão: Poderão as práticas educativas familiares estar relacionadas com os padrões de vinculação criados com a criança na sua infância?

A vinculação humana é desenvolvida na matriz relacional organizada em torno do sistema de cuidados da figura parental, que se exprime sob forma de padrões de regulação diádica onde o grau de participação da criança vai sendo progressivamente maior (Sroufe, 1990 cit. por Soares, Martins & Tereno, 2007). É neste sentido que surge a possibilidade de analisar a relação que existe entre as práticas educativas familiares e os padrões de vinculação na infância.

¹ Esta dissertação está redigida com o novo acordo ortográfico

A presente investigação encontra-se organizada em duas partes: na primeira parte é exposto o enquadramento teórico procurando integrar os principais contributos teóricos e empíricos sobre as temáticas em estudo – práticas educativas familiares e vinculação na infância, a relação existente entre estas temáticas, bem como revisões de investigação recente relacionada com o tema; na segunda parte é apresentado o estudo empírico que procura contribuir para o esclarecimento da relação entre pais/mães e filhos/as, tentando responder às questões de investigação propostas.

Nesta primeira parte, o primeiro capítulo incide sobre a família e as práticas educativas familiares. Começa por caracterizar a família e apresentar o processo de socialização da criança. Posteriormente são abordados os diferentes estilos que advêm das práticas educativas utilizadas pelos progenitores.

O segundo capítulo diz respeito à vinculação e começa por apresentar os principais pressupostos da Teoria da Vinculação (Bowlby, 1969/1984; 1973; 1980), bem como os contributos posteriores de Ainsworth e colaboradores (1978) que permitiram validar empiricamente a teoria através do desenvolvimento de metodologias de investigação capazes de identificar diferenças individuais em padrões de comportamento de vinculação. Posteriormente é abordada a temática da vinculação na infância e é feita referência à possível relação entre os estilos educativos familiares e os padrões de vinculação na infância.

Na segunda parte, é exposto o presente estudo realizado no ano letivo 2009/2010 numa escola de Évora. Este estudo contou com a colaboração de 142 participantes (adultos e crianças). Foram utilizados dois questionários de autorrelato: *Escala de Identificación de “Prácticas Educativas Familiares” (PEF)* (Alonso & Román, 2003) adaptada para o efeito, que mede os estilos educativos parentais e o *Inventário sobre Vinculação para a Infância e a Adolescência (IVIA)* (Carvalho, Soares & Baptista, 2006), que analisa um conjunto de comportamentos e representações da vinculação na infância e na adolescência.

Por fim, serão expostas e discutidas as principais conclusões deste trabalho, procurando-se refletir sobre as perceções das crianças relativamente aos estilos educativos utilizados pelos seus progenitores, bem como os respetivos padrões de vinculação. Será ainda analisada e discutida a relação entre os estilos educativos e os padrões de vinculação dos sujeitos neles envolvidos, procurando-se obter pistas para uma futura intervenção psicoeducativa.

Parte I

Enquadramento Teórico

CAPÍTULO 1

FAMÍLIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

“É habitual pensarmos na família como o lugar onde naturalmente nascemos, crescemos e morremos, ainda que, nesse longo percurso, possamos ir tendo mais do que uma família.”(Alarcão, 2002)

1.1. A Família e o Processo de Socialização da Criança

As relações entre crianças e adultos têm sofrido, ao longo dos tempos, grandes alterações, tendo-se verificado, desde sempre, diferenças consoante os contextos em que a criança está inserida. Nas famílias, salvaguardando as alterações progressivas, o relacionamento e o processo de socialização da criança sempre teve uma base menos formal, com continuidade e numa sustentação afetiva (Sarmiento & Marques, 2006). O ambiente familiar é o ponto primário da relação direta com os seus elementos, onde a criança cresce, atua, desenvolve e expõe os seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições, desenvolve a primeira imagem de si mesma e os seus primeiros modelos de comportamentos que vão configurando o seu mundo interior (Sousa & Filho, 2008). Neste sentido, é importante perceber e clarificar o conceito de família à luz de teorias existentes.

A Teoria Geral dos Sistemas classifica a família como um sistema, um todo, mas também parte de sistemas, de contextos mais vastos nos quais se integra (comunidade/sociedade). Dentro da família existem outras totalidades mais pequenas, subsistemas, que fazem parte do grupo total (Relvas, 1996). Ler sistemicamente a família implica uma visão global da sua estrutura – dimensão espacial – e do seu desenvolvimento – dimensão temporal (Alarcão, 2002). Neste sentido, Alarcão (2002) define família como um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo do processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados (Sampaio & Gameiro, 1985 cit. por Alarcão, 2002) Esta hierarquização sistémica pressupõe ainda que cada elemento da família participa em diversos sistemas e subsistemas, ocupando em simultâneo diversos papéis em diferentes contextos, que, por sua vez, implicam outros estatutos, funções e tipos de interação variados (Relvas, 1996). Distinguem-se então na família vários subsistemas: o *individual* – constituído pelo indivíduo, que, para além do seu envolvimento no seio do sistema familiar, desempenha noutros sistemas funções e papéis que interagem com o seu desenvolvimento pessoal e com o seu posicionamento familiar; o *parental* – com

funções executivas, tendo a seu cargo a proteção e educação de gerações mais novas e que, na maior parte das vezes é constituído pelos pais; o *conjugal* – que engloba o casal; o *fraternal* – constituído pelos irmãos e tem funções específicas relativamente ao treino de relações entre iguais (Relvas, 1996). A forma como se organizam estes subsistemas, o tipo de relações que se desenvolvem entre eles e no interior de cada um forma a estrutura familiar. Assim, a família é um sistema entre sistemas onde é essencial a exploração das relações interpessoais e das normas que regulam os grupos significativos a que o indivíduo pertence, para uma compreensão do comportamento dos membros e para a formulação de intervenções eficazes (Alarcão, 2002). Ainda numa perspetiva sistémica, Olson (1986 citado por Szymanski, 2004) define a funcionalidade da família segundo duas dimensões: *adaptabilidade* e *coesão*. Adaptabilidade é definida como a habilidade do sistema familiar em mudar a sua estrutura de poder, relações de papéis e regras de relacionamento em resposta a exigências situacionais ou de desenvolvimento. Esta adaptabilidade pode ser rígida (pouca mudança), flexível, estruturada ou caótica (muita mudança). O equilíbrio está na família estruturada e flexível, que oferece condições adequadas para o desenvolvimento social e emocional dos seus elementos. A coesão refere-se à ligação emocional que os membros da família têm em relação aos outros (Green & al., 1991 citado por Szymanski, 2004). Também se distribui num contínuo, desde a ausência de envolvimento entre os membros até ao super-envolvimento. O equilíbrio está no meio-termo onde as trocas afetivas fluem mais facilmente, tanto no ambiente familiar como fora dele (Szymanski, 2004).

Na opinião de Gameiro (1992 citado por Relvas, 1996) a família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas como o estudo dos indivíduos isolados. A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e complexidade relacional desta estrutura. Esta, é um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas de interação: contactos corporais, linguagem, comunicação e relações interpessoais (Ceballos & Rodrigo, 1998). É ainda um espaço de vivência de relações afetivas profundas: filiação, fraternidade, amor, sexualidade, entre outros aspetos, que vão dando corpo ao sentimento de sermos quem somos e de pertencermos àquela e não a outra família (Alarcão, 2002). Uma família é uma pequena sociedade, onde há regras, uma linguagem, uma cultura própria, um sistema de governo e uma política externa. Nesse sentido, cada uma é diferente de todas as outras, mas existem aspetos em que todas as famílias são iguais. Como um grupo de pessoas unidas por laços de afeto onde se partilham responsabilidades relativamente às crianças. A família é um sistema

que muda continuamente em resposta às necessidades dos seus membros e às pressões da sociedade (Abreu-Lima, 2006).

A perspetiva ecológica do desenvolvimento proposta por Bronfenbrenner (1979) considera a análise do microsistema familiar. De acordo com esta teoria, inicialmente, as relações acontecem de forma diádica, através da relação mãe-criança, e aos poucos vão-se expandido dentro do grupo familiar, formando vários subsistemas, como a relação pai-criança e a relação entre irmãos. O microsistema familiar deve ser a maior fonte de segurança, proteção, afeto, bem-estar e apoio para a criança. Nele a criança exercita papéis, experimenta situações, sentimentos e atividades. A garantia de permanência e estabilidade faz a família funcionar como um sistema integrado, cujo objetivo principal é promover o bem-estar dos seus membros. Bronfenbrenner (1979) destaca três características que se estabelecem nas relações dentro da família: responsabilidade, equilíbrio de poder e afeto. O que uma pessoa faz influencia a outra e vice-versa, ainda que um participante seja mais influente que outro, este processo caracteriza a reciprocidade. A participação numa díade permite à criança aprender a lidar com relações de poder. Quando o equilíbrio do poder se altera em função da pessoa em desenvolvimento existe espaço para a promoção de autonomia. Por fim, o afeto desempenha também um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Quanto mais positivas e calorosas forem as relações, maior a probabilidade de ocorrerem processos evolutivos adequados.

Antes de avançarmos importa ainda clarificar que tipos de famílias existem. Recentemente Sampaio (2009) refere que faz todo o sentido falar de famílias no plural procurando uma definição que englobe as novas organizações familiares, defendendo a promoção de políticas flexíveis que respeitem essa diversidade. Define então famílias como um espaço emocional com práticas familiares (sustento, apoio, educação, afetividade, valores, entre outros), sem limites rígidos de residência, casamento ou orientação sexual dos cônjuges, no qual sobressai o cuidar dos seus membros (Sampaio, 2009). Nesta caracterização Sampaio (2009) engloba a família nuclear “tradicional”, a família monoparental, os agregados familiares reconstituídos, os casais do mesmo sexo, com ou sem crianças, os casais de “living apart together”, com ou sem filhos a seu cargo e muitos outros modelos existentes, modelos estes que estão presentes nas constituições familiares dos participantes no presente estudo. Também Palacios e Rodrigo (1998, citado por Abreu-Lima, 2006) contribuíram para desmontar o modelo de família tradicional. O casal pode optar não pelo casamento mas pela união de facto, embora os divórcios sejam cada vez mais frequentes, surgindo frequentemente uniões posteriores e família reconstituídas (Abreu-Lima, 2006). O conseqüente aumento de divórcios provocou uma nova reflexão sobre a

família, prevalecendo hoje a ideia de que deve haver uma autoridade parental partilhada e relações constantes, em vez da escolha de um progenitor em detrimento do outro. Em todos os modelos as famílias podem ser competentes e cumprir as responsabilidades parentais. Por exemplo, os progenitores de uma criança podem viver em diferentes casas, mas partilharem as responsabilidades educativas em relação aos filhos de ambos (Sampaio, 2009).

A família funciona como o primeiro e mais importante agente socializador. É o primeiro contexto no qual se desenvolvem padrões de socialização em que a criança constrói o seu modelo de aprendizagem e se relaciona com todo o conhecimento adquirido durante a sua experiência de vida primária, refletindo-se na sua vida escolar. O facto de pertencer a um determinado núcleo familiar já proporciona à criança noções de poder, autoridade, hierarquia, além de lhe permitir desenvolver habilidades como: falar, organizar os seus pensamentos, distinguir o que pode e o que não pode fazer, seguindo as normas da sua família e adaptar-se às diferentes circunstâncias (Sousa & Filho, 2008). É imprescindível que no relacionamento entre pais e filhos os sentimentos de carinho e segurança sejam transmitidos de modo a levar a criança a explorar mais o ambiente à sua volta desenvolvendo a sua aprendizagem. O afeto encontrado no seio familiar pode ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar, influenciando a velocidade com que se constrói o conhecimento, ou seja, quando a criança se sente mais segura, aprende com mais facilidade (Sousa & Filho, 2008). Inegavelmente e como já foi referido, também Martins e Szymanski (2006) consideram a família como o primeiro meio de socialização da criança, onde receberá a base inicial do que consiste a vida em sociedade, quer seja em grupo constituído segundo a estrutura nuclear moderna, ou organizada de acordo com outras possibilidades (Berger & Luckmann, 1974; Gomes, 1994 citado por Martins & Szymanski, 2006), referidas anteriormente por Sampaio (2009). Segundo Malaguzzi e Reggio (citado por Sarmiento & Marques, 2006), a maneira como interagimos com as crianças e o tipo de ambiente que criamos para elas, está interligada com os tipos de pensamentos, concepções, ideias, estruturas sociais e padrões comportamentais que moldaram as nossas concepções de criança e da infância. Os aspetos culturais têm aqui muita influência bem como na aceitação de que as crianças possam ou não interferir na nossa forma de agir enquanto adultos-educadores. Num estudo feito por Luk-Fong, Yee e Pattie (2005 citado por Sarmiento e Marques, 2006), baseado na experiência chinesa – em que as relações adultos-crianças se conservam com forte verticalidade – a partir das vozes de pais, professores e crianças sobre novas formas de relacionamento entre uns e outros, verificou-se que: os pais mantêm atitudes

conservadoras, questionando o respeito das crianças pelos adultos; os pais expressam dificuldades em conseguir, ao mesmo tempo, ser amigos (falarem sobre os sentimentos de cada um) e discipliná-los. As crianças esperam que os pais gastem mais tempo com elas, as ouçam e providenciem disciplina. Verifica-se assim um desfasamento entre perspectivas, sendo que os mais velhos conservam alguns estereótipos educativos, enquanto os mais novos aspiram a um novo tipo de relacionamento, em que a sua voz seja ouvida (Sarmiento & Marques, 2006).

Como vimos até aqui, os contextos de socialização familiar são indissociáveis das condições do meio e das características das famílias. Estes fatores influenciam o sistema de interações familiares e o conteúdo da socialização familiar. Alguns estudos realizados em Portugal (Castro, 1996), com famílias de estratos socioeconómicos desfavorecidos, referem que condições de privação, fraca qualidade de comunicação e ausência de afeto determinam o tipo de relação existente entre pais e filhos. Neste contexto o estilo educativo predominante é marcado pelo facto de os pais serem punitivos e permissivos. Os castigos físicos, surgem, quase sempre, como resposta a atos que prejudicam a sobrevivência da família (dinheiro mal utilizado, destruição de objetos, etc.), ou derivam de situações de frustração inerentes às dificuldades pelas quais a família passa. Por isso, as punições não refletem uma tentativa de controlar os filhos, sendo os aspetos mais salientes no processo educativo o fraco apoio ou a excessiva condescendência em controlar os atos dos filhos (Castro, 1996). Nestas condições, o resultado da socialização familiar incide mais na transmissão às crianças de lógicas comportamentais ligadas às necessidades de adaptação ao meio do que na tentativa de orientar o destino dos filhos em função de projetos de futuro ou até de socializá-los nos papéis familiares. Ou seja, as marcas mais fortes do processo de socialização familiar são as que resultam da interiorização de valores associados a uma subcultura de adaptação à pobreza e à exclusão (Maíquez, Rodrigo, Capote & Vermaes, 2000). Neste processo de socialização destacam-se três dimensões que influenciam as práticas e representações das crianças: O *imediatismo* reflete a incapacidade de perspetivar o futuro devido às fortes tensões geradas pelas necessidades imediatas e traduz-se num estilo de vida centrado no presente e em comportamentos de consumismo que obedecem a uma lógica de compensação; a *transitoriedade* decorre da inexistência de rotinas quotidianas que organizem a vida e as interações familiares e da precariedade das condições de vida em que nada é estável e seguro; e a *autossuficiência*, uma vez que estão habituados desde muito cedo a contarem consigo mesmas, as crianças tendem a desenvolver traços individualistas e a emancipar-se rapidamente da tutela familiar (Castro, 1996; Maíquez et al. 2000). Szymanski (2004), refere que os efeitos da discriminação social tiveram

como resultado práticas educativas defensivas, que levavam os pais a adotarem práticas violentas para evitar que os filhos tomassem comportamentos desviantes. As situações de grandes dificuldades económicas são responsáveis por um clima de irritabilidade e tensão, que os leva a adotar comportamentos punitivos, arbitrários e inconsistentes, causando irritabilidade, crises de birra, negativismo e sentimentos de inadequação nas crianças (McLoyd, 1998 citado por Szymanski, 2004). Como parte deste processo de socialização encontramos técnicas de disciplina, padrões de reprodução ou estratégias de socialização e práticas educativas com as quais os pais e mães tentam que a criança aprenda a inibir ou manifestar comportamentos socialmente aceitáveis (Alonso & Róman, 2003).

1.2. Práticas Educativas Familiares e Estilos Educativos

Dentro da família, a transição para a parentalidade requer que os progenitores avancem uma geração e se tornem cuidadores da geração mais jovem. Tornar-se pai ou mãe requer a reorganização de papéis familiares, em que o casal começa a assumir tarefas e responsabilidades em relação ao desenvolvimento da criança. Contudo, a relação educativa deve ser também situada no conjunto das relações da criança, ou seja, nas fronteiras da família junto dos avós, irmãos, meios-irmãos, sogros e outros membros da família (Montandon, 2005).

A inserção da criança no mundo é feita através de trocas intersubjetivas e as formas de ensinar a criança a existir como um ser social podem ser consideradas como práticas educativas. De acordo com Brofenbrenner (1979) nas famílias e nas suas casas não é necessário inventar ou introduzir sistemas organizados de relações entre pessoas uma vez que essas relações se vão manifestando naturalmente no quotidiano em inúmeras situações. O processo de socialização dá-se no convívio familiar por meio das práticas educativas desenvolvidas com a finalidade de transmitir hábitos, valores, crenças e conhecimentos que se acredita serem úteis para a inserção dos filhos na sociedade (Szymanski, 2004; Musitu, Román & Gutiérrez, 1996). As brincadeiras ocupam um papel importante dentro do mundo das práticas educativas, desempenhando uma função preponderante nas relações entre família e criança. A brincadeira entre famílias e crianças, compreendida através da proposta de Bronfenbrenner (1979) confirma que as brincadeiras infantis estão presentes nos vários ambientes onde a família se encontra. As crianças brincam e os adultos que as rodeiam observam e interagem com elas trocando informações sobre a brincadeira ou sobre questões do mundo social que fazem parte do processo de socialização da

criança (Martins & Szymanski, 2006). Não se pode negar que a brincadeira torna-se num dos primeiros veículos de comunicação entre a criança e o adulto. Trata-se de um agir que, em geral, é aprendido por imitação e tende a repetir padrões vividos pelos pais nas suas famílias de origem, além de carregar a crença de conhecimentos e habilidades inatas para o desempenho da função de pai e mãe (Szymanski, 2004). Famílias que oferecem às crianças e adolescentes mais atividades organizadas, aumentando gradualmente a sua dificuldade, ou por períodos de tempo mais longos, facilitam, na perspectiva de Bronfenbrenner (1979), os processos de desenvolvimento. Essas atividades não só ampliam as suas habilidades cognitivas e sociais, como também vão consolidando a sua composição familiar (Szymanski, 2004). Segundo Szymanski (2001, citado por Martins & Szymanski, 2006) as práticas educativas ocorrem de maneira informal ou mesmo sem um planeamento explícito mas encontram-se vinculadas a situações de vida. Estas práticas dão-se sob forma de ações contínuas e repetitivas e incluem a necessidade de saber estar no mundo com o outro, constituindo-se numa herança cultural que possibilita a inserção desse novo membro no mundo mais amplo. Tais práticas envolvem saberes que, mesmo não sendo sistematizados, são o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração para geração, manifestam-se em procedimentos e estratégias de ação, utilizando “material pedagógico” (Martins & Szymanski, 2006). Estão ainda carregadas de ideologia, supõem competências e comportam avaliações. São complexas e interdependentes, envolvendo todos os membros da família e mesmo não sendo lineares, comportam ambivalências e ocorrem através de disposições afetivas, procurando preparar as novas gerações para a vida social (Pacheco, Silveira & Schneider, 2008; Szymanski, 2004). Segundo Machado, Gonçalves e Matos (2006) as práticas educativas familiares podem ser definidas como um conjunto de comportamentos que os educadores adotam procurando atingir objetivos específicos ao nível da socialização das crianças. Para a realização dessas práticas educativas, alguns aspetos são necessários, como: saber olhar para a criança como sujeito de ação educativa, reconhecer o status de educadores por parte dos pais, saber propor e desenvolver uma atividade familiar por um período de tempo que corresponda ao nível de desenvolvimento e amadurecimento dos filhos (Durning, 1999 citado por Szymanski, 2004). As práticas adotadas pelos pais na intenção de educar os seus filhos exigem uma interação da díade adulto-criança, onde são confrontados com as regras e padrões morais da sociedade (Pacheco, et al., 2008).

A primeira linha de investigação sobre os estilos parentais surgiu com Alfred Baldwin, em 1949, com base nos trabalhos de Kurt Lewin, que procurou identificar os estilos parentais à semelhança dos estilos de liderança (autoritário, democrático e

laissez-faire). Contudo, foi através Diana Baumrind que surgiu a segunda linha de investigação e o grande desenvolvimento do estudo dos estilos parentais (Stuyck, 2005). Baumrind ampliou a teoria de Lewin ao âmbito da família através das suas observações e entrevistas com filhos e pais, das quais resultou a mais conhecida e influente abordagem tipológica. Baumrind criou uma categorização tipológica da qual resultaram três estilos parentais: autoritário, autorizante e permissivo. Esta tipologia foi fundamentada num modelo dinâmico e não unidirecional do processo de socialização, ou seja, a visão unidirecional do comportamento parental evoluiu para uma abordagem focada nos processos, que contempla a causalidade recíproca (ver fig.1) (Pereira, 2009).



Figura 1: Definição de Baumrind dos Estilos Educativos Parentais segundo o controlo parental (Stuyck,2005)

Posteriormente Maccoby e Martin reorganizaram a teoria de Baumrind e consideraram duas dimensões subjacentes aos estilos parentais: compreensão/apoio e controlo/exigência. A primeira refere-se ao reconhecimento que os pais fazem da individualidade da criança, dando-lhe suporte emocional e afetivo; a segunda refere-se à vontade dos pais em agirem como agentes de socialização dos seus filhos/as, ou seja, o controlo que os pais demonstram em relação aos seus filhos/as. Destas duas dimensões resultaram quatro estilos educativos: autoritário, equilibrado, permissivo e negligente (Darling e Steinberg, 1993). Os pais negligentes não exigiam responsabilidade aos seus filhos e não encorajavam a sua independência. Apresentavam-se como sendo frios, distantes, indiferentes, inacessíveis e centrados neles próprios, sem dar à criança os estímulos afetivos de que necessita. Mais tarde Baumrind também adotou esta classificação nos seus estudos. Atualmente, o estudo das práticas educativas parentais está relacionado com a adoção de perspetivas ecológicas que consideram a influência de determinantes intra e extrafamiliares (Pereira, 2009).

- **Práticas e estilos educativos: Diferenciação**

Darling e Steinberg (1993) introduzem uma importante distinção na literatura do comportamento parental, distinguindo entre estilos educativos parentais e práticas educativas parentais. Os autores definem estilos parentais a partir de práticas parentais, dirigidas a determinados objetivos, mas também a partir de outros aspetos do comportamento parental que comunicam determinada atitude afetiva mas que não são dirigidos a objetivos específicos de socialização. Desta forma o estilo parental transmite à criança a atitude dos pais em relação a ela e não em relação ao seu comportamento (Pereira, 2009). As práticas educativas parentais são ações que os pais desenvolvem com os filhos no sentido de promover atitudes positivas. Os estilos parentais são considerados variáveis do contexto familiar que afetam a eficácia das práticas educativas mais específicas (Pereira, 2009).

Dos componentes das práticas educativas dos pais e das mães interessa destacar fundamentalmente dois: *Conteúdo* – é o que se transmite, ou seja, valores inculcados, são dependentes dos valores dos pais e dos valores do ambiente sociocultural como expressão das suas teorias implícitas; *Forma* – que representa a forma como se transmite, ou seja, as estratégias e mecanismos utilizados pelas figuras de reprodução para regular a conduta e transmitir conteúdos (Alonso & Román, 2003;). Sintetizando, as práticas educativas traduzem estratégias de comportamentos definidos por conteúdos e objetivos particulares, específicos de um determinado contexto ou situação (Darling & Steinberg, 1993; Grusec & Goodnow, 1994). Referem-se a situações quotidianas específicas de interação entre pais e filhos revelando estratégias utilizadas pelos pais na educação dos seus filhos (Pacheco et al., 2008). São estratégias com o objetivo de suprimir comportamentos considerados inadequados ou de incentivar a ocorrência de comportamentos adequados (Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004).

Os estilos parentais, por sua vez, podem ser definidos como um conjunto de atitudes e práticas relacionadas com as questões de poder, hierarquia, apoio emocional e estímulo à autonomia que os pais têm para com os seus filhos, e que refletem, em parte, os valores que os pais consideram importantes (Miguel, Valentim & Carugati, 2009; Pacheco et al, 2008). Os estilos parentais tendem a ser menos variáveis que as práticas educativas e caracterizam-se pela preponderância de alta ou baixa responsividade e exigência, onde estão envolvidas as atitudes, as práticas e as expressões que caracterizam a natureza das interações parentais (Pacheco et al., 2008). Assim, são entendidos como variáveis de carácter mais abrangente,

relativamente constantes ao longo do tempo nos quais as práticas educativas ganham expressão, de acordo com os valores e objetivos dos pais (Darling & Steinberg, 1993).

Não existe um consenso absoluto acerca do número de dimensões para descrever o comportamento parental e os estilos parentais. O trabalho de Dina Baumrind, na classificação dos estilos parentais, constitui uma referência fundamental (Miguel et al. 2009). Num dos seus primeiros estudos (Baumrind, 1967;1971) a interação que os pais estabeleciam com os seus filhos foi avaliada em quatro dimensões de comportamento parental: controlo parental – orientação da atividade da criança para determinados objetivos; exigências de maturidade – pressões exercidas sobre a criança para que esta tivesse um desempenho de acordo com as suas aptidões intelectuais, sociais e emocionais; clareza na comunicação – uso da explicação para obter obediência e recetividade às opiniões e sentimentos da criança; e afeto – expressão de afeto e de envolvimento com a criança. Este estudo conduziu à identificação de três estilos educativos parentais: autoritário (authoritarian); democrático (authoritative) e permissivo (permissive) (Rodrigo, 1995; Rodrigo & Triana, 1996). Baumrind (1967;1971) desenvolveu um modelo teórico que utiliza uma abordagem tipológica para definir os estilos parentais, ou seja parte de dimensões mais ou menos amplas de práticas educativas parentais para então chegar aos estilos parentais (Pereira, 2009). Considerou-se que as qualidades das características do comportamento parental poderiam ser descritas adequadamente através de duas principais dimensões: uma relacionada com o comportamento parental de suporte, de aceitação, e de afeto (afeto-hostilidade) e a segunda relativa ao controlo (permissividade-restritividade). Rolli e Thomas (1979 cit. por Pereira, 2009) conceptualizam a primeira dimensão, que designam por suporte ou afeto/aceitação, como o tipo de comportamento manifestado pelos pais relativamente à criança que faz com que a criança se sinta confortável na presença dos pais e que confirma às crianças que ela é aceite e aprovada como pessoa pelo progenitor. Por outro lado a dimensão controlo é conceptualizada enquanto comportamento dos pais que tem a intenção de orientar o comportamento da criança para que este esteja de acordo com aquilo que os progenitores desejam: – A **dimensão controlo** desempenha uma função primordial na socialização da criança, sendo um mecanismo que promove a conformidade e aceitação de regras e normas sociais. Esta dimensão tem importantes implicações para o funcionamento adaptativo das crianças principalmente no que concerne à sua capacidade para viver em grupo e em sociedade. O controlo pode ser simultaneamente inibidor, quando se trata de controlo psicológico (associado ao ajustamento emocional e exprime-se através de técnicas de manipulação da emoção) e facilitador do desenvolvimento humano quando se trata de controlo comportamental

(associado a problemas de externalização e exprime-se sob forma de regras de conduta, monitorização e supervisão). O desafio para os pais é conceder suficiente autonomia psicológica aos seus filhos sem serem comportamentalmente permissivos;

– A **dimensão afeto/aceitação** refere-se a um conjunto de características parentais que incluem o suporte parental, a disponibilidade afetiva, as expressões de afeto e o tom emocional positivo, a aceitação da criança, o envolvimento positivo, a sensibilidade para os estados psicológicos da criança e as respostas adequadas às necessidades psicológicas da criança. Os estilos parentais caracterizados por afeto e suporte estão associados na infância e adolescência a uma menor ansiedade social, problemas de oposição, problemas de internalização, problemas de externalização. A teoria da vinculação enfatiza o papel do comportamento parental, principalmente neste domínio de aceitação e de afeto, no estabelecimento da vinculação. Esta relação com a teoria da vinculação será abordada mais a frente no ponto 2.2.

Neste seguimento, Baumrind (1967;1971) descreveu três principais padrões de comportamento parental:

Figura 2: Descrição dos três principais padrões de comportamento parental segundo Baumrind (Pereira, 2009)

Autoritário
<i>Estes pais procuram moldar, controlar e avaliar o comportamento da criança de acordo com um padrão rígido de comportamento, que é considerado, frequentemente, como o padrão absoluto. Os pais, valorizam a obediência como virtude e recorrem a medidas punitivas quando o comportamento da criança entra em conflito com os padrões de comportamento que consideram aceitáveis. Procuram transmitir determinados valores instrumentais como: o respeito pela autoridade, o respeito pelo trabalho e o respeito pela preservação da ordem e estrutura tradicional. Para além disso, estes pais não encorajam a troca de opiniões com os seus filhos, acreditam que as crianças devem aceitar a palavra dos pais como aquilo que está certo.</i>
Apoiante com autoridade²
<i>Estes pais tentam orientar as atividades da criança de forma mais racional. Encorajam a troca de ideias e partilham a razão de ser das diretivas e, quando a criança se recusa a obedecer, solicitam que a criança lhes explique a razão do seu inconformismo. Estes pais valorizam atributos expressivos e instrumentais e valorizam, simultaneamente, a vontade própria e a conformidade à disciplina. Exercem um controlo firme e consciente quando surgem divergências entre pais e filhos, mas sem serem restritivos. Confrontam as crianças para obter a sua conformidade, expressam os seus valores claramente e esperam que os filhos respeitem as normas. Estes pais fazem prevalecer a sua perspetiva enquanto adultos, mas reconhecem os interesses individuais e as características específicas das crianças. Reforçam e valorizam as qualidades atuais dos seus filhos, mas também estabelecem padrões para comportamentos futuros. Recorrem à razão mas também ao seu poder e à manipulação dos reforços e punições para conseguir os seus objetivos. São responsivos afetivamente na medida em que são afetuosos, apoiantes, empenhados, e responsivos cognitivamente, no sentido em que proporcionam um ambiente estimulante e desafiador.</i>

² Designação correspondente a um padrão de comportamento “Equilibrado”, posteriormente utilizado pelos autores da PEF.

Permissivo

Os pais permissivos são menos controladores do que são afetivos ou promotores de autonomia. Estes pais tentam comportar-se de um modo positivo, aceitante e não punitivo relativamente aos desejos e comportamentos dos seus filhos. Os pais vêem-se a si mesmos como um recurso para a criança utilizar como entende e não como um agente ativo e responsável por moldar e alterar o comportamento presente e futuro da criança. Fazem poucas exigências de maturidade. O objetivo imediato para estes pais é dar à criança a maior liberdade possível, salvaguardando a sobrevivência física da criança. Os pais permitem que sejam as crianças a regular as suas próprias atividades, evitam exercer o controlo e não insistem para que as crianças obedeçam a padrões externamente definidos. Procuram utilizar a razão, mas evitam a utilização de poder expresso para conseguirem os seus fins.

Estes estilos são caracterizados em função de duas dimensões: responsividade e exigência. A primeira refere-se a atitudes parentais de aceitação e aprovação do filho, através de comportamentos de apoio, afeição e encorajamento; a segunda inclui atitudes dos pais que envolvem o controlo de comportamentos dos filhos e a imposição de limites e regras (Moraes, Camino, Costa, Camino & Cruz, 2007).

Baumrind (1971, citado por Pereira 2009) realizou um estudo longitudinal que incidiu sobre criança em idade escolar e os seus progenitores, recorrendo à aplicação de questionários de autorrelato, entrevista à criança, testes estandardizados e observações naturalistas estruturadas. Deste estudo emergiram nove tipos parentais, sendo que, cinco mostraram efeitos mais claros e distintos no desenvolvimento das crianças e, por esse motivo, foram considerados protótipos. Dos cinco protótipos, três eram semelhantes aos encontrados na mesma investigação para a idade do pré-escolar: equilibrado; autoritário e permissivo. Os outros dois padrões identificados foram o rejeitante e negligente, em que os pais não eram nem responsivos nem exigentes. Baumrind concluiu que, na idade escolar, a dimensão controlo revela associações elevadas com a competência para ambos os sexos e é uma condição suficiente para a aquisição de um elevado nível de assertividade nas raparigas. Por sua vez, para que os rapazes sejam responsáveis socialmente e competentes são necessários, para além dos níveis elevados de competência, que os pais sejam igualmente bastante responsivos (Pereira, 2009).

- **Caracterização dos estilos educativos familiares – Escalas PEF**

No sentido de melhor caracterizar as práticas educativas é possível definir e caracterizar, segundo Alonso e Román (2003), estilos educativos familiares. Como já foi referido anteriormente compreende-se por estilo educativo um conjunto de técnicas e forma de atuação que abrangem desde atitudes de aceitação até atitudes de controlo de comportamentos indesejados e imposição de limites aos filhos. Os estilos podem ser definidos pela persistência de certos padrões de atuação e representam uma espécie de classificação do clima criado na relação entre pais e filhos (Moraes, et al 2007). O estilo educativo não é apenas um conjunto de técnicas de socialização. Na verdade, o estilo inclui, além de técnicas, uma série de atitudes dos pais, que, por sua vez, dependem dos comportamentos dos filhos e do próprio contexto de socialização. Esses contextos variam de acordo com as normas, os valores culturais e socialmente compartilhados. Os autores das Escalas PEF, defendem que não existem estilos puros e cada família utiliza técnicas consideradas como prototípicas de diferentes estilos simultaneamente, em função da situação. Referem ainda que, não só não existe um estilo preferente, como também existe uma alta variabilidade inter e intrafamiliar (Alonso & Román, 2003).

O instrumento utilizado na nossa investigação fundamenta-se numa conceção de socialização no contexto familiar como uma construção conjunta e de influências múltiplas, ou seja, fundamenta-se num modelo Construtivista de Socialização que difere do Modelo Tradicional. Neste sentido, parte-se do pressuposto que o estudo da relação pais/mães-filhos/as deve ter em conta todos os fatores que confluem no momento interativo, isto é, o emissor, o recetor e as diferentes situações contextuais. Com base nestes pressupostos, este instrumento, tem em conta a perceção do emissor (escala PEF-A - adultos), a perceção do recetor (escala PEF-H – crianças) e diferentes situações contextuais (Situação 1: Quando inicia algo novo; Situação 2: Quebra nas rotinas; Situação 3: Quando vão dormir; Situação 4: Quando contam ou mostram algo; Situação 5: Quando brincam.). As escalas PEF fundamentam-se numa perspetiva bidirecional, pois têm em conta a perceção dos adultos, mas também a perceção da criança num contexto de inter-relações familiares. Assim, para a elaboração da presente escala foram definidas primeiramente as cinco situações hipotéticas:

1- *Quando inicia algo novo* (quando se confrontam com uma nova aprendizagem, seja de que tipo for); 2- *Quebra nas rotinas* (Quando o quotidiano tem de ser alterado por qualquer razão); 3- *Quando vão dormir* (Quando se confrontam com a separação dos progenitores ou outros adultos e deixam de poder fazer o que

gostavam de fazer); 4- *Quando contam ou mostram algo* (expressão a necessidade de partilhar, de procurar atenção, ajuda e afirmação junto do adulto) e 5- *Quando brincam* (em contextos dentro ou fora de casa que exigem a negociação com o adulto). Posteriormente foram elaborados exemplos das referidas situações de forma a caracterizar estes cinco tipos e também os três tipos de conflito:

Conflito externo – problemas de exteriorização relacionados com as características extrínsecas do sujeito, tais como, dificuldade em agarrar, ou romper algo de forma a transgredir uma regra. Está relacionado com as circunstâncias que estão fora do sujeito, isto é, nos adultos, pares, ou em variáveis contextuais. *Conflito Interno* – Problemas de interiorização, relacionadas com características intrínsecas do sujeito, tendo em conta situações como o isolamento, a insegurança, o desprezo e a timidez. *Transgressão/Incumprimento de regras* – problemas com a violação de convenções sociais, onde a rutura seria exclusivamente de normas sociais e não morais. Posteriormente, com base na teoria de Baumrind definiram-se os três estilos educativos familiares:

O *estilo autoritário* – é caracterizado por uma expressão de afeto controlado, escassa sensibilidade e empatia, centrado na perspetiva quase exclusiva do adulto. Utiliza a afirmação do poder através de técnicas de disciplina coercitivas e com um tipo de controlo marcado pela imposição de inibir ou anular condutas indesejáveis. A expressão de afeto e comunicação é reduzida por oposição às exigências e controlo. O *estilo equilibrado* – mantém valores elevados na expressão de afeto e comunicação demonstrando interesse pelas coisas da criança. Relativamente às exigências e controlo existem normas claras adaptadas às possibilidades da criança, estáveis, consistentes mas sem uma firmeza extremamente rígida, estando dependentes de cada situação e sugerindo alternativas de conduta. O *estilo permissivo* – apresenta elevados valores na expressão de afeto e comunicação e baixos níveis de exigência e controlo. Estes pais/mães caracterizam-se como indulgentes e pouco consistentes nas suas normas de disciplina. São excessivamente vulneráveis em relação à criança e bastante dependentes relativamente a cada situação (Alonso & Román, 2003; 2005).

Atualmente observa-se que as mudanças sociais têm levado a um deslocamento nas relações de autoridade pais/filhos, de um modelo baseado na imposição e no controle a outro fundamentado na participação e na negociação (Montandon, 2005). O aumento do nível de escolaridade, a emancipação e o trabalho das mulheres, a democratização das relações entre os sexos no interior do casal, levou a uma passagem de um modelo familiar baseado no comando para um modelo baseado na negociação. Estudos anteriores (Best & Williams, 1997; Segal, 1999 citado por Montandon, 2005) referem que nem sempre o sexo da criança determina as

práticas dos pais e que a diferença na educação de rapazes ou raparigas está relacionado com nível cultural dos pais. As práticas dos pais autoritários não têm a mesma conotação negativa que nos Estados Unidos ou em outros países Europeus (Fontaine, 1990 citado por Montandon, 2005). Estas práticas são consideradas uma dimensão normal da função educativa dos pais e não são incompatíveis com manifestações de ternura e afeto. Baumrind (1967) considera que a própria criança não é passiva nas práticas familiares; ela seleciona, interpreta as experiências, constrói estratégias que podem conduzir a mudanças nas suas relações com seus pais e a revisões nas práticas destes. Há um efeito da experiência da criança sobre as práticas. Assim, um terço das crianças sente-se incondicionalmente apoiado por pais que se interessam por elas, as amparam, consolam, aconselham e até intervêm quando necessário. Contudo, para dois terços das crianças, o interesse e o apoio afetivo parental não são tão maciços. Algumas dizem receber apoio apenas quando pedem ou quando os seus pais o julgam importante. Outras dizem que os seus pais se interessam sobretudo pela execução correta das tarefas escolares (Montandon, 2005). Segundo Alonso e Román (2003), são muitos os autores que valorizam a importância da envolvente social na construção do autoconceito no desenvolvimento humano e a relação de qualidade do vínculo e do apego no desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO 2

VINCULAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES

“Tornar-se família é um dos processos de mudança mais significativos da vida humana” (Brazelton, 2001)

2.1. Vinculação na Infância – Primeiros estudos

A vinculação humana é desenvolvida da matriz relacional organizada em torno do sistema de cuidados da figura parental, que se exprime sob forma de padrões de regulação diádica onde o grau de participação da criança vai sendo progressivamente maior (Sroufe, 1990 citado por Soares, Martins & Tereno, 2007).

A premissa básica que Bowlby (1958) defende, na primeira formulação da Teoria da Vinculação, é a de que a vinculação do bebé à mãe se baseia num equipamento comportamental ou padrões de comportamento característicos da espécie humana constituídos por respostas instintivas que inicialmente são relativamente independentes umas das outras, surgindo em momentos distintos, e que, se organizam e orientam em relação à figura de vinculação com o objetivo de ligar a criança a esta, ao longo do desenvolvimento. Bowlby (1958) descreve cinco destas respostas que contribuem para a vinculação – chupar, agarrar, seguir, chorar e sorrir – as quais se integram e se focam na figura de vinculação no primeiro ano de vida. Bowlby (1958) designa estes comportamentos de comportamentos de vinculação.

Em 1969, Bowlby reformula a sua teoria original e vem defender a existência de formas mais sofisticadas que poderão assumir os sistemas comportamentais que controlam o comportamento instintivo. Mantendo os padrões comportamentais já referidos, Bowlby (1969/1982) defende que entre os 9 e os 18 meses, esses sistemas mais simples são incorporados em sistemas comportamentais orientados para objetivos muito mais complexos que são organizados e ativados de tal forma que a criança tende a manter proximidade com a figura de vinculação. Assim, compreende-se que o bebé nasce com um sistema comportamental que tem como finalidade protegê-lo do perigo e manter a sobrevivência, através de comportamentos específicos (chorar, agarrar, seguir) que permitem manter ou estabelecer proximidade com uma figura adulta mais capaz de se confrontar com situações de perigo ou stress. Estes comportamentos, chamados comportamentos de vinculação, têm como função a proteção, tendo como resultado a proximidade de uma figura específica. No primeiro ano de vida, o bebé estabelece uma relação com uma figura que lhe presta cuidados básicos e, assim, assegura a sua sobrevivência. Esta figura torna-se, assim, uma

figura de vinculação para o bebé, pois terá a capacidade de proporcionar-lhe uma experiência de segurança e conforto quando esta está em perigo, em stress ou se sente ameaçado. Numa situação geradora de stress ou de insegurança, a criança, para se sentir mais segura e protegida, tem a necessidade de desenvolver comportamentos específicos – de vinculação - para obter proximidade da figura de vinculação. Quando esta figura responde a este comportamento da criança, consumando a proximidade, atendendo e respondendo às suas necessidades, a criança vai sentir-se segura e confortável e por isso, tem a capacidade de retomar, normalmente, à exploração do meio que a envolve, ou seja, o sistema de vinculação atingiu o seu objetivo que era a obtenção de proteção e segurança (Bowlby, 1969/1982).

Bowlby (1969/1982) distingue quatro fases no desenvolvimento da vinculação. A primeira fase – orientação e sinais com uma discriminação limitada das figuras – decorre até às 8/12 semanas de vida. Nestas semanas, os bebés iniciam, mantêm e terminam interações sociais embora o façam sem intenção voluntária (Soares, Martins & Tereno, 2007). Não são ainda capazes de diferenciar de modo claro uma pessoa de outra, contudo são capazes de se orientar, de seguir uma pessoa com o olhar e procurar agarrá-la, sorrir ou parar de chorar quando ouvem uma voz (Gomes-Pedro, 1985; Montagner, 2002 cit. por Soares et al., 2007). As capacidades da criança são por si insuficientes para assegurarem a sua autorregulação, sendo necessária a intervenção do prestador de cuidados, o qual aprende a interpretar e a responder de forma adequada aos sinais reflexivos da criança. Estas experiências relacionais com a figura de vinculação primária tornam possível a maturação de processos cognitivos e a sintonização neural de segmentos experiência-expectativa servindo de protótipo para uma regulação psicológica (Cicchetti, Gaaniban & Barnett, 1991; Collins & DePue, 1992; Kraemer, 1992; Schore, 1994; Siegel, 2001; Young, 2002; Young, Gomes-Pedro, Nugent & Brazelton, 2002 cit. por Soares et al., 2007).

A segunda fase – orientação e sinais dirigidos para uma (ou mais) figura(s) discriminada(s) – centra-se na tendência para o bebé se orientar preferencialmente para certo tipo de estímulos e para se aproximar do que é familiar, mostrando comportamentos diferentes para com as pessoas. Chora de acordo com quem lhe pega ao colo, sorri e vocaliza especialmente para certas figuras e mantém uma orientação visual e particular para com a mãe (Soares et al., 2007). O prestador de cuidados aumenta a variedade, complexidade comportamental e trocas afetivas com a criança, baseado na experiência que adquiriu no período anterior. No final desta fase os comportamentos de procura de proximidade do bebé tornam-se mais orientados para uma determinada figura. Serão estes padrões de interação que permitem à

criança manter-se organizada face ao aumento dos seus níveis de ativação fisiológica (Brazelton, Koslowski & Main, 1974; Stern, 1974; Sander, 1975 cit. por Soares et al., 2007).

A terceira fase – manutenção da proximidade com uma figura discriminada através da locomoção e de sinais – tem início por volta dos seis/sete meses e estende-se até aos dois anos. O desenvolvimento psicomotor da criança facilita o terceiro nível de organização diádica, uma vez que, através da locomoção e linguagem o bebé torna-se mais afetivo na manutenção da proximidade com o prestador de cuidados que funciona como uma base segura e um refúgio durante a sua inserção no meio envolvente. É nesta fase que se torna mais clara a organização dos comportamentos de vinculação num sistema corrigido em função de objetivos. Assim, a criança pode orientar-se para a figura parental seguindo os seus movimentos pelo olhar e pelo som, pode atrair a atenção através da emissão de sinais e pode, através da locomoção segui-la, regulando a proximidade. Torna-se possível agora estabelecer uma relação de vinculação (Soares et al., 2007).

A quarta fase – formação de uma relação recíproca corrigida por objetivos – corresponde à capacidade de tomar o ponto de vista do outro e uma maior sofisticação nos sistemas comportamentais corrigidos por objetivos. Esta fase envolve uma maior capacitação da criança para aceitar a separação mais prolongada das figuras de vinculação, ainda que continue a demonstrar que o sentimento de segurança está ainda ligado a essas figuras. A qualidade das experiências e as competências adquiridas pela criança, no sentido de se aperceber das metas do outro e de as regular com os seus próprios objetivos, parecem estar relacionados com o sucesso em manter uma relação de proximidade e a comunicação com as figuras de vinculação (Bowlby, 1969/1982).

O estudo das diferenças individuais na organização comportamental na infância, bem como, a avaliação da vinculação nos primeiros anos encontra-se relacionado com Mary Ainsworth. Esta autora, partindo dos trabalhos teóricos de Bowlby, surge como uma referência obrigatória na investigação empírica da vinculação. Os seus trabalhos encontram-se relacionados com o estudo das diferenças individuais na organização comportamental da vinculação nos primeiros anos de vida e, em especial, com o procedimento laboratorial por si criado denominado “Situação Estranha” (Ainsworth, Blehar, Water & Wall, 1978).

Este procedimento surge no âmbito de um estudo longitudinal, levado a cabo em Baltimore (EUA), com 26 díades mãe-bebé, observados entre os 3 e os 54 meses do bebé, de forma sistemática e regular no lar familiar (em sessões de 3\4 horas, de 3 em 3 semanas) e, às 52 semanas avaliadas em contexto laboratorial não-familiar, num

procedimento designado Situação Estranha. Este procedimento laboratorial estandardizado é constituído por uma sequencia fixa de episódios, cujo objetivo é ativar e/ou intensificar o sistema comportamental de vinculação do bebé com um ano de idade através de uma aproximação a situações que a maior parte dos bebés encontra no seu quotidiano (Ainsworth et al., 1978). O procedimento envolve duas separações e duas reuniões entre o bebé e a figura de vinculação e permite observar: (i) quer o comportamento de exploração do bebé quer a sua reação a uma figura estranha (na presença ou na ausência da figura de vinculação); (ii) a resposta à ausência da figura de vinculação (quer quando o bebé está só, quer quando está na presença da figura estranha); (iii) e a resposta do bebé à reunião com a figura de vinculação depois da sua ausência (que pode ser comparada com a resposta ao regresso da figura estranha). Assim, com base no procedimento Situação Estranha, Ainsworth e os seus colaboradores (1978) identificaram três tipos de organização comportamental:

- **Padrão A – Inseguro-Evitante** caracteriza-se pelo predomínio do comportamento exploratório sobre o comportamento de vinculação. Há um afastamento/evitamento ou uma tendência para ignorar a figura de vinculação (em especial nos momentos de reunião), ao invés de se aproximar dela o bebé parece não resistir ativamente ao contacto, nem protestar na ausência da figura de vinculação; e não há grandes diferenças na forma como o bebé reage à figura de vinculação e à figura estranha (sendo esta ultima por vezes menos evitada). Por outro lado, não há uma comunicação clara de sentimentos entre o bebé e a figura de vinculação, pois a comunicação parece centrar-se apenas em expressões positivas, sendo que as emoções negativas são exteriorizadas e dirigidas para os objetos.

Segundo Ainsworth, Blehar, Water & Wall (1978), as crianças com estes padrões de comportamento tinham vivenciado respostas rejeitantes, pouco afetuosas e insensíveis da figura de vinculação face aos seus comportamentos de vinculação, em especial em momentos que o sistema de vinculação estava ativado. O que se verifica é que o comportamento de vinculação não consegue atingir o seu objetivo e, por isso, desencadeia sentimentos de raiva, irritação e frustração que são, geralmente, dirigidos para os objetos.

Para explicar o comportamento de evitamento, Ainsworth e colaboradores (1978) defendem que, neste padrão de comportamento, há dois sistemas antitéticos (de aproximação e de evitamento) em confronto, intensamente ativados, que, por isso, tendem a bloquear-se mutuamente, dando origem a outro sistema comportamental: a exploração. À semelhança dos padrões seguintes, podem distinguir-se dois subtipos: o

A1 (evitamento total da figura de vinculação nos momentos de reunião) e o A2 (alternância entre aproximação e evitamento).

- **Padrão B – Seguro** é caracterizado por uma alternância equilibrada entre comportamentos de exploração e comportamentos de vinculação. Há uma procura ativa de proximidade e interação com a figura de vinculação, em especial em momentos de reunião. Quando esta está presente, há um interesse do bebé na exploração do meio, sendo que este diminui com a ausência da figura de vinculação (havendo protestos do bebé, e procurando, ou não, conforto com a figura estranha). Nos momentos de reunião, após o restabelecimento do contacto, o bebé volta à exploração do meio. A comunicação é clara e eficaz, na medida em que permite integrar afetos positivos e negativos.

Segundo Ainsworth, Blehar, Water & Wall (1978) os bebés com este tipo de padrão de comportamento, tinham mães atentas aos seus sinais emocionais e que respondiam de forma a reduzir os seus sentimentos de insegurança e desconforto. É, assim, uma vinculação segura pois a figura de vinculação é uma base segura na qual o bebé pode encontrar segurança, proteção e conforto e a partir desta pode retomar à exploração do meio.

Podem distinguir-se quatro subtipos e destes subtipos, o B3 é considerado o mais seguro, sendo constituído por bebés que procuram a proximidade e o contacto com a figura de vinculação de forma mais ativa e evidente. Os bebés pertencentes aos subtipos B1 e B2 manifestam uma interação à distância com a figura de vinculação, principalmente durante os episódios de reunião; a procura de proximidade é menor do que nos restantes subgrupos. Finalmente, o subtipo B4, caracteriza-se pela procura intensa do contacto, tal como a sua manutenção, embora não comprometendo a exploração.

- **Padrão C – Inseguro-Ambivalente/Resistente** é caracterizado pelo predomínio do comportamento de vinculação sobre o comportamento exploratório. Bebés com este padrão de comportamento são bebés hiper-vigilantes face à acessibilidade da figura de vinculação e mostram uma constante monitorização da sua localização, o que empobrece/inibe a exploração do meio. Mostram alguma ambivalência com a figura de vinculação, em especial nos momentos de reunião, procurando o contacto ao mesmo tempo que lhe resistem ativamente.

A comunicação é mais negativa pois manifestam-se expressões de irritação, protestos e incapacidade de serem tranquilizados pela figura de vinculação. Esta intensidade emocional negativa dificulta o prazer na exploração do meio.

Segundo Ainsworth et al.(1978), estes bebés experienciaram, com as figuras de vinculação, inconsistência e imprevisibilidade nos momentos em que o sistema de vinculação estava ativado. Foram vítimas de uma menor responsividade ao choro e menor sensibilidade aos seus sinais emocionais, por parte da figura de vinculação.

No caso destes bebés, há uma excessiva ativação do sistema de vinculação, o que se manifesta na sua preocupação com a acessibilidade da figura de vinculação, enquanto que em bebés ansiosos-evitantes há uma desativação do sistema de vinculação por medo de rejeição (Ainsworth, et al., 1978).

Existem dois subtipos: o C1 e o C2 que se distinguem pelo facto das crianças pertencentes ao primeiro procurarem o contacto com uma forte irritação face à figura de vinculação, ao passo que as crianças pertencentes ao segundo subgrupo evidenciam uma forte passividade como sinalizam a procura de contacto.

Estes padrões de comportamento foram observados por Ainsworth e os seus colaboradores (1978) em quatro amostras independentes de bebés com um ano e depois verificados, em vários estudos levados a cabo em vários países, sendo assim possível verificar a adequabilidade do sistema de classificação da vinculação a partir da Situação Estranha em diversos contextos e culturas.

O crescente número de estudos que recorreram à Situação Estranha levou ao crescimento do número de sujeitos que tinham comportamentos que não se incluíam em nenhum dos padrões descritos – A, B ou C (Soares, 1996b, 2007). Estes casos eram mais frequentes em amostras de risco, constituídas por mães deprimidas ou bebés maltratados. Assim, nos anos 80, Main e Solomon (1986, 1990) reviram alguns casos “não-classificáveis” e verificaram que a maioria das crianças observadas parecia evidenciar a falta de uma estratégia organizada ou coerente para lidar com o stress da separação. Eram bebés que tinham comportamentos desorganizados e inexplicáveis e que as autoras designaram de **Padrão D** ou “**Desorientado/Desorganizado**”. Os comportamentos apresentados por estas crianças são sequências ou simultaneidade de padrões de comportamento contraditório (por exemplo, evitamento intenso imediatamente seguido ou coexistindo com uma forte procura de proximidade); movimentos e expressões de estupefação, de imobilização ou de apreensão quando a figura de vinculação se aproxima; movimentos assimétricos, incompletos ou não dirigidos; estereotípias e posturas anómalas; índices diretos de desorganização e desorientação (por exemplo, vaguear desorientadamente, expressões confusas ou múltiplas mudanças súbitas de afeto) (Main & Solomon, 1986, 1990).

2.2. Padrões de Vinculação e Estilos Educativos: Que Relação?

Teoricamente, preconiza-se que a partir de experiências repetidas de cuidados prestados pela figura de vinculação à criança, se vão desenvolver modelos internos dinâmicos na vinculação (Ainsworth et al., 1978). Estes modelos internos têm um papel relevante no impacto que a relação de vinculação precoce tem no desenvolvimento, visto que vão influenciar a compreensão do self e do mundo, o planeamento da ação e o comportamento no contexto de relações interpessoais (Thompson, 1999, citado por Soares et al., 2007). São uma espécie de filtros interpretativos através dos quais o conhecimento do eu, as relações e outras experiências sociais, vão sendo mentalmente construídos e experienciados. Ao mesmo tempo, vão influenciar a ação no sentido de estimular respostas complementares às do modelo interno e consistentes com as suas expectativas, reforçando-as. No entanto, pelo facto de os modelos internos dinâmicos resultarem de experiências vividas, vão estar sujeitos à mudança. São estruturas de significados, carregadas emocionalmente, que vão sofrer alterações devido ao próprio processo de desenvolvimento, às modificações das condições de vida e à influência de novas relações de vinculação (Soares et al., 2007). Estes modelos integram o sistema de vinculação que é ativado em determinadas situações de stress emocional. É a qualidade do fluxo de trocas emocionais entre a criança e a figura de vinculação, quando o sistema de vinculação está ativado, que especifica a qualidade da relação de vinculação que pode ser uma relação promotora de segurança ou pelo contrário pode gerar insegurança (Bowlby, 1969). Os modelos internos dinâmicos constituem os mecanismos através dos quais podem ser compreendidas as continuidades entre a qualidade das relações afetivas entre pais e filhos na infância e outras relações interpessoais mais próximas. Estes modelos contribuem para a compreensão do desenvolvimento adaptativo ao longo do ciclo da vida (Pereira, 2009).

Ainsworth foi a primeira investigadora que estudou a relação entre o comportamento parental e o estatuto seguro e inseguro da vinculação. Com este objetivo foram estudados 26 pares de mães e filhos durante o primeiro ano de vida. Numa primeira fase, foram analisadas mais de 70 horas de observação em casa de cada uma das famílias e, posteriormente, o estatuto de vinculação da criança foi determinado (Pereira, 2009). Os resultados revelaram que mães de crianças seguras mostram uma disponibilidade consistente e uma resposta sensível aos seus filhos; mães de crianças evitantes ignoram os pedidos dos filhos para conforto e fornecem pouco contacto corporal próximo; as mães de crianças ambivalentes tendem a ser inconsistentes, umas vezes não respondem aos apelos dos filhos e outras vezes são

intrusivas; por fim, as mães de crianças desorganizadas estão geralmente deprimidas ou perturbadas emocionalmente (Pereira, 2009).

Assim, e como já foi referido anteriormente, do ponto de vista desenvolvimental o sentimento de segurança baseia-se em experiências repetidas nas quais o medo ou a ansiedade são aliviados de um modo adequado pela intervenção de uma figura de vinculação, de tal modo que a criança é capaz de retomar a sua exploração do meio. Isto é, a figura de vinculação funciona como uma base segura para a criança, pois proporciona-lhe o alívio do seu medo ou ansiedade, mas também a segurança necessária para lhe ser possível retomar a exploração do meio (Bowlby, 1973). Segundo Soares e colaboradores (2007) uma *vinculação segura* aumenta a probabilidade da criança desenvolver durante a infância relações de melhor qualidade com a figura parental, com irmãos, melhores amigos e pares em geral; desenvolver características pessoais positivas, como a autonomia em relação aos cuidadores, autoestima e autoconfiança elevadas; um autoconceito positivo, mas crítico; um maior envolvimento no jogo simbólico, mais entusiasmo, persistência e cooperação na resolução de problemas e capacidade de tolerar temporariamente o stress; melhores capacidades de regulação e compreensão emocional e melhores capacidades de compreensão da linguagem e diminuem a probabilidade de desenvolvimento de problemas de comportamento na infância.

Por outro lado, uma vinculação ansiosa ou insegura resulta de experiências desagradáveis em momentos em que o sistema de vinculação está ativado. Quando uma figura parental, com regularidade, não dá importância à tentativa de procura de conforto, proteção e segurança por parte da criança ou a considera uma exigência excessiva, ou então não restringe o desejo de exploração autónoma, as necessidades de autonomia e de vinculação não estão a ser adequadamente promovidas e atendidas. Desta forma, a criança vê-se impedida de atingir os seus objetivos imediatos, e também, recebe constantemente mensagens implícitas de incompreensão ou de rejeição, construindo, assim, um modelo interno de self como sem valor ou incompetente (Bowlby, 1973). Os estudos longitudinais de Sroufe e colaboradores (2005) demonstram que as crianças, com estes padrões de vinculação *ansiosos-ambivalentes*, procuravam interação com os pares, mas eram pouco competentes neste contexto. Foram consideradas como tendo poucas competências na iniciação e manutenção das relações, devido à sua imaturidade e rapidez com que se sentiam frustradas. Face a situações de conflitualidade social, eram menos persistentes na tentativa de resolução dos problemas e tendiam a retirar-se da situação.

As crianças percebidas como *evitantes* tinham maiores dificuldades nas relações com pares que implicassem contacto físico próximo e emocional, sendo descritas como mais isoladas das outras crianças ou emocionalmente distantes. Face ao mal-estar de outra criança, eram descritas como menos empáticas, podendo mesmo ter comportamentos que pioravam a situação da criança em sofrimento.

Assim, à luz da teoria de Bowlby, considera-se que a relação de vinculação é crucial para a sobrevivência e é uma pré-condição para todas as interações humanas significativas e a chave para a segurança psicológica (Soares, 1996).

Sroufe et al (2005) referem que as crianças com vinculações seguras, expostas a situações de stress elevado, evidenciam problemas de comportamento, mas têm um nível de recuperação superior às crianças com vinculações inseguras, servindo, assim, a vinculação segura como um fator protetor para o desenvolvimento da psicopatologia. Nas crianças com uma vinculação insegura, por seu turno, a desorganização da vinculação é um fator de risco para a psicopatologia, em geral, nomeadamente ao nível dos problemas de externalização, problemas dissociativos e problemas controladores e de inversão de papel dos períodos pré-escolar e escolar.

Ao longo do período pré-escolar e escolar, observam-se varias aquisições desenvolvimentais em diferentes domínios, que se traduzem em alterações nos padrões de relação e de comunicação da criança com as suas figuras significativas, em especial devido ao aumento das interações sociais (Soares, Carvalho, Dias, Rios & Silva, 2007b). A investigação sobre o desenvolvimento da vinculação e da psicopatologia tem evidenciado os períodos escolares como momentos desenvolvimentais importantes, nos quais diferentes fatores de risco e diferentes fatores protetores interagem para dar continuidade ou criar a descontinuidade à trajetória de desenvolvimento (in)adaptado (Soares et al., 2007b).

O estudo longitudinal do Minnesota, que acompanhou uma amostra de risco durante trinta anos, veio evidenciar a associação da vinculação com o desenvolvimento da autoestima, da autorregulação emocional e com a emergência de um percurso de competência nas relações sociais. No período escolar, neste estudo, as crianças com uma vinculação segura foram avaliadas pelos professores como mais autoconfiantes, com uma maior flexibilidade em gerir os seus impulsos e sentimentos e com mais competências na interação com os outros. Por outro lado, as crianças com vinculações inseguras ambivalentes mostravam-se frustradas facilmente, não apresentavam estratégias adaptativas para lidar com o stress e tinham dificuldades nas interações sociais com os seus pares (Feeney, 1999). As crianças com vinculações inseguras evitantes tinham tendência a permanecer distantes dos outros, podendo até mostrar antipatia e a revelar maior controlo emocional (Sroufe et al,

2005). Assim, uma vinculação insegura pode funcionar como um fator de risco para o aparecimento de problemas de internalização, nomeadamente isolamento e inibição emocional, e para problemas de externalização, nomeadamente agressividade e comportamentos hostis (Greenberg, 1999).

Hazan e Shaver (1987 citado por Rodrigues, Figueiredo, Pacheco, Costa, Cabeleira & Magarinho, 2004) defrontaram-se com resultados que apontam para a existência na idade adulta de padrões de vinculação semelhantes nos conteúdos e na distribuição aos encontrados na criança, sugerindo, mas não comprovando, dinâmicas semelhantes subjacentes à vinculação na infância e na idade adulta. Os mesmos autores verificam que a percepção da qualidade da relação estabelecida com os pais na infância se associa ao estilo de vinculação romântica na idade adulta: sujeitos que referem relações mais carinhosas com ambos os pais, percecionando-os como mais respeitadores e aceitantes, estabelecem vinculações seguras; sujeitos que tendem a descrever a sua mãe como rejeitante e fria, apresentam estilos evitantes de vinculação; enquanto que sujeitos que identificam experiências de injustiça nas práticas de cuidados dos seus pais, desenvolvem estilos ansiosos/ambivalentes de vinculação nas suas relações românticas na idade adulta (Rodrigues et al, 2004; Grossman, Grossman & Waters, 2005).

Bowlby (1988 citado por Rabouam & Moralès-Huet, 2004) considerou o *caregiving*, isto é, o conjunto de comportamentos parentais que compreendem tanto os cuidados físicos como afetivos prestados à criança, numa perspetiva biológica, em certa medida programado, como o comportamento de vinculação. Cassidy (1999 citado por Rabouam & Moralès-Huet, 2004) propõe que se utilize o *caregiving system* para descrever especificamente os comportamentos parentais que visam promover a proximidade e o reconforto quando percebem que a criança se sente em perigo. Isso implica diferentes comportamentos como aproximar-se, chamar, abraçar, segurar, seguir, consolar, embalar. O *caregiving* salienta a necessidade que os pais têm de passarem da perspetiva de serem protegidos à de proteção aos filhos (objetivo dos pais) (Rabouam & Moralès-Huet, 2004).

O Sistema de *caregiving* é recíproco do sistema de vinculação e a sua função adaptativa é a proteção das crianças. Os sinais internos e externos associados às situações que o progenitor percebe como perigosas ou stressantes para a criança ativam o sistema de *caregiving*, tal como acontece no sistema de vinculação (Rabouam & Moralès-Huet, 2004). Existe contudo uma assimetria entre pais e filhos, uma vez que o progenitor tem mais informação do que o filho, devido à sua experiência de filho e de progenitor o que pode fazer com que avalie as situações de diferentes perspetivas. O *caregiving* evolui com o desenvolvimento da criança,

exatamente como os comportamentos relativos à vinculação mudam na criança. Alguns comportamentos de cuidados são quase automáticos mas, quanto mais o filho cresce, mais difícil se torna para os pais adaptarem-se a ele, por vezes o desejo de proteger entra em conflito com o desejo de autonomia do filho (Rabouam & Moralès-Huet, 2004).

O estudo da vinculação reporta-nos assim para uma análise das condições contextuais. Em circunstâncias normais, a figura de vinculação integra as experiências pessoais com a criança no seu modelo mental da relações íntimas, formado a partir das suas relações com a família de origem (Thompson, 1999). Como consequência, a sua maneira de se relacionar e interagir com a criança será, em parte, uma expressão da história de vinculação da figura de vinculação. Presume-se que a associação entre a vinculação da criança e a do progenitor seja mediada pela qualidade parental, na medida em que a representação mental de vinculação do progenitor modela a parentalidade. É com base nesta conceção que se defende que a qualidade dos laços afetivos entre uma criança e o seu progenitor é transmitida transgeracionalmente (George & Solomon, 1999 cit. por Soares, et al 2007). Não obstante a probabilidade de ocorrência de uma transmissão da vinculação entre gerações poder variar de acordo com alterações contextuais ou com a recetividade dos filhos às práticas parentais (Belsky, 2007 cit. por Soares, et al 2007).

De forma consistente com as previsões teóricas, van IJzendoorn (1995 cit. por Soares et al, 2007) verificou que a vinculação da figura parental contribuía com cerca de 12% da variação na responsividade parental: os pais seguros/autónomos evidenciaram uma maior responsividade parental, sensibilidade e capacidade de apoio na interação com os filhos, do que os pais classificados como desligados ou preocupados.

A proposição teórica de que práticas parentais sensíveis e responsivas predizem uma vinculação segura nas crianças, enquanto que cuidados severos, intrusivos, não responsivos ou inconsistentemente responsivos promovem a insegurança. Detetou-se um efeito “moderado forte” da sensibilidade materna na segurança de vinculação da criança. Uma análise subsequente com um menor número de estudos, compreendendo mais de 500 casos, revelou uma associação entre a parentalidade e a vinculação da criança, quer ao nível da díade mãe-criança, quer ao nível da díade pai-criança, ainda que menos forte neste caso (van IJzendoorn & DeWolff 1997 citado por Soares et al, 2007). A combinação destas duas análises permitiu confirmar a hipótese de que a sensibilidade responsiva dos progenitores se apresenta como uma variável mediadora da associação entre a segurança na vinculação do progenitor e a da criança (Soares, et al., 2007). Segundo a teoria da vinculação, a variabilidade do

comportamento parental sensitivo e respondente contribui para as diferenças encontradas em termos da relação pais-filhos (Pereira 2009).

Um conjunto crescente de pesquisas recentes demonstram que tanto a mãe quanto o pai têm maior probabilidade de fornecer cuidados parentais mais sensíveis, responsivos e adequados quando os seus casamentos são mais harmoniosos e satisfatórios (Belsky & Jaffee, 2006 citado por Soares, Martins & Tereno, 2007). Assim, a qualidade da conjugalidade parece afetar a segurança da criança de dois modos distintos: um direto, via atmosfera emocional, e outro indireto, via parentalidade.

A ponte tradicional entre as figuras parentais e a criança – sensibilidade responsiva – parece ser insuficiente para explicar as associações entre as vinculações dos pais e dos filhos (Soares, Martins & Tereno, 2007).

Parte II

Estudo Empírico

CAPÍTULO 1

OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo insere-se num estudo mais amplo que visa a adaptação das *Escalas de Identificación de “Prácticas Educativas Familiares” (PEF)* (Alonso & Román, 2003) para a população portuguesa no sentido de melhor caracterizar e conhecer as práticas educativas familiares na população em estudo, procurando ainda avaliar as qualidades psicométricas do instrumento e a compreensão da relação entre variáveis sociodemográficas. Esta adaptação poderá auxiliar alguns estudos futuros no âmbito das práticas educativas familiares. Estas Escalas permitirão caracterizar a forma como os progenitores, enquanto agentes educativos, reagem perante diversas situações/práticas educativas bem como a perceção que os seus próprios filhos/filhas têm em relação ao comportamento dos seus progenitores.

O presente estudo tem como objetivo primordial, estudar a qualidade psicométrica da versão portuguesa da PEF. Pretende-se ainda, aprofundar o conhecimento sobre as práticas educativas familiares e perceber, posteriormente, quais as práticas educativas utilizadas pelos pais de crianças do 3º e 4º ano de escolaridade de uma escola na zona de Évora. Neste sentido, será possível identificar e classificar os estilos educativos parentais presentes nos participantes.

Outro dos principais objetivos deste estudo relaciona-se com a possibilidade de analisar a perceção que as crianças têm das práticas educativas familiares utilizadas pelos seus progenitores e qual o grau de coerência entre eles. Para o efeito foram utilizadas as Escalas *Escalas de Identificación de “Prácticas Educativas Familiares”* (PEF) de Julia Alonso García e José María Román Sánchez (2003) divididas em duas escalas PEF-A para adultos e PEF-H para crianças, adaptadas para a população em estudo.

Outro foco deste estudo remete ainda para a análise da relação entre as práticas educativas familiares e a vinculação, nomeadamente os padrões de vinculação na infância. Para este efeito foi utilizado Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência (IVIA) de Carvalho, Soares & Baptista (2006). Neste sentido, será possível analisar as relações existentes entre os padrões de vinculação e os estilos parentais.

Com base nos objetivos referidos, são apresentadas as principais questões de investigação do presente estudo:

- a) As escalas PEF-A e PEF-H apresentam níveis consideráveis de fiabilidade e validade na versão portuguesa, comparativamente com a versão espanhola?
- b) Quais são os estilos educativos parentais predominantes nas práticas educativas familiares utilizadas pela população em estudo?
- c) Que perceção têm as crianças relativamente às práticas educativas familiares utilizadas pelos seus progenitores?
- d) Qual o grau de coerência relativamente às práticas educativas utilizadas pelas mães e pelos pais das crianças em estudo?
- e) Qual o grau de coerência relativamente às práticas educativas familiares utilizadas pelos progenitores e respetiva perceção das crianças?
- f) Os estilos de vinculação identificados estão relacionados com a perceção dos filhos/filhas em relação às práticas educativas utilizadas pelos seus progenitores?

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

2.1. Participantes: Critérios de Seleção e Caracterização

O presente estudo foi realizado no ano letivo 2009/2010 numa escola em Évora. Esta escola é caracterizada por níveis de escolaridade entre o pré-escolar e o 3ºciclo, existindo ainda cursos de Educação e Formação.

O presente estudo contou com 142 participantes, incluindo 62 crianças do 3º e 4ºano de escolaridade e os seus respetivos progenitores (80).

A escolha do 3ºano e 4ºano de escolaridade para a realização deste estudo relaciona-se com a adequação das escalas utilizadas relativamente às idades das crianças.

Apenas crianças sem défices de natureza cognitiva, motora ou sensorial associado participaram no estudo uma vez que podiam condicionar as práticas educativas utilizadas pelos progenitores. Da mesma forma, apenas famílias tradicionais (pai, mãe e criança), serão utilizadas no estudo, podendo um dos progenitores estar ausente.

Caracterizando em primeiro lugar as crianças, o estudo foi direcionado para o 1º Ciclo do Ensino Básico contando com a participação de 62 alunos, 32 do sexo masculino e 30 do sexo feminino, dos quais, 17 frequentam o 3º ano e 45 frequentam o 4º ano da referida escola. A tabela 1 mostra o número de participantes por sexo e por ano de escolaridade.

Tabela 1: Distribuição das Crianças por Sexo e por Ano de Escolaridade

Ano de Escolaridade	Feminino		Masculino		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
3º Ano	10	33,3%	7	21,9%	17	27,4%
4º Ano	20	66,7%	25	78,1%	45	72,6%
Total	30	100%	32	100%	62	100%

As crianças que participaram neste estudo tinham idades compreendidas entre os 8 anos e 10 anos, tal como é ilustrado na tabela 2. A idade mais frequente na amostra é de 10 anos.

Tabela 2: Distribuição das Crianças em Função da Idade e do Sexo

Idade	Feminino		Masculino	
	Nº	%	Nº	%
8	10	33,3%	7	21,9%
9	3	10,0%	12	37,5%
10	17	56,7%	13	40,6%
Total	30	100%	32	100%
	Média	9,23	9,19	

Com o objetivo de caracterizar as famílias das crianças participantes no estudo recolheram-se dados referentes ao número de irmãos e ao agregado familiar da criança.

Como se pode ver na tabela 3, dos 62 alunos em estudo, 34 crianças (54,8%) têm um irmão, 12 crianças (19,4%) têm dois irmãos, 10 crianças (16,1%) não têm irmão e apenas 6 crianças (9,6 %) têm mais de dois irmãos.

Tabela 3: Número de Irmãos das Crianças

Nº de Irmãos	N	%
0	10	16,1%
1	34	54,8%
2	12	19,4%
3	3	4,8%
4	2	3,2%
6	1	1,6%
Total	62	100%

Relativamente ao agregado familiar, e como se pode ver na tabela 4, a maioria crianças participantes no estudo (44) vivem com os progenitores (71,0%), 15 crianças (24,2%) vivem apenas um dos progenitores, 8 (12,9%). Apenas 3 crianças (4,8%) referem que vivem sem os progenitores, ou seja, com outro elemento da família (tios ou avós).

Tabela 4: Agregado Familiar das Crianças

Com quem vive	N	%
Progenitores	44	71,0%
Um dos progenitores	15	24,2%
Outros	3	4,8%
Total	62	100%

Caracterizando agora os progenitores, das 62 crianças participantes, apenas 40 tiveram os seus respectivos progenitores a participar no estudo. Neste sentido, participaram 80 progenitores das respetivas 40 crianças, sendo que 40 são do sexo feminino (mãe) e 40 são do sexo masculino (pai). Os restantes progenitores recusaram-se a responder ou não devolveram o questionário.

Tabela 5: Distribuição dos Progenitores em Função da Idade e do Grau de Parentesco

Idade	Pai	Mãe
20-30 anos	2 (5,0%)	4 (10,0%)
31-40 anos	14 (35,0%)	17 (42,5%)
41-50 anos	21 (52,5%)	17 (42,5%)
51-60 anos	3 (7,5%)	2 (5,0%)
Total	40 (100%)	40 (100%)
Média	42,00	39,63

Estes participantes tinham idades compreendidas entre os 24 anos e 56 anos (tabela 5), sendo que a idade mais frequente encontra-se entre os 41 e 50 anos.

As habilitações literárias destes participantes variam entre o 1ºCiclo e o Ensino Superior, tal como ilustra a tabela 6.

Tabela 6: Distribuição dos Progenitores em Função do Grau de Parentesco e Habilitações Literárias

Habilitações Literárias	Pai		Mãe		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º Ciclo	4	10,0%	3	7,5%	7	8,75%
2º Ciclo	6	15,0%	2	5,0%	8	10,0%
3º Ciclo	12	30,0%	13	32,5%	25	31,25%
Ensino Secundário	12	30,0%	13	32,5%	25	31,25%
Ensino Superior	6	15,0%	9	22,5%	15	18,75%
Total	40	100%	40	100%	80	100%

Importa referir que para a análise descritiva e validações da escala PEF-H e do questionário IVIA foram utilizadas as 62 crianças participantes no estudo, independentemente dos respetivos progenitores terem respondido à escala PEF-A. Contudo, aquando das correlações entre os estilos parentais utilizados pelos pais e os estilos percecionados pelos respetivos filhos, apenas se utilizará as respostas das crianças cujos respetivos progenitores responderam. Assim sendo, a nossa amostra

passa posteriormente a ser de 40 crianças e 80 progenitores (40 pais e 40 mães), num total de 120 participantes.

2.2. Instrumentos Utilizados

De forma a atingir os objetivos propostos, foram utilizados 3 instrumentos de recolha de dados nesta investigação:

2.2.1. Questionário de Caracterização Pessoal para Crianças e Adultos

Este questionário direcionado para as crianças que inclui questões relacionadas com a caracterização pessoal: sexo, idade, número de irmãos, agregado familiar e ano de escolaridade. Foi também dirigido aos respetivos progenitores um questionário de caracterização pessoal com questões relacionadas com o grau de parentesco, idade, número de filhos, agregado familiar, estado civil e habilitações literárias (anexo I).

2.2.2. Escalas de Identificación de “Prácticas Educativas Familiares” (PEF)

As escalas de Alonso e Román (2003) são quatro escalas independentes que avaliam a perceção das práticas educativas ou estilos educativos mais frequentemente utilizados por mães e pais. Recolhem a perceção do adulto e a perceção da criança, possibilitando o contraste entre as duas. Esta bateria contém então quatro escalas de medida: duas mais amplas, que incluem o modelo para adultos (PEF-A) (anexo II) e o modelo para crianças (PEF-H) (anexo III) e, duas mais abreviadas, tanto para adultos (PEF-A₂) como para crianças (PEF-H₂). Neste estudo serão utilizadas as escalas mais amplas.

Ambas as escalas possuem uma série de situações hipotéticas quotidianas agrupadas em cinco categorias: 1. Quando iniciam algo novo; 2. Quando há uma rutura nas rotinas; 3. Quando vai para a cama; 4. Quando contam ou mostram algo; 5. Quando brincam. Para evitar as situações neutras em que apenas podíamos avaliar a reação familiar, cada uma delas contempla três tipos de conflitos: conflito externo, cujas circunstâncias estão fora do sujeito, isto é, nos adultos, pares ou em outras variáveis contextuais incidentes; conflito interno, que depende das características intrínsecas do sujeito, como por exemplo, a timidez, insegurança, afiliação; e a transgressão de regras, ou incumprimento de qualquer tipo de regra, seja do tipo que for. Cada situação e tipo de conflito têm seis tipos de possíveis respostas que representam três estilos ou práticas educativas diferentes, com duas respostas para cada um deles: estilo autoritário, com formas de atuação parental inflexíveis e pouco empáticas onde prima o cumprimento de regras; estilo equilibrado, ou práticas

educativas que contemplam as características situacionais e o cumprimento de regras de forma equilibrada; e estilo permissivo, com afeto explícito mas com excesso de “deixar fazer” e descumprimento no cumprimento de regras (Alonso & Román 2003).

A escala *PEF-A* está concebida para recolher a percepção dos pais e mães, tutores ou encarregados de educação das crianças na envolvente familiar. Consta de um total de 90 itens agrupados da seguinte forma: 1- Cada situação hipotética familiar conta com três tipos de conflito (exterior, interior e transgressão de normas); 2- Cada conflito apresenta 6 possibilidades de resposta: dois exemplos representativos/situações para cada um dos três estilos educativos (estilo autoritário, estilo equilibrado e estilo permissivo); 3- Cada situação, por sua vez, contém 3 conflitos com 6 exemplos de tipos de estratégia disciplinária adulta (total de 18 itens); 4- Uma vez que são cinco as situações propostas (“quando inicia algo novo”, “quando há uma rutura nas rotinas”, “quando vão para a cama”, “quando contam ou mostram algo” e “quando brincam/jogam”) no total contamos com $18 \times 5 = 90$ itens. Cada item é cotado individualmente, numa escala de Likert, com uma pontuação de zero a cinco³ em função da frequência de uso.

Figura 3 – Exemplo de situação para a escala *PEF-A* (Adultos) (Alonso & Román, 2003)

Situação nº1 QUANDO INICIA ALGO NOVO						
A – Conflito Externo						
“O/A seu/sua filho/a sabe que nesta idade já deve aprender a vestir-se sozinho/a. Imagine que hoje estreia uma camisa nova e os botões têm uma forma diferente e são um pouco mais difíceis de abotoar. Ele/Ela queixa-se e pede ajuda.”						
O que fazia?	Frequência					
	0	1	2	3	4	5
1. Penso que se o/a ajudasse ficava a depender excessivamente de mim. Deve fazê-lo sozinho/a.						
2. Já que os botões são mais difíceis e era a primeira vez, ensinava-o/a e enquanto existisse interesse da parte dele/a, incentivava-o/a e ajudava a terminar.						
3. Se o faz habitualmente e nesse dia diz que são mais difíceis, não teria dúvidas e abotoava-os eu.						
4. Não via necessidade de ajudá-lo/a porque se todos os dias o faz, deve ser uma birra e não se pode ceder aos seus caprichos.						
5. Se reclama é porque tem razão e são mais difíceis de abotoar, assim abotoava-os sem necessitar de perder tempo a discutir.						
6. Primeiro comprovava se tinha razão. Se assim fosse ensinava-o/a, para que pudesse ir fazendo sozinho/a pouco a pouco. Se fosse necessário ajudava-o/a.						

A escala *PEF-H* foi elaborada para crianças dos 3 aos 10 anos de idade e além da adaptação da linguagem há ainda uma redução de itens relativamente à escala dos adultos. Conta com um total de 45 itens distribuídos da seguinte forma: 1- Em cada situação há três tipos de conflito (exterior, interior e transgressão de normas); 2- Em cada conflito há três exemplos possíveis de estratégias disciplinares representativos de cada um dos três estilos educativos (estilo autoritário, estilo equilibrado e estilo permissivo); 3- Contudo, e diferente da escala dos adultos, há 3 conflitos com 3

³ 0- Nunca; 1- Raramente; 2- Algumas vezes; 3- Muitas vezes; 4- Quase sempre; 5- Sempre.

exemplos cada um (total de 9 itens); 4- Uma vez que inclui cinco situações propostas (“quando inicia algo novo”, “quando há uma rutura nas rotinas”, “quando vão para a cama”, “quando contam ou mostram algo” e “quando brincam/jogam”) no total contamos com $9 \times 5 = 45$ itens. Nesta escala não se valoriza cada um dos itens individualmente mas sim aquele que a criança escolhe como o mais frequente na sua família relativamente à pessoa que se pergunta (pai/mãe). Existe para tal um suporte gráfico manipulativo que facilita a identificação e atenção, favorecendo um ambiente mais lúdico. Contudo o suporte lúdico não foi utilizado na população em estudo uma vez que as idades já não o exigiram.

Figura 4 – Exemplo de situação para a escala PEF-H (crianças) (Alonso & Román, 2003)

Situação nº1 QUANDO INICIA ALGO NOVO		
A – Conflito Externo		
“Imagina que hoje estreias uma camisa nova e os botões são um pouco mais difíceis de abotoar. Queixas-te e pedes ajuda.”		
O que achas que fazia?	Pai	Mãe
1. Ralhava-te e dizia-te que abotoasses a camisa da mesma forma que nos outros dias.		
2. Aproximava-se para ver se tinhas razão e se fosse verdade ensinava-te a abotoar a camisa.		
3. Não duvidava que não conseguisses e abotoava-tos.		

Nos estudos psicométricos realizados com as escalas de Alonso e Román (PEF-A e PEF-H) verificou-se a consistência interna através do alfa de Cronbach em ambos os progenitores (Escala PEF-A) consoante o que fariam cada um deles em cada conflito, situação ou estilo. Os dados obtidos são de 0,860 para a mãe e 0,880 para o pai. O alfa de Cronbach em relação aos estilos: autoritário 0,85 (Pai e Mãe); equilibrado 0,87 (Pai) e 0,89 (Mãe); permissivo 0,83 (Pai) e 0,81 (Mãe). A consistência interna em relação à escala das crianças (PEF-H) é de 0,77 (Alonso & Román, 2003).

A validade da prova PEF-A foi analisada através de uma análise fatorial de componentes principais, com rotação varimax. Esta análise permitiu encontrar três fatores explicativos de 38,62% da variância: Fator 1 – Estilo Autoritário, Fator 2- Estilo Equilibrado e Fator 3 – Estilo Permissivo. Nos estudos psicométricos iniciais, a prova das crianças (PEF-H) foi analisada através da análise de homogeneidade (Alonso & Román, 2003)

Nas correlações realizadas entre os conflitos e os estilos educativos, verificou-se que os estilos educativos, equilibrado e autoritário, se correlacionavam de forma significativa e negativa com todos os conflitos. A percepção infantil correlacionava-se de forma negativa com o estilo autoritário dos pais e de forma positiva com os estilos equilibrado e permissivo (Alonso & Román, 2003).

2.2.3.O Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência (IVIA)

Este Inventário, de Carvalho, Soares & Baptista (2006) (anexo IV), é de autorrelato que avalia comportamentos de vinculação na infância e na adolescência. Os itens deste inventário foram criados com o objetivo de refletir um conjunto abrangente de comportamentos e representações da vinculação em diferentes categorias: procura de proximidade, evitação, dependência, confiança, expectativas dos outros, valor dos relacionamentos, medo da rejeição/abandono, procura de ajuda e autorrevelação. Assim, organizaram-se os comportamentos de vinculação em três dimensões: segura, ansiosa/ambivalente e evitante (Carvalho, 2007). Este inventário é constituído por 24 itens avaliados através de uma escala de Likert de 5 pontos: Nunca (1) Algumas Vezes (2) Muitas Vezes (3) Quase Sempre (4) e Sempre (5).

Os estudos psicométricos realizados com o inventário (Carvalho, 2007) através de uma análise fatorial com rotação varimax, permitiram encontrar três fatores explicativos de 36% e foram caracterizados pela autora da seguinte forma:

- Fator 1 - Vinculação Segura (14 itens acerca de confiança nos outros e nas próprias capacidades): posso contar com os meus amigos quando é necessário, sei que as outras pessoas estarão presentes quando eu necessitar delas, sinto que posso contar com os outros quando necessitar, as outras pessoas aceitam-me como eu sou, as outras pessoas podem contar comigo quando me pedem ajuda, è bom estar próximo de outras pessoas, gosto de me sentir próximo / a das outras pessoas, respeito os sentimentos das outras pessoas. Este fator explicou cerca de 18% da variância total.

- Fator 2 - Vinculação Ansiosa/Ambivalente (11 itens que avaliavam a apreensão e as preocupações com os relacionamentos) preocupo-me com a possibilidade de ficar sozinho / a, preocupo-me com a possibilidade de ser abandonado /a, preocupo-me com a possibilidade de não ser aceite pelas outras pessoas, preocupo-me que os meus amigos não queiram estar comigo, quando mostro os meus sentimentos pelos outros, tenham medo que não sintam o mesmo por mim, acredito que as outras pessoas me rejeitam se eu me comportar mal, preocupo-me por poder não impressionar os outros, pergunto-me se os meus amigos gostam realmente de mim. Este fator explicou cerca de 17% da variância total.

- Fator 3 – Vinculação Evitante (8 itens que avaliavam a dependência e evitação): prefiro não depender das outras pessoas, prefiro que as outras pessoas não dependam de mim, para mim é muito importante sentir-me independente, é difícil confiar totalmente nas outras pessoas, preocupo-me se tiver de depender das outras pessoas. Este fator explicou cerca de 8% da variância total.

A partir dos somatórios dos itens é possível obter pontuações em três dimensões: vinculação segura, vinculação ansiosa/ambivalente e vinculação evitante (Martins, Soares & Grupo de Estudos de Vinculação, 2007)

2.3. Procedimentos

2.3.1. Tradução/Adaptação do Instrumento

O primeiro procedimento passou pelo conhecimento da prova com uma reunião com o autor da mesma, a sua explicação e o seu consentimento para a utilização do instrumento. Posteriormente foram traduzidas para a língua portuguesa as *Escalas de Identificación de “Prácticas Educativas Familiares”* (PEF-A e PEF-H) (Alonso & Román, 2003). Fizeram-se alguns ajustes, na versão de final de forma a adaptar da linguagem à população em estudo. Mais tarde foi efetuada uma retroversão da prova, com o supervisionamento e colaboração do professor Doutor Israel Contador (nacionalidade Espanhola) de forma a avaliar a qualidade da tradução. Por fim foi novamente adaptada a linguagem da prova à linguagem coloquial utilizada na população portuguesa, com especial atenção à fácil compreensão para as crianças em estudo. Foi então feita uma aplicação experimental a 3 crianças com idades compreendidas entre 8 e 10 anos para verificar a qualidade da linguagem utilizada, a clareza das perguntas e possíveis dúvidas que surgissem.

2.3.2. Recolha de Dados

Foi contactada a escola para efetuar o estudo com as turmas do 1ºCiclo (3ºano e 4ºano) (anexo V). Foi ainda dirigido aos encarregados de educação das respetivas crianças um pedido formal solicitando a sua colaboração e dos seus educandos indicando o propósito do estudo e alegando a possibilidade de desistência a qualquer momento (anexo VI). Foi explicado, tanto às crianças como aos seus progenitores, quais os propósitos do estudo, a disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que surgisse aquando da aplicação dos instrumentos bem como o carácter anónimo, confidencial e voluntário de participação.

A aplicação do questionário IVIA e da escala PEF-H foi realizada durante o terceiro período, em contexto de sala de aula. Na escala PEF-H cada uma das crianças respondeu sempre em relação à mãe e em relação ao pai na mesma escala, seguindo a instrução do autor. O inventário IVIA foi preenchido pelas crianças na mesma aula, após a aplicação do questionário PEF-H. A aplicação da escala e do inventário demorou entre 30 a 45 minutos.

Foram entregues dois exemplares da escala PEF-A aos progenitores (um para a mãe e outro para o pai) através das crianças e posteriormente devolvida pelas mesmas em envelopes selados. A resposta a esta escala demora cerca de 30 minutos.

2.3.3. Procedimentos de Análise de Dados

As análises estatísticas dos resultados foram realizadas com o programa SPSS – *Statistical Package for Social Sciences* - (versão 18 para Windows). Essas análises procuraram respeitar a natureza quantitativa e qualitativa das variáveis em estudo.

O tratamento dos dados, neste estudo, passou essencialmente por cinco momentos. Em primeiro lugar, foram realizadas análises descritivas das escalas. A análise descritiva procura descrever a amostra pondo em evidência as características principais e as suas propriedades. Pretende-se formular modelos que traduzam de uma forma simplificada a situação em estudo (Maroco, 2003).

Posteriormente, e para confirmar a adequação dos instrumentos de medida utilizados, foi verificada a consistência interna dos mesmos. A consistência interna foi calculada através as correlações inter-itens (superiores a 0,30) e itens total (superiores a 0,50) e através do alfa de Cronbach (que varia entre 0 e 1 e considera-se aceitável quando é superior a 0,70). O alfa de Cronbach é uma prova de homogeneidade que permite verificar se uma escala é consistente, isto é, se os vários itens medem uma entidade comum e se são altamente correlacionados (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

Em terceiro lugar, de forma a verificar as várias dimensões das escalas utilizadas neste estudo, foram efetuadas análises fatoriais. A análise fatorial é uma técnica de interdependência cujo objetivo é definir a estrutura inerente entre as variáveis em análise. A análise fatorial fornece as ferramentas para analisar a estrutura das inter-relações (correlações) num grande número de variáveis definindo conjuntos de variáveis que são fortemente inter-relacionadas, conhecidas como fatores. Os fatores são altamente correlacionados e são considerados como representantes de dimensões dentro dos dados (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009). As análises fatoriais utilizadas foram análises de componentes principais (cujo objetivo é resumir a maior parte da informação original – variância – a um número de fatores para fins de previsão), com rotação *Varimax*. Primeiramente testou-se a adequabilidade da aplicação da técnica de análise fatorial de componentes principais aos resultados obtidos, utilizando o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). A escolha do número de fatores a reter foi feita utilizando o critério de Kaiser (valores próprios superiores a 1).

Seguidamente, e depois de obter os fatores e de construir dimensões, foram analisadas as diferenças de médias entre grupos. Para grupos com apenas duas dimensões, como é o caso do sexo, recorreu-se ao teste t de Student. O teste t é um teste para avaliar a significância estatística de diferenças entre duas médias amostrais para uma única variável dependente (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009), isto é, este teste permite determinar se as diferenças de médias entre os grupos são ou não significativas (o nível de significância refere-se ao nível de probabilidade convencionalizada (0,05) para se rejeitar a hipótese nula, que se refere à probabilidade de obter os dados observados se a hipótese nula for verdadeira); caso não o sejam, poder-se-á aceitar a hipótese nula, de que não existem diferenças entre os dois grupos, mas se as diferenças forem significativas então a hipótese nula poderá ser rejeitada, assumindo que as diferenças são sistemáticas e resultam da influência da variável independente (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009; Melo, 2000).

Para a análise das diferenças de médias entre as várias variáveis independentes foi utilizada a análise de variância (oneway ANOVA). Este teste permite analisar as diferenças entre vários grupos através da comparação das variâncias dentro de cada grupo com a variável inter-grupos. Se a variância entre os grupos for maior que a variância dentro de cada grupo, e então o efeito da variável em causa é maior que o efeito da variável de erro (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009; Melo, 2000), isto é, permite determinar a probabilidade de que diferenças em médias ao longo de diversos grupos ocorrem apenas devido a um erro amostral. Para determinar se a estatística F é suficientemente grande para justificar a rejeição da hipótese nula (o que significa que estão presentes diferenças entre grupos) têm-se em consideração o valor de p, o nível de significância, a partir do qual se poderá aceitar a hipótese nula ($p > 0,05$), de que não existem diferenças entre grupos, ou rejeitá-la ($p < 0,05$), assumindo que existem diferenças significativas entre grupos (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

Para a análise detalhada das diferenças entre conjuntos de médias foi utilizado o teste H.S.D. de Tukey (Honestly Significant Difference). Este teste é um método de comparação múltipla bastante sensível para detetar diferenças entre grupos e aconselhável quando se desejam fazer todas as comparações possíveis; o valor crítico do teste de Tukey é escolhido para que, independentemente do número de comparações efetuadas, a probabilidade de erro de Tipo I não exceda um dado nível de significância, evitando dessa forma diferenças significativas devidas a múltiplos testes t (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

Por fim, e para compreender a relação entre as diferentes dimensões do questionário PEF e os diferentes padrões de vinculação dados pelo IVIA, foram

utilizadas correlações de Pearson. A correlação de Pearson mede a intensidade e a direção da associação de tipo linear entre duas variáveis contínuas com distribuição normal bivariada. Esta associação é calculada a partir da variância comum, isto é, da covariância. A correlação é indicada pelo valor de r (coeficiente de correlação), cujo valor varia de -1 (correlação perfeita negativa) até + 1 (correlação perfeita positiva). Se $r = 0$ então não há correlação entre as variáveis (Maroco, 2003).

2.3.4 Cuidados éticos e deontológicos

No contexto da investigação científica e considerando o estudo das práticas educativas parentais, é necessário salvaguardar os direitos dos participantes no estudo atendendo aos cuidados éticos e deontológicos. A ordem dos psicólogos portugueses diz-nos que os/as psicólogos/as, enquanto investigadores, têm em conta o princípio geral da beneficência e não-maleficência, que os levam a colocar em primeiro lugar o bem-estar dos participantes nas investigações, e o princípio geral da responsabilidade social no sentido da produção e comunicação de conhecimento científico válido e suscetível de melhorar o bem-estar das pessoas. Daqui decorrem duas áreas de princípios específicos relativos ao tratamento de dados dos participantes em investigações científicas e à conduta profissional do investigador:

- *Consentimento informado*: Os/as psicólogos/as respeitam a autonomia e autodeterminação das pessoas com quem estabelecem relações profissionais, de acordo com o princípio geral de respeito pela sua dignidade e direitos. Desta forma, aceitam as suas opiniões e decisões, e todas as características decorrentes da sua afirmação pessoal, desde que integradas num quadro de respeito por si próprio e pelos outros. Nesse contexto, entende-se por consentimento informado a escolha de participação voluntária do cliente num ato psicológico, após ser-lhe dada informação sobre a natureza e curso previsível desse mesmo ato, os seus honorários (quando aplicável), a confidencialidade da informação dela decorrente, bem como os limites éticos e legais da mesma. Esse consentimento significa que é reconhecida à pessoa a capacidade de consentir, que esta foi informada apropriadamente quanto à natureza da relação profissional, e que expressou o seu acordo livremente. A autonomia e autodeterminação do cliente significam, ainda, o seu direito geral de iniciar e de interromper ou terminar, em qualquer momento, a relação profissional com o/a psicólogo/a. Do mesmo modo, o processo de obtenção do consentimento informado é interpretado como instrumental na construção de uma relação de confiança com o cliente. Constitui-se, por isso, também, como uma forma de corresponder ao exposto pelo princípio da beneficência e não maleficência, potenciando os resultados da intervenção psicológica.

- *Privacidade e Confidencialidade*: Os/as psicólogos/as têm a obrigação de assegurar a manutenção da privacidade e confidencialidade de toda a informação a respeito do seu cliente, obtida direta ou indiretamente, incluindo a existência da própria relação, e de conhecer as situações específicas em que a confidencialidade apresenta algumas limitações éticas ou legais.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Escalas de Práticas Educativas Familiares

3.1.1 Análise Descritiva da Escala PEF para Crianças (PEF-H)

Procedeu-se a uma análise descritiva simples, através da tabela de frequências e moda, uma vez que se trata de uma escala nominal.

A moda global da escala é o estilo equilibrado existindo apenas o estilo permissivo na situação 1, quando inicia algo novo – conflito externo, tanto para o pai como para a mãe. A tabela que se segue apresenta os resultados que as crianças percecionam sobre o comportamento do pai face a determinadas situações.

Tabela 7: Frequências e modas das respostas das crianças em relação ao pai por estilos, situações e conflitos – PEF-H

		Autoritário	Equilibrado	Permissivo	Total	Moda
Situação 1 - Quando Inicia Algo Novo	Conflito Externo	7 (11,3%)	22 (35,5%)	33 (53,2%)	62 (100%)	Permissivo
	Conflito Interno	6 (9,7%)	44 (71,0%)	12 (19,4%)	62 (100%)	Equilibrado
	Transgressão de regras	24 (38,7%)	34 (54,8%)	4 (6,5%)	62 (100%)	Equilibrado
Situação 2 – Quebra nas Rotinas	Conflito Externo	12 (19,4%)	31 (50,0%)	19 (30,6%)	62 (100%)	Equilibrado
	Conflito Interno	9 (14,5%)	34 (54,8%)	19 (30,6%)	62 (100%)	Equilibrado
	Transgressão de Regras	8 (12,9%)	46 (74,2%)	8 (12,9%)	62 (100%)	Equilibrado
Situação 3 – Quando vão Dormir	Conflito Externo	18 (29,0%)	34 (54,8%)	10 (16,1%)	62 (100%)	Equilibrado
	Conflito Interno	15 (24,2%)	37 (59,7%)	10 (16,1%)	62 (100%)	Equilibrado
	Transgressão de Regras	20 (32,3%)	31 (50,0%)	11 (17,7%)	62 (100%)	Equilibrado
Situação 4 – Quando contam ou Mostram Algo	Conflito Externo	8 (12,9%)	38 (61,3%)	16 (25,8%)	62 (100%)	Equilibrado
	Conflito Interno	7 (11,3%)	37 (59,7%)	18 (29,0%)	62 (100%)	Equilibrado
	Transgressão de Regras	8 (12,9%)	47 (75,8%)	7 (11,3%)	62 (100%)	Equilibrado
Situação 5 – Quando Brincam	Conflito Externo	4 (6,5%)	48 (77,4%)	10 (16,1%)	62 (100%)	Equilibrado
	Conflito Interno	8 (12,9%)	46 (74,2%)	8 (12,9%)	62 (100%)	Equilibrado
	Transgressão de Regras	12 (19,4%)	33 (53,2%)	17 (27,4%)	62 (100%)	Equilibrado
Total		166 (17,8%)	562 (60,4%)	202 (21,7%)	930 (100%)	Equilibrado

Como podemos verificar, 60,4% das respostas dadas pelas crianças são dirigidas para o estilo equilibrado do pai, sendo que as restantes 21,7% e 17,8% referem-se ao estilo permissivo e autoritário, respetivamente.

É de destacar que, relativamente à situação 1, no conflito externo, verifica-se uma predominância do estilo permissivo (53,2%) em relação ao equilibrado (35,5%). Neste sentido, parece que os pais apresentam um comportamento mais permissivo quando os seus filhos/as iniciam algo novo que esteja relacionado com um conflito externo (ex. ajudar o filho/a a vestir-se quando a roupa é nova e os botões são mais difíceis de abotoar.). Este facto foi também encontrado e pode ser observado nas respostas dadas em relação à mãe.

A presente tabela 8 refere-se aos resultados que as crianças percecionam em relação ao comportamento da mãe em determinada situação. Tal como na tabela anterior, é visível que 65,2% das respostas são dirigidas para o estilo equilibrado da mãe. As restantes 23,7% e 11,1% são dirigidas para o estilo permissivo e autoritário da mãe.

Tabela 8: Frequências e modas das respostas das crianças em relação à mãe por estilos, situações e conflitos – PEF-H

		Autoritário	Equilibrado	Permissivo	Total	Moda
Situação 1 - Quando Inicia Algo Novo	Conflito Externo	5 (8,1%)	22 (35,5%)	35 (56,5%)	62 (100%)	Permissivo
	Conflito Interno	3 (4,8%)	38 (61,3%)	21 (33,9%)	62 (100%)	Equilibrado
	Transgressão de Regras	15 (24,2%)	43 (69,4%)	4 (6,5%)	62 (100%)	Equilibrado
Situação 2 – Quebra nas Rotinas	Conflito Externo	22 (35,5%)	24 (38,7%)	16 (25,8%)	62 (100%)	Equilibrado
	Conflito Interno	6 (9,7%)	30 (48,4%)	26 (41,9%)	62 (100%)	Equilibrado
	Transgressão de Regras	5 (8,1%)	52 (83,9%)	5 (8,1%)	62 (100%)	Equilibrado
Situação 3 – Quando vão Dormir	Conflito Externo	10 (16,1%)	45 (72,6%)	7 (11,3%)	62 (100%)	Equilibrado
	Conflito Interno	1 (1,6%)	50 (80,6%)	11 (17,7%)	62 (100%)	Equilibrado
	Transgressão de Regras	15 (24,2%)	38 (61,3%)	9 (14,5%)	62 (100%)	Equilibrado
Situação 4 – Quando contam ou Mostram Algo	Conflito Externo	3 (4,8%)	42 (67,7%)	17 (27,4%)	62 (100%)	Equilibrado
	Conflito Interno	2 (3,2%)	37 (59,7,0%)	23 (37,1%)	62 (100%)	Equilibrado
	Transgressão de Regras	5 (8,1%)	50 (80,6%)	7 (11,3%)	62 (100%)	Equilibrado
Situação 5 – Quando Brincam	Conflito Externo	2 (3,2%)	47 (75,8%)	13 (21,0%)	62 (100%)	Equilibrado
	Conflito Interno	4 (6,5%)	50 (80,6%)	8 (12,9%)	62 (100%)	Equilibrado
	Transgressão de Regras	5 (8,1%)	38 (61,3%)	19 (30,6%)	62 (100%)	Equilibrado
Total		103 (11,1%)	606 (65,2%)	221 (23,7%)	930 (100%)	Equilibrado

Como já foi referido anteriormente as crianças percecionam que, tanto o pai como a mãe, reagem de forma equilibrada em todas as situações, exceto quando iniciam algo novo. Nesta situação as crianças referem que os pais reagem de forma mais permissiva.

De um modo geral, podemos, contudo, observar que as respostas dadas em relação à mãe dividem-se mais entre o estilo equilibrado e permissivo. Existem valores muito baixos para o estilo autoritário, à exceção da situação 2- “Quebra nas rotinas”, quando existe um conflito externo, em que o estilo autoritário e equilibrado estão bastante próximos. Por sua vez, as respostas dadas para o pai parecem estar mais distribuídas pelos três estilos. Contudo, é possível verificar que as crianças percebem o pai sempre um pouco mais autoritário do que a mãe.

3.1.2 Análise Descritiva da Escala PEF para Adultos (PEF-A)

Procedeu-se a uma análise descritiva simples, através da média e desvio padrão das respostas a cada um dos 90 itens da totalidade da escala. Para tal foram considerados os 80 participantes, 40 pais e 40 mães das crianças em estudo.

Os resultados são apresentados por situação, conflito e estilos em tabelas separadas para o pai (tabela 9, 10, 11, 12 e 13) e para a mãe (tabela 14, 15, 16, 17, 18). Dividiu-se a escala por situações (18 itens por situação) para uma mais fácil compreensão e descrição. Seguidamente apresentamos as respostas dos pais nas cinco diferentes situações.

Tabela 9: Frequências, médias e desvio padrão das respostas do pai aos 90 itens do questionário PEF-A – Situação 1

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre	Média	Desvio Padrão
Situação 1- Quando Inicia algo novo									
Conflito Externo	Autoritário Itens: 1/4	23 (57,5%)	5 (12,5%)	3 (7,5%)	5 (12,5%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	1,04	1,59
		26 (65,0%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)		
	Equilibrado Itens: 2/6	11 (27,5%)	3 (7,5%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)	10 (25,0%)	7 (17,5%)	3,00	1,92
		7 (17,5%)	1 (2,5%)	3 (7,5%)	2 (5,0%)	8 (20,0%)	19 (47,5%)		
	Permissivo Itens: 3/5	15 (37,5%)	10 (25,0%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)	1,67	1,90
		19 (47,5%)	2 (2,5%)	6 (15,0%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	6 (15,0%)		
Conflito Interno	Autoritário Itens: 7/10	23 (57,5%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)	2 (5,0%)	1,24	1,64
		20 (50,0%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)	2 (5,0%)	4 (10,0%)		
	Equilibrado Itens: 9/11	9 (22,5%)	3 (7,5%)	7 (17,5%)	6 (15,0%)	6 (15,0%)	9 (22,5%)	2,65	1,94
		12 (30,0%)	1 (2,5%)	3 (7,5%)	4 (10,0%)	11 (27,5%)	9 (22,5%)		
	Permissivo Itens: 8/12	15 (37,5%)	5 (12,5%)	5 (12,5%)	3 (7,5%)	6 (15,0%)	6 (15,0%)	2,21	1,98
		12 (30,0%)	3 (7,5%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)	6 (15,0%)	10 (25,0%)		
Transgressão de Regras	Autoritário Itens: 17/18	31 (77,5%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	1 (2,5%)	1 (2,5%)	0,66	1,38
		30 (75,0%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	1 (2,5%)	2 (5,0%)	3 (7,5%)		
	Equilibrado	10 (25,0%)	0 (0%)	5 (12,5%)	6 (15,0%)	6 (15,0%)	13 (32,5%)	3,19	1,80

	Itens: 13/14	4 (10,0%)	2 (5,0%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)	12 (30,0%)	13 (32,5%)		
	Permissivo Itens: 15/16	25 (62,5%)	7 (17,5%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	1 (2,5%)	3 (7,5%)	1,18	1,59
		18 (45,0%)	5 (12,5%)	5 (12,5%)	7 (17,5%)	2 (5,0%)	3 (7,5%)		

Tal como podemos verificar, de um modo geral, os estilos educativos mais frequentemente⁴ utilizados pelo pai, em todas as situações, dizem respeito ao equilibrado e permissivo. Na situação 1 – *Quando inicia algo novo*, o estilo mais frequente utilizado para conflito externo e transgressão de regras é o estilo **equilibrado** (p. 2 – 65%; p.6 – 80%; p.13 – 75% e p.14 – 85%); e para conflito interno é mais utilizado o estilo **equilibrado** (p.11 – 67,5%) e **permissivo** (p.12 – 62,5%);

Tabela 10: Frequências, médias e desvio padrão das respostas do pai aos 90 itens do questionário PEF-A – Situação 2

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre	Média	Desvio Padrão
Situação 2 – Quebra nas rotinas									
Conflito externo	Autoritário Itens: 20/24	15 (37,5%)	8 (20,0%)	4 (10,0%)	9 (22,5%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	1,98	1,72
		11 (27,5%)	5 (12,5%)	2 (5,0%)	7 (17,5%)	7 (17,5%)	8 (20,0%)		
	Equilibrado Itens: 22/23	12 (30,0%)	1 (2,5%)	7 (17,5%)	4 (10,0%)	6 (15,0%)	10 (25,0%)	2,76	2,05
		10 (25,0%)	3 (7,5%)	2 (5,0%)	3 (7,5%)	7 (17,5%)	15 (37,5%)		
	Permissivo Itens: 19/21	12 (30,0%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)	5 (12,5%)	12 (30,0%)	2,06	1,98
		18 (45,0%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)		
Conflito interno	Autoritário Itens: 28/29	23 (57,5%)	9 (22,5%)	2 (5,0%)	4 (10,0%)	1 (2,5%)	1 (2,5%)	0,64	1,57
		32 (80,0%)	4 (10,0%)	0 (0%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	0 (0%)		
	Equilibrado Itens: 25/57	2 (5,0%)	1 (2,5%)	2 (5,0%)	5 (12,5%)	10 (25,0%)	20 (50,0%)	2,75	1,44
		15 (37,5%)	7 (17,5%)	6 (15,0%)	8 (20,0%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)		
	Permissivo Itens: 26/30	16 (40,0%)	6 (15,0%)	8 (20,0%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)	1 (2,5%)	1,46	1,61
		19 (47,5%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)	7 (17,5%)	2 (5,0%)	3 (7,5%)		
Transgressão de Regras	Autoritário Itens: 33/34	22 (55,0%)	7 (17,5%)	6 (15,0%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	1 (2,5%)	1,08	1,49
		22 (55,0%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)		
	Equilibrado Itens: 31/36	8 (20,0%)	4 (10,0%)	4 (10,0%)	6 (15,0%)	10 (25,0%)	8 (20,0%)	2,68	1,89
		10 (25,0%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	8 (20,0%)	5 (12,5%)	10 (25,0%)		
	Permissivo Itens: 32/35	23 (57,5%)	7 (17,5%)	6 (15,0%)	2 (5,0%)	2 (5,0%)	0 (0%)	1,67	1,57
		12 (30,0%)	2 (5,0%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)	10 (25,0%)	7 (17,5%)		

Na situação 2 – *Quebra nas rotinas*, os estilos mais frequentemente utilizados no conflito externo e transgressão de regras são **equilibrado** (p.22 e p.23 – 67,5%;

⁴ As percentagens indicadas dizem respeito a todas as situações ocorridas desde pelo menos “Algumas vezes”.

p.31 – 70% e p.36 – 65%) e o **permissivo** (p.19 – 57,5% e p.35 – 65%); no conflito interno é mais frequente o estilo **equilibrado** (p.25 – 92,5%).

Tabela 11: Frequências, médias e desvio padrão das respostas do pai aos 90 itens do questionário PEF-A – Situação3

Situação 3 – Quando vão dormir		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre	Média	Desvio Padrão
Conflito externo	Autoritário Itens: 38/39	19 (47,5%)	7 (17,5%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)	2 (5,0%)	3 (7,5%)	1,28	1,59
		20 (50,0%)	6 (15,0%)	5 (12,5%)	5 (12,5%)	2 (5,0%)	2 (5,0%)		
	Equilibrado Itens: 41/42	14 (35,0%)	2 (5,0%)	5 (12,5%)	6 (15,0%)	4 (10,0%)	9 (22,5%)	2,87	1,93
		6 (15,0%)	2 (5,0%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)	9 (22,5%)	17 (42,5%)		
	Permissivo Itens: 37/40	16 (40,0%)	3 (7,5%)	8 (20,0%)	2 (5,0%)	9 (22,5%)	2 (5,0%)	2,13	1,91
		11 (27,5%)	5 (12,5%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	12 (30,0%)		
Conflito interno	Autoritário Itens: 47/48	20 (50,0%)	7 (17,5%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)	1 (2,5%)	3 (7,5%)	1,57	1,75
		15 (37,5%)	6 (15,0%)	3 (7,5%)	6 (15,0%)	4 (10,0%)	6 (15,0%)		
	Equilibrado Itens: 43/44	13 (32,5%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	4 (10,0%)	10 (25,0%)	6 (15,0%)	2,77	1,92
		7 (17,5%)	1 (2,5%)	5 (12,5%)	5 (12,5%)	7 (17,5%)	15 (37,5%)		
	Permissivo Itens: 45/46	18 (45,0%)	3 (7,5%)	8 (20,0%)	4 (10,0%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	1,47	1,70
		20 (50,0%)	5 (12,5%)	3 (7,5%)	7 (17,5%)	2 (5,0%)	3 (7,5%)		
Transgressão de Regras	Autoritário Itens: 49/52	24 (60,0%)	7 (17,5%)	2 (5,0%)	3 (7,5%)	2 (5,0%)	2 (5,0%)	1,22	1,66
		21 (52,5%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)	5 (12,5%)	5 (12,5%)	3 (7,5%)		
	Equilibrado Itens: 53/54	6 (15,0%)	3 (7,5%)	2 (5,0%)	8 (20,0%)	10 (25,5%)	11 (27,5%)	3,02	1,88
		9 (22,5%)	3 (7,5%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)	6 (15,0%)	13 (32,5%)		
	Permissivo Itens: 50/51	25 (62,5%)	3 (7,5%)	7 (17,5%)	3 (7,5%)	2 (5,0%)	0 (0%)	0,88	1,27
		24 (60,0%)	4 (10,0%)	6 (15,0%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)	0 (0%)		

Na situação 3 – *Quando vão dormir*, os estilos educativos mais frequentemente utilizados para o conflito externo, interno e transgressão de regras é o **equilibrado** (p.42 – 80%; p.43 – 57,5%; p. 44 – 80%; p.53 – 78% e p.54 – 70%)

Tabela 12: Frequências, médias e desvio padrão das respostas do pai aos 90 itens do questionário PEF-A – Situação 4

Situação 4 – Quando contam ou mostram algo		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre	Média	Desvio Padrão
Conflito externo	Autoritário Itens: 55/57	8 (20,0%)	5 (12,5%)	2 (5,0%)	5 (12,5%)	8 (20,0%)	12 (30,0%)	1,67	1,50
		32 (80,0%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	0 (0%)	1 (2,5%)		
	Equilibrado Itens: 56/58	11 (27,5%)	4 (10,0%)	1 (2,5%)	2 (5,0%)	11 (27,5%)	11 (27,5%)	2,79	1,99
		10 (25,0%)	0 (0%)	5 (12,5%)	8 (20,0%)	7 (17,5%)	10 (25,0%)		
	Permissivo Itens: 59/60	25 (62,5%)	4 (10,0%)	6 (15,0%)	1 (2,5%)	2 (5,0%)	2 (5,0%)	0,98	1,46
		22 (55,0%)	7 (17,5%)	3 (7,5%)	6 (15,0%)	0 (0%)	2 (5,0%)		
Conflito interno	Autoritário Itens: 65/66	22 (55,0%)	4 (10,0%)	8 (20,0%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	2 (5,0%)	1,18	1,65
		24 (60,0%)	3 (7,5%)	2 (5,0%)	5 (12,5%)	1 (2,5%)	5 (12,5%)		
	Equilibrado Itens: 61/64	6 (15,0%)	1 (2,5%)	5 (12,5%)	6 (15,0%)	9 (22,5%)	13 (32,5%)	3,29	1,82
		7 (17,5%)	2 (5,0%)	1 (2,5%)	6 (15,0%)	9 (22,5%)	15 (37,5%)		
	Permissivo Itens: 62/63	11 (27,5%)	1 (2,5%)	8 (20,0%)	4 (10,0%)	6 (15,0%)	10 (25,0%)	1,77	1,77
		20 (50,0%)	6 (15,0%)	4 (10,0%)	6 (15,0%)	2 (5,0%)	2 (5,0%)		
Transgressão de Regras	Autoritário Itens: 68/69	23 (57,5%)	6 (15,0%)	2 (5,0%)	6 (15,0%)	2 (5,0%)	1 (2,5%)	1,49	1,49
		18 (45,0%)	6 (15,0%)	7 (17,5%)	4 (10,0%)	4 (10,0%)	1 (2,5%)		
	Equilibrado Itens: 71/72	9 (22,5%)	2 (5,0%)	2 (5,0%)	7 (17,5%)	11 (27,5%)	9 (22,5%)	1,93	1,93
		8 (20,0%)	1 (2,5%)	5 (12,5%)	2 (5,0%)	7 (17,5%)	17 (42,5%)		
	Permissivo Itens: 67/70	18 (45,0%)	4 (10,0%)	7 (17,5%)	2 (5,0%)	6 (15,0%)	3 (7,5%)	1,80	1,80
		13 (32,5%)	5 (12,5%)	5 (12,5%)	6 (15,0%)	6 (15,0%)	5 (12,5%)		

Na situação 4 – *Quando contam ou mostram algo*, os estilos educativos mais utilizados são o **autoritário** (p.55 – 67,5%) e o **equilibrado** (p.56 – 62,5% e p.58 – 75%); no conflito interno são utilizados os estilos **equilibrado** (p.61 – 82,5% e p.64 – 77,5%) e **permissivo** (p.62 – 70%) e na transgressão de regras o estilo **equilibrado** (p.71 – 72,5% e p.72 – 77,5%).

Tabela 13: Frequências, médias e desvio padrão das respostas do pai aos 90 itens do questionário PEF-A – Situação 5

Situação 5 – Quando Brincam		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre	Média	Desvio Padrão
Conflito Externo	Autoritário Itens: 75/76	22 (55,0%)	8 (20,0%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	0,81	1,34
		29 (72,5%)	5 (12,5%)	2 (5,0%)	1 (2,5%)	2 (5,0%)	1 (2,5%)		
	Equilibrado Itens: 73/77	14 (35,0%)	4 (10,0%)	9 (22,5%)	2 (5,0%)	3 (7,5%)	8 (20,0%)	2,62	1,82
		5 (12,5%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)	7 (17,5%)	11 (27,5%)	11 (27,5%)		
	Permissivo Itens: 74/78	11 (27,5%)	3 (7,5%)	7 (17,5%)	4 (10,0%)	10 (25,0%)	5 (12,5%)	2,00	1,84
		17 (42,5%)	6 (15,0%)	5 (12,5%)	3 (7,5%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)		
Conflito interno	Autoritário Itens: 80/81	29 (72,5%)	4 (10,0%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)	1 (2,5%)	0 (0%)	0,76	1,15
		20 (50,0%)	7 (17,5%)	9 (22,5%)	2 (5,0%)	1 (2,5%)	1 (2,5%)		
	Equilibrado Itens: 83/84	7 (17,5%)	1 (2,5%)	3 (7,5%)	9 (22,5%)	7 (17,5%)	13 (32,5%)	3,11	1,91
		9 (22,5%)	2 (5,0%)	4 (10,0%)	4 (10,0%)	6 (15,0%)	15 (37,5%)		
	Permissivo Itens: 79/82	29 (72,5%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	1 (2,5%)	1,34	1,54
		14 (35,0%)	3 (7,5%)	5 (12,5%)	9 (22,5%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)		
Transgressão de Regras	Autoritário Itens: 85/87	25 (62,5%)	8 (20,0%)	1 (2,5%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)	0 (0%)	0,79	1,19
		22 (55,0%)	9 (22,5%)	6 (15,0%)	1 (2,5%)	2 (5,0%)	0 (0%)		
	Equilibrado Itens: 88/90	13 (32,5%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)	9 (22,5%)	4 (10,0%)	8 (20,0%)	3,02	1,87
		5 (12,5%)	1 (2,5%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)	6 (15,0%)	22 (55,0%)		
	Permissivo Itens: 86/89	23 (57,5%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)	8 (20,0%)	2 (5,0%)	1 (2,5%)	1,16	1,48
		18 (45,0%)	9 (22,5%)	6 (15,0%)	4 (10,0%)	1 (2,5%)	2 (5,0%)		

Por último, na situação 5 – *Quando brincam*, os estilos educativos mais utilizados no conflito externo são o **equilibrado** (p.77 – 80%) e o **permissivo** (p.74 – 65%); no conflito interno e na transgressão de regras o estilo mais utilizado é o **equilibrado** (p.83 – 80%; p.84 – 72,5% e p.90 – 85%).

Posteriormente recorreu-se ao mesmo procedimento para a mãe. Foi feita uma análise descritiva por situações em relação às respostas dadas pela mãe.

Tabela 14: Frequências, médias e desvio padrão das respostas da mãe aos 90 itens do questionário PEF-A Situação 1

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre	Média	Desvio Padrão	
Situação 1- Quando inicia algo novo										
Conflito Externo	Autoritário Itens: 1/4	24 (60,0%)	5 (12,5%)	3 (7,5%)	5 (12,5%)	3 (7,5%)	0 (0%)	0,93	1,49	
		27 (67,5%)	5 (12,5%)	1 (2,5%)	2 (5,0%)	2 (5,0%)	3 (7,5%)			
	Equilibrado Itens: 2/6	12 (30,0%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)	7 (17,5%)	8 (20,0%)	7 (17,5%)	2,98	1,91	
		6 (15,0%)	2 (5,0%)	2 (5,0%)	3 (7,5%)	8 (20,0%)	19 (47,5%)			
	Permissivo Itens: 3/5	11 (27,5%)	14 (35,0%)	3 (7,5%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)	6 (15,0%)	1,73	1,81	
		16 (40,0%)	7 (17,5%)	4 (10,0%)	4 (10,0%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)			
Conflito Interno	Autoritário Itens: 7/10	22 (55,0%)	9 (22,5%)	2 (5,0%)	5 (12,5%)	0 (0%)	2 (5,0%)	1,05	1,49	
		21 (52,5%)	7 (17,5%)	4 (10,0%)	4 (10,0%)	1 (2,5%)	3 (7,5%)			
	Equilibrado Itens: 9/11	10 (25,0%)	4 (10,0%)	4 (10,0%)	6 (15,0%)	6 (15,0%)	10 (25,0%)	2,65	1,95	
		10 (25,0%)	3 (7,5%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	12 (30,0%)	8 (20,0%)			
	Permissivo Itens: 8/12	14 (35,0%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	5 (12,5%)	7 (17,5%)	7 (17,5%)	2,30	1,98	
		12 (30,0%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)	8 (20,0%)	6 (15,0%)	8 (20,0%)			
Transgressão de Regras	Autoritário Itens: 17/18	30 (75,0%)	4 (10,0%)	1 (2,5%)	1 (2,5%)	4 (10,0%)	0 (0%)	0,79	1,49	
		28 (70,0%)	3 (7,5%)	2 (5,0%)	1 (2,5%)	2 (5,0%)	4 (10,0%)			
	Equilibrado Itens: 13/14	9 (22,5%)	3 (7,5%)	2 (5,0%)	8 (20,0%)	7 (17,5%)	11 (27,5%)	2,95	1,92	
		7 (17,5%)	4 (10,0%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	9 (22,5%)	13 (32,5%)			
	Permissivo Itens: 15/16	24 (60,0%)	7 (17,5%)	4 (10,0%)	4 (10,0%)	0 (0%)	1 (2,5%)	1,08	1,36	
		17 (42,5%)	7 (17,5%)	6 (15,0%)	7 (17,5%)	1 (2,5%)	2 (5,0%)			

Tal como podemos verificar na tabela 14, os estilos educativos mais frequentemente utilizados pela mãe, em todas as situações, dizem respeito ao equilibrado e permissivo. Na situação 1 – *Quando inicia algo novo*, o estilo mais frequente utilizado para conflito externo, interno e transgressão de regras é o estilo **equilibrado** (p. 6 – 75%; p.11 – 57,5%; p.13 – 65% e p.14 – 62,5%).

Tabela 15: Frequências, médias e desvio padrão das respostas da mãe aos 90 itens do questionário PEF-A Situação 2

Situação 2 – Quebra nas rotinas		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre	Média	Desvio Padrão
Conflito externo	Autoritário Itens: 20/24	16 (40,0%)	7 (17,5%)	4 (10,0%)	7 (17,5%)	5 (12,5%)	1 (2,5%)	1,87	1,79
		13 (32,5%)	6 (15,0%)	2 (5,0%)	6 (15,0%)	5 (12,5%)	8 (20,0%)		
	Equilibrado Itens: 22/23	9 (22,5%)	4 (10,0%)	6 (15,0%)	4 (10,0%)	6 (15,0%)	11 (27,5%)	2,68	2,02
		11 (27,5%)	3 (7,5%)	4 (10,0%)	6 (15,0%)	2 (5,0%)	14 (35,0%)		
	Permissivo Itens: 19/21	11 (27,5%)	6 (15,0%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	5 (12,5%)	11 (27,5%)	1,84	1,84
		22 (55,0%)	4 (10,0%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)	3 (7,5%)	2 (5,0%)		
Conflito interno	Autoritário Itens: 28/29	23 (57,5%)	6 (15,0%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)	2 (5,0%)	0 (0%)	0,63	1,03
		32 (80,0%)	5 (12,5%)	1 (2,5%)	2 (5,0%)	0 (0%)	0 (0%)		
	Equilibrado Itens: 25/57	2 (5,0%)	1 (2,5%)	3 (7,5%)	6 (15,0%)	9 (22,5%)	19 (47,5%)	2,80	1,51
		13 (32,5%)	8 (20,0%)	6 (15,0%)	6 (15,0%)	5 (12,5%)	2 (5,0%)		
	Permissivo Itens: 26/30	17 (42,5%)	6 (15,0%)	8 (20,0%)	4 (10,0%)	4 (10,0%)	1 (2,5%)	1,72	1,71
		14 (35,0%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)	6 (15,0%)	4 (10,0%)	7 (17,5%)		
Transgressão de Regras	Autoritário Itens: 33/34	22 (55,0%)	8 (20,0%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)	0 (0%)	1 (2,5%)	0,99	1,42
		23 (57,5%)	7 (17,5%)	1 (2,5%)	2 (5,0%)	6 (15,0%)	1 (2,5%)		
	Equilibrado Itens: 31/36	7 (17,5%)	3 (7,5%)	5 (12,5%)	8 (20,0%)	9 (22,5%)	8 (20,0%)	2,66	1,84
		11 (27,5%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	6 (15,0%)	9 (22,5%)	7 (17,5%)		
	Permissivo Itens: 32/35	22 (55,0%)	8 (20,0%)	6 (15,0%)	1 (2,5%)	2 (5,0%)	1 (2,5%)	1,75	1,66
		12 (30,0%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	6 (15,0%)	9 (22,5%)	9 (22,5%)		

Na situação 2 – *Quebra nas rotinas*, os estilos mais frequentemente utilizados no conflito externo e interno é o **equilibrado** (p.22 – 52,5% p.23 – 55% e p.25 – 85%); na transgressão de regras é mais frequente o estilo **equilibrado** (p.31 – 62,5% e p.36 – 55%) e o **permissivo** (p.35 – 60%).

Tabela 16: Frequências, médias e desvio padrão das respostas da mãe aos 90 itens do questionário PEF-A Situação 3

Situação 3 – Quando vão dormir		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre	Média	Desvio Padrão
Conflito externo	Autoritário Itens: 38/39	17 (42,5%)	10 (25,0%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	1,27	1,47
		18 (45,0%)	7 (17,5%)	6 (15,0%)	5 (12,5%)	2 (5,0%)	2 (5,0%)		
	Equilibrado Itens: 41/42	12 (30,0%)	3 (7,5%)	2 (5,0%)	6 (15,0%)	6 (15,0%)	11 (27,5%)	3,04	1,92
		6 (15,0%)	0 (0%)	5 (12,5%)	3 (7,5%)	10 (25,0%)	16 (40,0%)		
	Permissivo Itens: 37/40	16 (40,0%)	4 (10,0%)	7 (17,5%)	1 (2,5%)	7 (17,5%)	5 (12,5%)	2,05	1,94
		12 (30,0%)	6 (15,0%)	4 (10,0%)	4 (10,0%)	6 (15,0%)	8 (20,0%)		
Conflito interno	Autoritário Itens: 47/48	21 (52,5%)	9 (22,5%)	3 (7,5%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	0 (0%)	1,39	1,56
		14 (35,0%)	7 (17,5%)	6 (15,0%)	5 (12,5%)	2 (5,0%)	6 (15,0%)		
	Equilibrado Itens: 43/44	12 (30,0%)	3 (7,5%)	2 (5,0%)	6 (15,0%)	7 (17,5%)	10 (25,0%)	2,91	1,94
		7 (17,5%)	1 (2,5%)	1 (2,5%)	5 (12,5%)	11 (27,5%)	15 (37,5%)		
	Permissivo Itens: 45/46	20 (50,0%)	3 (7,5%)	7 (17,5%)	6 (15,0%)	2 (5,0%)	2 (5,0%)	1,21	1,56
		22 (55,0%)	8 (20,0%)	1 (2,5%)	5 (12,5%)	2 (5,0%)	2 (5,0%)		
Transgressão de Regras	Autoritário Itens: 49/52	26 (65,0%)	7 (17,5%)	4 (10,0%)	1 (2,5%)	1 (2,5%)	1 (2,5%)	1,04	1,41
		18 (45,0%)	6 (15,0%)	6 (15,0%)	5 (12,5%)	2 (5,0%)	3 (7,5%)		
	Equilibrado Itens: 53/54	5 (7,5%)	3 (7,5%)	2 (5,0%)	9 (22,5%)	10 (25,0%)	11 (27,5%)	2,82	1,86
		12 (30,0%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)	10 (25,0%)		
	Permissivo Itens: 50/51	27 (67,5%)	2 (5,0%)	6 (15,0%)	3 (7,5%)	2 (5,0%)	0 (0%)	0,89	1,32
		23 (57,5%)	5 (12,5%)	5 (12,5%)	3 (7,5%)	4 (10,0%)	0 (0%)		

Na situação 3 – *Quando vão dormir*, os estilos educativos mais frequentemente utilizados para o conflito externo, interno e transgressão de regras é o **equilibrado** (p.41 e p.43 – 57,5%; p.42 – 72,5%; p. 44 – 77,5% e p.53 – 75%).

Tabela 17: Frequências, médias e desvio padrão das respostas da mãe aos 90 itens do questionário PEF-A Situação 4

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre	Média	Desvio Padrão
Situação 4 – Quando contam ou mostram algo									
Conflito externo	Autoritário Itens: 55/57	8 (20,0%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)	6 (15,0%)	9 (22,5%)	11 (27,5%)	1,66	1,43
		33 (82,5%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	2 (5,0%)	1 (2,5%)	0 (0%)		
	Equilibrado Itens: 56/58	14 (35,0%)	2 (5,0%)	1 (2,5%)	5 (12,5%)	11 (27,5%)	7 (17,5%)	2,62	1,95
		9 (22,5%)	1 (2,5%)	6 (15,0%)	8 (20,0%)	6 (15,0%)	10 (25,0%)		
	Permissivo Itens: 59/60	25 (62,5%)	7 (17,5%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)	0 (0%)	2 (5,0%)	1,10	1,54
		19 (47,5%)	6 (15,0%)	5 (12,5%)	5 (12,5%)	0 (0%)	5 (12,5%)		
Conflito interno	Autoritário Itens: 65/66	20 (50,0%)	6 (15,0%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)	3 (7,5%)	1,19	1,63
		24 (60,0%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	5 (12,5%)	1 (2,5%)	3 (7,5%)		
	Equilibrado Itens: 61/64	6 (15,0%)	2 (5,0%)	2 (5,0%)	5 (12,5%)	10 (25,0%)	15 (37,5%)	3,30	1,90
		9 (22,5%)	1 (2,5%)	0 (0%)	7 (17,5%)	9 (22,5%)	14 (35,0%)		
	Permissivo Itens: 62/63	12 (30,0%)	2 (5,0%)	4 (10,0%)	8 (20,0%)	7 (17,5%)	7 (17,5%)	1,78	1,67
		21 (52,5%)	6 (15,0%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)	0 (0%)		
Transgressão de Regras	Autoritário Itens: 68/69	25 (62,5%)	5 (12,5%)	0 (0%)	5 (12,5%)	5 (12,5%)	0 (0%)	1,15	1,55
		20 (50,0%)	4 (10,0%)	6 (15,0%)	6 (15,0%)	2 (5,0%)	2 (5,0%)		
	Equilibrado Itens: 71/72	9 (22,5%)	2 (5,0%)	3 (7,5%)	4 (10,0%)	7 (17,5%)	15 (37,5%)	3,17	2,05
		9 (22,5%)	2 (5,0%)	1 (2,5%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)	19 (47,5%)		
	Permissivo Itens: 67/70	22 (55,0%)	5 (12,5%)	5 (12,5%)	2 (5,0%)	5 (12,5%)	1 (2,5%)	1,68	1,70
		12 (30,0%)	5 (12,5%)	3 (7,5%)	8 (20,0%)	7 (17,5%)	5 (12,5%)		

Na situação 4 – *Quando contam ou mostram algo*, os estilos educativos mais utilizados no conflito externo são o **autoritário** (p.55 – 65%) e o **equilibrado** (p.56 – 57,5% e p.58 – 60%); no conflito interno e na transgressão de regras é utilizado o estilo **equilibrado** (p.61 e p.64 – 75%; p.71 – 65% e p.72 – 70%).

Tabela 18: Frequências, médias e desvio padrão das respostas da mãe aos 90 itens do questionário PEF-A Situação 5

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre	Média	Desvio Padrão
Situação 5 – Quando Brincam									
Conflito Externo	Autoritário Itens: 75/76	25 (62,5%)	9 (22,5%)	3 (7,5%)	2 (5,0%)	1 (2,5%)	0 (0%)	0,69	1,18
		27 (67,5%)	5 (12,5%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)	0 (0%)	2 (5,0%)		
	Equilibrado Itens: 73/77	13 (32,5%)	3 (7,5%)	8 (20,0%)	6 (15,0%)	6 (15,0%)	4 (10,0%)	2,41	1,86
		9 (22,5%)	4 (10,0%)	5 (12,5%)	1 (2,5%)	11 (27,5%)	10 (25,0%)		
	Permissivo Itens: 74/78	9 (22,5%)	3 (7,5%)	7 (17,5%)	3 (7,5%)	10 (25,0%)	8 (20,0%)	2,20	1,86
		15 (37,5%)	7 (17,5%)	5 (12,5%)	5 (12,5%)	2 (5,0%)	6 (15,0%)		

Conflito interno	Autoritário Itens: 80/81	29 (72,5%)	5 (12,5%)	1 (2,5%)	5 (12,5%)	0 (0%)	0 (0%)	0,82	1,16
		20 (50,0%)	5 (12,5%)	9 (22,5%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)	0 (0%)		
	Equilibrado Itens: 83/84	8 (20,0%)	2 (5,0%)	1 (2,5%)	8 (20,0%)	9 (22,5%)	12 (30,0%)	3,03	1,97
		9 (22,5%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)	5 (12,5%)	5 (12,5%)	15 (37,5%)		
	Permissivo Itens: 79/82	31 (77,5%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	1 (2,5%)	1 (2,5%)	1,34	1,54
		13 (32,5%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	11 (27,5%)	4 (10,0%)		
Transgressão de Regras	Autoritário Itens: 85/87	25 (62,5%)	7 (17,5%)	2 (5,0%)	5 (12,5%)	1 (2,5%)	0 (0%)	0,83	1,27
		24 (60,0%)	5 (12,5%)	6 (15,0%)	2 (5,0%)	2 (5,0%)	1 (2,5%)		
	Equilibrado Itens: 88/90	12 (30,0%)	4 (10,0%)	6 (15,0%)	6 (15,0%)	2 (5,0%)	10 (25,0%)	2,91	1,95
		7 (17,5%)	1 (2,5%)	2 (5,0%)	3 (7,5%)	8 (20,0%)	19 (47,5%)		
	Permissivo Itens: 86/89	24 (60,0%)	5 (12,5%)	4 (10,0%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)	1 (2,5%)	0,95	1,41
		22 (55,0%)	9 (22,5%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	2 (5,0%)		

Por último, na situação 5 – *Quando brincam*, os estilos educativos mais utilizados no conflito externo, interno e transgressão de regras é o estilo **equilibrado** (p.77 – 55% p.74 – 52,5% p.83 – 72,5%; p.84 – 62,5% e p.90 – 75%).

Tabela 19: Comparação de médias entre os estilos do pai e da mãe e a média do estudo original

	N	Mínimo	Máximo	Desvio padrão	Média	Média (estudo original)	Sig.
Autoritário (Pai)	40	0	134	28,1	34,1	39,0	0,015**
Autoritário (Mãe)	40	0	89	24,5	32,5	37,0	0,017**
Equilibrado (Pai)	40	33	132	31,5	85,9	104,0	0,004*
Equilibrado (Mãe)	40	33	136	32,7	87,1	109,0	0,015**
Permissivo (Pai)	40	0	125	30,5	47,7	58,0	0,004*
Permissivo (Mãe)	40	5	102	27,3	47,1	59,0	0,005*

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,10$

Tal como podemos constatar (Tabela 19), verifica-se que os pais são um pouco mais autoritários com os seus filhos/filhas do que as mães. O mesmo acontece para o estilo equilibrado, verificando-se as mães com atitudes mais equilibradas em relação aos pais. Relativamente ao estilo permissivo não existem grandes diferenças entre a forma como o pai e a mãe reagem em relação aos seus educandos. Estes valores são aproximados dos valores do estudo original realizado pelo autor das escalas. Contudo, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas no estilo Autoritário (Pai) $p=0,015$ (Mãe) $p=0,017$ em relação aos pais e mães espanhóis, obtendo os pais

e as mães portuguesas valores inferiores ao dos pais e mães espanholas (34,10 e 39,00 ; 32,50 e 37,00 respetivamente). O mesmo acontece para o estilo equilibrado (Pai) $p=0,004$ (Mãe) $p=0,15$ e para o estilo permissivo (Pai) $p=0,004$ (Mãe) $p=0,005$ obtendo os pais e as mães portuguesas sempre valores inferiores ao dos pais e mães espanholas.

3.1.3 Avaliação da qualidade psicométrica da escala PEF

- **Fiabilidade**

Seguidamente, procurou-se determinar a fiabilidade da escala PEF-H. Tal como foi referido anteriormente, uma das formas de calcular a fidelidade de uma escala é através do alfa de Cronbach, que é uma prova de homogeneidade que permite verificar se uma escala é consistente, isto é, se os vários itens medem uma entidade comum.

Foi calculado o α de Cronbach para a totalidade da escala (pai e mãe) e obteve-se um resultado de 0,362. No entanto, verificou-se que, ao eliminar 6 itens na escala aplicada à mãe (a situação 2 – conflito externo, interno e transgressão de regras; situação 3 – conflito interno; e a situação 4 – conflito interno e transgressão de regras) e 3 itens na escala aplicada ao pai (situação 1 – conflito externo; situação 2 – transgressão de regras; e situação 4 – transgressão de regras), o α aumentaria. Foram, então eliminados os itens com α e correlações item-total mais baixos acima referidos. Análises fatoriais posteriores confirmaram a adequação desta decisão.

Foi, novamente calculado o α de Cronbach para a escala (com 36 itens) e obteve-se um resultado de 0,54. Este valor, refere-se a uma consistência interna relativamente boa. O mesmo acontece para cada estilo em relação ao pai e à mãe. O valor encontrado é inferior ao valor encontrado pelos autores (0,77). Os valores apresentados distanciam-se um pouco dos valores encontrados no estudo original. Este facto pode estar relacionado com a dimensão da amostra (Tabela 20).

Tabela 20: Análise de consistência interna por estilo – PEF-H

	Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach (versão original)
Autoritário pai	0,65	0,85
Autoritário mãe	0,62	0,89
Equilibrado pai	0,66	0,85
Equilibrado mãe	0,64	0,83
Permissivo pai	0,54	0,87
Permissivo mãe	0,57	0,81
Global	0,54	0,77

Para o questionário PEF-A na globalidade (que inclui as cinco situações), foi obtido um α global de 0,97 referente ao questionário do pai e 0,96 referente ao questionário da mãe. Este valor, sendo elevado, significa que a escala tem uma boa consistência interna.

Em seguida, procedeu-se à análise da consistência interna de cada uma das cinco situações (Situação 1-Quando inicia algo novo; Situação 2-Quebra nas rotinas; Situação 3-Quando Vão dormir; Situação 4-Quando contam ou mostram algo; Situação 5-Quando brincam) do PEF-A.

No que diz respeito aos α de Cronbach, obteve-se um α 0,87 na situação 1 (com 18 itens), um α de 0,88 na situação 2 (com 18 itens), um α 0,89 de na situação 3 (com 18 itens), um α de 0,89 na situação 4 (com 18 itens), e na situação 5 um α 0,87 de (com 18 itens), referente às respostas do pai (Tabela 21).

Relativamente às respostas dadas pela mãe os α de Cronbach para as diferentes situações são os seguintes, obteve-se um α 0,814 na situação 1 (com 18 itens), um α de 0,853 na situação 2 (com 18 itens), um α 0,854 de na situação 3 (com 18 itens), um α de 0,860 na situação 4 (com 18 itens), e na situação 5 um α 0,811 de (com 18 itens). Como podemos observar, todos estes resultados estão muito próximos do estudo original (Tabela 21).

Tabela 21: Análise de consistência interna por situação – Escala PEF-A

	α Cronbach Pai	α Cronbach Mãe	α Cronbach (versão original)
Situação 1 – Quando inicia algo novo	0,87	0,81	0,86
Situação 2 – Quebra nas rotinas	0,88	0,85	0,82
Situação 3 – Quando vão dormir	0,89	0,85	0,85
Situação 4 – Quando contam ou mostram algo	0,89	0,86	0,87
Situação 5 – Quando brincam	0,87	0,81	0,87

Posteriormente ainda foi analisada a consistência interna de cada um dos conflitos (Conflito externo; conflito interno e transgressão de regras).

Relativamente à escala do pai no conflito externo, interno e na transgressão de regras (30 itens) obteve-se um α 0,91. Em relação à escala da mãe no conflito externo (30 itens) obteve-se um α 0,90, no conflito interno (30 itens) um α 0,89 e na transgressão de regras (30 itens) um α 0,87 (Tabela 22).

Tabela 22: Análise de consistência interna por Conflito – Escala PEF-A

	α cronbach Pai	α cronbach Mãe
Conflito Externo	0,91	0,90
Conflito Interno	0,91	0,89
Transgressão de Regras	0,91	0,87

Foram ainda analisados os estilos (autoritário, equilibrado e permissivo) em relação à sua consistência interna. Para as respostas do pai no estilo autoritário (30 itens) obteve-se um $\alpha=0,95$; no estilo equilibrado (30 itens) um $\alpha=0,93$ e no estilo permissivo (30 itens) um $\alpha=0,94$. Para o questionário respondido pelas mães, no estilo autoritário (30 itens) obteve-se um α 0,93; no estilo equilibrado (30 itens) um $\alpha=0,92$ e no estilo permissivo (30 itens) um $\alpha=0,92$ (Tabela 23).

Tabela 23: Análise de consistência interna por Estilo – Escala PEF-A

	α cronbach Pai	α cronbach Mãe	Alpha de Cronbach (versão original)
Estilo Autoritário	0,95	0,93	0,85
Estilo Equilibrado	0,93	0,92	0,84
Estilo Permissivo	0,94	0,92	0,86

Em relação às correlações item-total, para a escala do pai, a situação 1 variam entre 0,312 e 0,777; na situação 2 variaram entre 0,172 e 0,776; na situação 3 as correlações item-total variaram entre 0,239 e 0,797; na situação 4 variam entre 0,340 e 0,664 e na situação 5 as correlações variam entre 0,147 e 0,735.

As correlações item-total para a escala da mãe são as seguintes: na situação1 variam entre 0,204 e 0,593; na situação2 variam entre 0,051 e 0,748; na situação3 variam entre 0,194 e 0,713; na situação4 variam entre 0,207 e 0,686 e na situação5 as correlações variam entre 0,185 e 0,598. Estes dados mostram que as escalas do instrumento apresentam uma boa consistência interna e, por isso, uma elevada fidelidade.

- **Validade**

Escala PEF-H (Crianças)

Para analisar a validade de conteúdo da PEF-H utilizou-se, tal como indicado pelos autores, a análise de homogeneidade - Optimal Scaling por ser considerado mais adequado do que a análise fatorial.

Como podemos verificar na tabela 24, definiram-se três dimensões. A variância total explicada pelas três dimensões é de apenas 36,535% em relação ao pai

Tabela 24: Estrutura fatorial e dimensões – Escala PEF-H em relação ao Pai

	Dimensão 1	Dimensão 2	Dimensão 3
22 Levava-te para a cama e falava contigo	0,784		
40 Explicava-te o bom e o mau de cada idade	0,609		
39 Pedia-te para esperares	0,585		
5 Levava-te primeiro a conhecê-los	0,576		
17 Dizia-te aquilo que podes e não podes fazer	0,563		
37 Ia brincar contigo	0,442		
41 Consolava-te e ralhava com o outro menino.	0,442		
13 Fazia com que estivesses entretido	0,348		
21 Deixava que ficasses mas só um pouco mais	0,341		
31 Primeiro dizia-te o que estava bem e ensinava-te	0,323		
44 Fazia com que vissem que se brincassem juntos era melhor	0,299		
27 Mandava-te para a cama mas ia falar contigo	0,239		
10 Vinha diretamente ter contigo e contava-te pouco a pouco	0,184		
2 Aproximava-me para ver se tinhas razão	0,168		
20 Não deixava que ficasses a brincar		0,509	
12 Não te contava nada		0,312	
9 Não te deixava comer de outra forma		0,288	
43 Zangava-se e castigava-te		0,247	
23 Mandava-te ir para a cama como sempre		0,238	
18 Castigava-te não te deixando brincar com eles		0,193	
42 Castigava-te para que aprendesses a brincar		0,134	
33 Dizia-te que estava muito com para não desanimares			0,671
29 Explicava que depois podia dar-te atenção			0,608
15 Não te ralhava, ficavas a ver televisão			0,497
24 Deixava que ficasses a ver televisão			0,433
35 Falava contigo para perceber o que tinha acontecido			0,365
25 Deixava que ficasses e não te ralhava			0,285
6 Dizia-te para ires de qualquer forma			0,226
3 Não duvidava que não conseguisses			0,181
45 Ia ajudar-te a recuperar o brinquedo			0,139
Valores Próprios	5,046	3,589	2,691
Variância Explicada (%)	16,278	11,577	8,680
Alfa de Cronbach	0,829	0,746	0,649

A análise da consistência interna (com o teste Alfa de Cronbach) mostrou uma boa homogeneidade dos itens selecionados para cada um dos fatores retidos: $\alpha = 0,829$ para a dimensão 1, $\alpha = 0,746$ para a dimensão 2 e $\alpha = 0,649$ para a dimensão 3

Dos resultados da análise de homogeneidade poder-se-á inferir que, para a escala das respostas dadas pelos pais, são apresentadas três grandes dimensões subjacentes, tal como seria de esperar, à semelhança do estudo original de Alonso e Román (2003), representadas pelo significado semântico dos itens que saturam cada um dos fatores retidos. A variância total explicada pelas três dimensões é de apenas 36,535% em relação ao pai. É de referir que foram retirados 14 itens (nº 1, 4, 7, 11, 14, 16, 19, 26, 28, 30, 32, 34, 36, e 38) do total de 45 itens da escala. Esta decisão foi tomada devido aos referidos itens apresentarem valores negativos em todas as dimensões. Este facto pode estar relacionado com a quantidade de respostas negativas dadas pelas crianças a estes itens em todas as situações. Tal como refere o autor da escala, algumas dimensões apresentaram valores negativos existindo apenas uma que parece ser mais consistente relacionado com o estilo equilibrado.

Assim, na primeira dimensão, que explica 16,278% da variância, agrupa 14 itens, 11 dos quais relacionados com comportamentos mais compreensivos e atenciosos para com a criança. Esta primeira dimensão agrupa, assim, os itens relacionados com o **Estilo Equilibrado**.

O segundo fator, explicativo de 11,577% da variância, agrupa 7 itens, dos quais 6 itens são relacionados com exigentes e autoritários. Esta dimensão, pelo seu significado semântico, agrupa, os itens relacionados com o **Estilo Autoritário**.

O terceiro fator, explicativo de 8,680% da variância, agrupa 9 itens, dos quais 6 itens são relacionados com comportamentos mais afetuosos e sem restrições. Esta terceira dimensão, pelo seu significado semântico, agrupa, os itens relacionados com o **Estilo Permissivo**.

Efetuámos o mesmo procedimento para a mãe. Como podemos verificar a variância total explicada das três dimensões é de apenas 31,577%. A tabela 25 apresenta a estrutura fatorial para as respostas dadas pelas mães com os itens que saturam em cada fator.

Tabela 25: Estrutura fatorial e dimensões – Escala PEF-H em relação ao Mãe

	Dimensão 1	Dimensão 2	Dimensão 3
9 Não te deixava comer de outra forma	0,585		
42 Castigava-te para que aprendesses a brincar	0,559		
18 Castigava-te não te deixando brincar com eles	0,557		
6 Dizia-te para ires de qualquer forma	0,514		
34 Dava razão à escola	0,462		
39 Pedia-te para esperares	0,425		
32 Dizia para repetires tudo e fazeres melhor	0,422		
13 Fazia com que estivesse entretido	0,393		
28 Ralhava-te por estares a chatear	0,351		
27 Mandava-te para a cama mas ia falar contigo	0,275		
19 Deixava que ficasses a brincar		0,683	
31 Primeiro dizia-te o que estava bem e ensinava-te		0,490	
44 Fazia com que vissem que se brincassem juntos era melhor		0,466	
30 Dava-te atenção		0,434	
11 Contava-te logo tudo		0,423	
21 Deixava que ficasses mas só um pouco mais		0,414	
29 Explicava que depois podia dar-te atenção		0,414	
43 Zangava-se e castigava-te		0,376	
37 Ia brincar contigo		0,363	
45 Ia ajudar-te a recuperar o brinquedo		0,270	
8 Ensinava-te e ajudava-te		0,220	
41 Consolava-te e ralhava com o outro menino.		0,182	
36 Ia queixar-se à escola			0,609
35 Falava contigo para perceber o que tinha acontecido			0,521
22 Levava-te para a cama e falava contigo			0,430
24 Deixava que ficasses a ver televisão			0,419
40 Explicava-te o bom e o mau de cada idade			0,413
25 Deixava que ficasses e não te ralhava			0,355
17 Dizia-te aquilo que podes e não podes fazer			0,325
7 Deixava que comesses como quisesses			0,290
10 Vinha diretamente ter contigo e contava-te pouco a pouco			0,269
13 Fazia com que estivesse entretido			0,244
Valores Próprios	4,412	3,098	2,594
Variância Explicada (%)	13,789	9,682	8,106
Alfa de Cronbach	0,798	0,699	0,634

A análise da consistência interna (com o teste Alfa de Cronbach) mostrou uma boa homogeneidade dos itens selecionados para cada um dos fatores retidos: $\alpha = 0,798$ para a dimensão 1, $\alpha = 0,699$ para a dimensão 2 e $\alpha = 0,634$ para a dimensão 3

À semelhança do que acontece nos resultados da escala respondida pelos pais, os resultados da análise de homogeneidade poder-se-á inferir que, para a escala das respostas dadas pelas mães, são encontradas três grandes dimensões subjacentes, tal como seria de esperar, à semelhança do estudo original de Alonso e Román (2003), representadas pelo significado semântico dos itens que saturam cada um dos fatores retidos. A variância total explicada pelas três dimensões é de apenas

31,577%. É de referir que também em relação à mãe foram retirados 13 itens (nº 1, 2, 3, 4, 5, 12, 15, 16, 20, 23, 26, 33 e 38) do total de 45 itens da escala.

Assim, na primeira dimensão, que explica 13,789% da variância, agrupa 10 itens, 11 dos quais relacionados com exigências e poder para com a criança. Esta primeira dimensão agrupa, assim, os itens relacionados com o **Estilo Autoritário**.

O segundo fator, explicativo de 9,682% da variância, agrupa 6 itens, dos quais 12 itens são relacionados com comportamentos mais afetuosos e sem restrições. Esta dimensão, pelo seu significado semântico, agrupa, os itens relacionados com o **Estilo Permissivo**.

O terceiro fator, explicativo de 8,106% da variância, agrupa 10 itens, dos quais 6 itens são relacionados com comportamentos que onde a opinião da criança é considerada. Esta terceira dimensão, pelo seu significado semântico, agrupa, os itens relacionados com o **Estilo Equilibrado**.

Escala PEF (Adultos)

Com o objetivo de verificar se a estrutura da escala se assemelhava aos estudos originais de Alonso e Román (2003) e de verificar as suas várias dimensões, os resultados foram sujeitos a uma análise fatorial em componentes principais, com rotação *varimax*. Testou-se a adequabilidade da aplicação da técnica de análise fatorial de componentes principais aos resultados obtidos, utilizando o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Primeiramente foi encontrado um KMO de 0,624 para a escala global. Foram extraídos três fatores, explicativos de 91,202% da variância total, sendo que o primeiro fator explica mais de 50% da variância. Este facto pode estar relacionado com o elevado número de respostas para o estilo equilibrado.

Tabela 26: Valores próprios e variância dos fatores antes e depois da rotação escala global – Escala PEF-A

Fatores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor próprio	% da variância	Valor próprio	% da variância
Fator 1	3,945	65,757	2,008	33,466
Fator 2	0,822	13,704	1,867	31,113
Fator 3	0,704	11,740	1,597	26,624
	% acumulada	91,202	% acumulada	91,202

Tabela 27: Estrutura fatorial da escala global – Escala PEF-A

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
A Mãe que considera utilizar o estilo equilibrado	0,907		
O Pai que considera utilizar o estilo equilibrado	0,790		
O Pai que considera utilizar o estilo autoritário		0,928	
O Pai que considera utilizar o estilo permissivo		0,787	
A Mãe que considera utilizar o estilo autoritário			0,937
A Mãe que considera utilizar o estilo permissivo			0,706
Valores Próprios	2,008	1,867	1,597
Variância Explicada (%)	33,466	31,113	26,624
Alfa de Cronbach	0,859	0,862	0,864

Como podemos verificar na estrutura fatorial da tabela 27, o primeiro fator agrupa o estilo equilibrado do pai e da mãe que explica, depois da rotação varimax, 33,466%, da variância total. Os fatores 2 e 3 agrupam os restantes estilos (autoritário e permissivo) em separado para o pai e para a mãe e explicam 31,113% e 26,624% da variância. O facto do estilo autoritário e permissivo vir agrupado, tanto para o pai como para a mãe, pode estar relacionado com a semelhança nas respostas dadas pelas crianças para cada um destes estilos em relação aos seus progenitores.

Por esta estrutura fatorial não se verificar adequada para a análise da Escala, optou-se por uma análise fatorial que considera cada uma das situações presentes na escala PEF-A. Os valores encontrados mostraram que a aplicação da análise fatorial era adequada⁵. A escolha do número de fatores a reter foi feita utilizando o critério de Kaiser (valores próprios superiores a 1). Primeiramente apresentamos a análise fatorial global da escala e posteriormente por situação com itens agrupados por fatores.

Análise fatorial da situação1 – “Quando iniciam algo novo”

Tal como se pode constatar pela tabela 28, a análise fatorial em componentes principais da situação1 (com 18 itens) permitiu extrair três fatores, explicativos de 52,758% da variância total (à semelhança dos estudos originais de Alonso e Román, 2003); depois da rotação varimax, os três fatores retidos explicavam, respetivamente, 21,604%, 16,197% e 14,738% da variância total.

⁵ Situação 1: KMO: 0,659; teste de esfericidade de Bartlett: $\chi^2 \approx 343,553$; 153 gl; $p < 0,000$

Situação 2: KMO: 0,671; teste de esfericidade de Bartlett: $\chi^2 \approx 389,214$; 153 gl; $p < 0,000$

Situação 3: KMO: 0,682; teste de esfericidade de Bartlett: $\chi^2 \approx 454,649$; 153 gl; $p < 0,000$

Situação 4: 0,626; teste de esfericidade de Bartlett: $\chi^2 \approx 396,305$; 153 gl; $p < 0,000$ Situação 5: 0,684; teste de esfericidade de Bartlett: $\chi^2 \approx 456,828$; 153 gl; $p < 0,000$

Tabela 28: Valores próprios e variância dos fatores antes e depois da rotação situação1–
Escala PEF-A

Fatores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor próprio	% da variância	Valor próprio	% da variância
Fator 1	5,896	32,758	3,889	21,604
Fator 2	1,944	10,797	2,916	16,197
Fator 3	1,617	8,984	2,653	14,738
	% acumulada	52,539	% acumulada	52,539

A tabela 29 mostra a estrutura fatorial obtida para cada fator através dos itens com saturações superiores a 0,45.

Tabela 29: Estrutura fatorial da situação1 – Quando inicia algo novo; Escala PEF-A

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
18. Não deixava que comesse até que soubesse fazê-lo corretamente.	0,732		
17. Explicava como se fazia e demonstrava-lhe.	0,723		
7. Era melhor não dar importância até que tudo tivesse passado.	0,722		
4. Não via necessidade de ajudá-lo/a porque sempre conseguiu fazê-lo.	0,708		
1. Penso que se o ajudasse ficava a depender excessivamente de mim.	0,685		
15. Deixava que comesse com as mãos, o importante era ter uma refeição tranquila.	0,594		
10. Não cedia às suas queixas.	0,546		
13. Ensinava-o/a mas cortava os alimentos para que comesse sozinho/a.		0,775	
9. O melhor seria deixá-lo/a por alguns momentos ou até algumas tardes completas.		0,715	
6. Ensinava-o/a para que pudesse ir fazendo sozinho e se fosse necessário ajudava-o/a.		0,671	
2. Ensinava, incentivava-o/a e ajudava a terminar.		0,661	
11. Iria uns dias antes para que pudesse conhecê-los, assim sentia-se mais tranquilo/a.		0,428	
12. Não deixava que ficasse em casa desses amigos.		0,405	
14. Ensinava e facilitava um pouco para que fosse aprendendo.			0,807
3. Não teria dúvidas e abotoava eu os botões da camisa			0,792
8. Obrigá-lo podia ser prejudicial, esperava que fosse mais crescido/a.			0,669
5. Abotoava eu os botões da camisa sem perder tempo a discutir.			0,557
16. Dava-lhe de comer e evitava inconvenientes à mesa.			0,476
Valores Próprios	5,896	1,944	1,617
Variância Explicada (%)	32,758	10,797	8,984
Alfa de Cronbach	0,823	0,729	0,798

A análise da consistência interna (com o teste Alfa de Cronbach) mostrou uma boa homogeneidade dos itens selecionados para cada um dos fatores retidos: $\alpha = 0,823$ para o primeiro fator, $\alpha = 0,729$ para o segundo fator e $\alpha = 0,798$ para o terceiro fator.

Dos resultados da análise fatorial em componentes principais poder-se-á inferir que para a situação1 – “Quando inicia algo novo” apresenta três grandes dimensões subjacentes, tal como seria de esperar, à semelhança do estudo original de Alonso e Román (2003), representadas pelo significado semântico dos itens que saturam cada um dos fatores retidos.

Assim, o primeiro fator, que explica 21,604% da variância, agrupa 7 itens, 6 dos quais relacionados com comportamentos mais autoritários (itens 18, 4, 1, 7, 15 e 10). Este primeiro fator desta escala agrupa, assim, os itens relacionados com o **Estilo Autoritário**.

O segundo fator, explicativo de 16,197% da variância, agrupa 6 itens, dos quais 5 itens são relacionados com comportamentos mais compreensivos e atenciosos para com a criança (itens 13, 9, 6, 2, e 11). Este segundo fator, pelo seu significado semântico, agrupa, os itens relacionados com o **Estilo Equilibrado**.

O terceiro fator, explicativo de 14,738% da variância, agrupa 5 itens, dos quais 4 itens são relacionados com comportamentos mais afetuosos e sem restrições (itens 3, 8, 5 e 16). Este segundo fator, pelo seu significado semântico, agrupa, os itens relacionados com o **Estilo Permissivo**.

Análise fatorial da situação2 – “Quebra nas rotinas”

Tal como se pode constatar pela tabela 30, a análise fatorial em componentes principais da situação2 (com 18 itens) permitiu extrair três fatores, explicativos de 57,782% da variância total (à semelhança dos estudos originais de Alonso e Román, 2003); depois da rotação varimax, os três fatores retidos explicavam, respetivamente, 26,926%, 19,927% e 10,929% da variância total.

Tabela 30: Valores próprios e variância dos fatores antes e depois da rotação situação2– Escala PEF-A

Fatores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor próprio	% da variância	Valor próprio	% da variância
Fator 1	6,642	36,900	4,847	26,926
Fator 2	2,183	12,128	3,587	19,927
Fator 3	1,576	8,753	1,967	10,929
	% acumulada	57,782	% acumulada	57,782

Tabela 31: Estrutura fatorial da situação2 – Quebra nas rotinas; Escala PEF-A

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
32. Procurava separá-los para que perturbassem menos.	0,828		
28. Teria de chamá-lo à tenção e se continuasse a protestar castigava-o/a	0,820		
29. Para diminuir este comportamento castigava-o/a sem festa de aniversário.	0,817		
20. Estava presente como mais um membro da família.	0,730		
33. Castigava-o/a e separava-o/a das outras.	0,685		
34. Não deve perder os seus hábitos de disciplina, castigava-o/a.	0,666		
27. O melhor era que fizesse atividades físicas para que ficasse mais calmo/a.	0,558		
35. É uma satisfação vê-lo feliz, evitava discussões e brigas.		0,881	
23. Deve ser um de nós a contar-lhe em vez de descobrir por outras pessoas.		0,728	
24. Deve aprender a enfrentar as situações por mais duras que sejam.		0,699	
19. O melhor seria levá-lo/a e esperar que tudo acalmasse.		0,626	
26. O melhor era deixá-lo/a ficar a ver um filme na televisão.		0,555	
36. Não se pode pedir o mesmo que me casa.		0,475	
30. Não há necessidade de ralhar ou castigar, o melhor era não dar importância.		0,471	
21. Não penso que devia explicar-lhe o que aconteceu, evitava sofrimento desnecessário.		0,435	
25. Mantinha-o/a ocupado/a e colaborava nos preparativos.			0,775
31. Há que definir regras que sejam comuns a todos.			0,765
22. Ia deixando que participasse e que percebesse as coisas.			0,589
Valores Próprios	4,847	3,587	1,967
Variância Explicada (%)	26,926	19,927	10,929
Alfa de Cronbach	0,871	0,823	0,637

A análise da consistência interna (com o teste Alfa de Cronbach) mostrou uma boa homogeneidade dos itens selecionados para cada um dos fatores retidos: $\alpha = 0,871$ para o primeiro fator, $\alpha = 0,823$ para o segundo fator e $\alpha = 0,637$ para o terceiro fator.

Dos resultados da análise fatorial em componentes principais poder-se-á inferir que para a situação2 – “Quebra nas rotinas” apresenta três grandes dimensões subjacentes, tal como seria de esperar, à semelhança do estudo original de Alonso e Román (2003), representadas pelo significado semântico dos itens que saturam cada um dos fatores retidos.

Assim, o primeiro fator, que explica 26,926% da variância, agrupa 7 itens, 5 dos quais relacionados com comportamentos mais autoritários, relacionados com a manifestação de poder (itens 28, 29, 20, 33 e 34). Este primeiro fator desta escala agrupa, assim, os itens relacionados com o **Estilo Autoritário**.

O segundo fator, explicativo de 19,927% da variância, agrupa 8 itens, dos quais 5 itens são relacionados com comportamentos mais afetuosos e sem restrições (itens 35, 19, 36, 30 e 21). Este segundo fator, pelo seu significado semântico, agrupa, os itens relacionados com o **Estilo Permissivo**.

O terceiro fator, explicativo de 10,929% da variância, agrupa 3 itens relacionados com comportamentos mais flexíveis e de resposta às necessidades das crianças (itens 25, 31 e 22). Este segundo fator, pelo seu significado semântico, agrupa, os itens relacionados com o **Estilo Equilibrado**.

Análise fatorial da situação3 – “Quando vão dormir”

Tal como se pode constatar pela tabela 32, a análise fatorial em componentes principais da situação 3 (com 18 itens) permitiu extrair dois fatores, explicativos de 50,463% da variância total. Depois da rotação varimax, os dois fatores retidos explicavam, respetivamente, 26,728%, 23,735% da variância total.

Tabela 32: Valores próprios e variância dos fatores antes e depois da rotação situação3 – Escala PEF-A

Fatores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor próprio	% da variância	Valor próprio	% da variância
Fator 1	6,747	37,483	4,811	26,728
Fator 2	2,337	12,981	4,272	23,735
	% acumulada	50,463	% acumulada	50,463

Tabela 33: Estrutura fatorial da situação3 – Quando vão dormir; Escala PEF-A

	Fator 1	Fator 2
43. Estava com ele/ela ou deixava a porta aberta para que ficasse melhor.	0,879	
40. Era uma pena obrigá-lo/a a deixar de brincar agora, consentia que ficasse.	0,792	
41. Falava com ele/a para que entendesse que seria uma exceção.	0,764	
37. Não o/a mandava para a cama, deixava que ficasse a brincar.	0,728	
45. Deixava que visse televisão o tempo que precisasse.	0,615	
54. Entendo a frustração, falava com ele/a ao deitar.	0,611	
44. Ficava com ele/a até que ficasse mais calmo/a.	0,560	
51. Podia entender sua reação, não devia obrigá-lo a ir dormir.	0,536	
46. Deixava que ficasse no sofá da sala até que adormecesse.	0,439	
50. É normal que reaja assim, a culpa não é dele/a.	0,430	
53. Quando estivesse mais calmo/a explicava-lhe a situação.	0,401	
42. Definia um tempo limite e negociava com ele/a para que se fosse deitar.	0,378	
52. Não se pode ceder, ia para a cama imediatamente.		0,828
49. Dava uma palmada e castigava-o/a.		0,764
47. O melhor era agir da mesma forma que nos outros dias.		0,750
48. O seu horário não deve mudar por um dia mau.		0,728
38. A hora de ir para a cama deve ser fixa.		0,705
39. A hora de ir dormir deve ser fixa, se ceder permitia que a situação se repetisse.		0,647
Valores Próprios	4,811	4,272
Variância Explicada (%)	26,272	23,735
Alfa de Cronbach	0,865	0,857

A análise da consistência interna (com o teste Alfa de Cronbach) mostrou uma boa homogeneidade dos itens selecionados para cada um dos fatores retidos: $\alpha = 0,865$ para o primeiro fator e $\alpha = 0,857$ para o segundo fator.

Dos resultados da análise fatorial em componentes principais poder-se-á inferir que para a situação3 – “Quando quando vão dormir” apresenta duas grandes dimensões subjacentes, representadas pelo significado semântico dos itens que saturam cada um dos fatores retidos.

Assim, o primeiro fator, que explica 26,272% da variância, agrupa 12 itens, relacionados com comportamentos afetuosos com poucas exigências mas de resposta às necessidades das crianças sem grandes restrições (itens 43, 41, 54 e 53 – respostas equilibradas; 40, 37, 45, 44, 51, 46, 50 e 42 – respostas permissivas). Este primeiro fator desta escala agrupa, assim, os itens relacionados com o **Estilo Equilibrado e Permissivo**.

O segundo fator, explicativo de 23,735% da variância, agrupa 6 itens, dos quais 5 itens estão relacionados com comportamentos mais autoritários para com a criança na tentativa de controlar os seus comportamentos (itens 52, 49, 47, 38 e 39). Este segundo fator, pelo seu significado semântico, agrupa, os itens relacionados com o **Estilo Autoritário**.

Análise fatorial da situação4 – “Quando contam ou mostram algo”

Tal como se pode constatar pela tabela 34, a análise fatorial em componentes principais da situação4 (com 18 itens) permitiu extrair três fatores, explicativos de 59,120% da variância total (à semelhança dos estudos originais de Alonso e Román, 2003); depois da rotação varimax, os dois fatores retidos explicavam, respetivamente, 23,542%, 20,822% e 14,756% da variância total.

Tabela 34: Valores próprios e variância dos fatores antes e depois da rotação Situação4 – Escala PEF-A

Fatores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor próprio	% da variância	Valor próprio	% da variância
Fator 1	6,489	36,051	4,238	23,542
Fator 2	2,487	13,816	3,748	20,822
Fator 3	1,666	9,253	2,656	14,756
	% acumulada	59,120	% acumulada	59,120

Tabela 35: Estrutura fatorial da situação4 – Quando contam ou mostram algo; Escala PEF-A

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
63. Dizia que estava bom para que não desanimasse e se zangasse.	0,810		
68. Ralhava-lhe porque acredito que a escola sabe o que faz.	0,804		
57. Ralhava-lhe e no caso de me desobedecer castigava-o/a.	0,780		
66. Devia repeti-lo para aprender a fazer melhor.	0,777		
65. O melhor era apagar e fazer novamente com mais empenho.	0,746		
59. O melhor era mantê-lo/a ocupado/a para evitar discussões.	0,644		
60. Deixava o que estava a fazer para dar-lhe atenção.	0,345		
55. Pedia-lhe que me deixasse terminar o que estava a fazer.		0,819	
61. Animava-o e sentava-me com ele/a para explicar-lhe como corrigir os erros.		0,800	
70. Tranquilizava-o/a dizendo que devia perdoar.		0,726	
71. Arranjava tempo para conversar com calma.		0,639	
67. Compensava-o/a e ia falar com a escola.		0,633	
62. Procuo animá-lo/a, há que valorizar o seu esforço.		0,631	
64. Mostrava o que estava mal enquanto o/a ensinava.			0,819
58. Depois podia ouvi-lo/ com atenção se me deixasse terminar.			0,709
72. O melhor era conhecer a sua versão e depois falava com a escola.			0,663
69. Se o/a castigaram é porque têm razão, não duvidava.			0,497
56. Podia estar com ele/a depois, explicava-lhe que tinha interesse.			0,457
Valores Próprios	4,238	3,748	2,656
Variância Explicada (%)	23,542	20,822	14,756
Alfa de Cronbach	0,855	0,851	0,761

A análise da consistência interna (com o teste Alfa de Cronbach) mostrou uma boa homogeneidade dos itens selecionados para cada um dos fatores retidos: $\alpha = 0,823$ para o primeiro fator, $\alpha = 0,855$ para o segundo fator, $\alpha = 0,851$ para o terceiro fator e $\alpha = 0,761$.

Dos resultados da análise fatorial em componentes principais poder-se-á inferir que para a situação4 – “Quando contam ou mostram algo” apresenta três grandes dimensões subjacentes, tal como seria de esperar, à semelhança do estudo original de Alonso e Román (2003), representadas pelo significado semântico dos itens que saturam cada um dos fatores retidos.

Assim, o primeiro fator, que explica 23,542% da variância, agrupa 7 itens, 4 dos quais relacionados com comportamentos mais autoritários (itens 57, 65, 66 e 68). Este primeiro fator desta escala agrupa, assim, os itens relacionados com o **Estilo Autoritário**.

O segundo fator, explicativo de 20,822% da variância, agrupa 6 itens, dos quais 4 itens são relacionados com comportamentos mais afetuosos e sem restrições (itens 61, 62, 67 e 70). Este segundo fator, pelo seu significado semântico, agrupa, os itens relacionados com o **Estilo Permissivo**.

O terceiro fator, explicativo de 14,756% da variância, agrupa 5 itens, dos quais 4 itens são relacionados com comportamentos mais compreensivos que consideram a opinião da criança (itens 56, 58, 64 e 72). Este segundo fator, pelo seu significado semântico, agrupa, os itens relacionados com o **Estilo Equilibrado**.

Análise fatorial da situação5 – “Quando brincam”

Tal como se pode constatar pela tabela 36, a análise fatorial em componentes principais da situação5 (com 18 itens) permitiu extrair três fatores, explicativos de 60,740% da variância total (à semelhança dos estudos originais de Alonso e Román, 2003); depois da rotação varimax, os dois fatores retidos explicavam, respetivamente, 32,788%, 15,142% e 12,810% da variância total.

Tabela 36: Valores próprios e variância dos fatores antes e depois da rotação situação5 – Escala PEF-A

Fatores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor próprio	% da variância	Valor próprio	% da variância
Fator 1	6,709	37,275	5,902	32,788
Fator 2	2,470	13,719	2,726	15,142
Fator 3	1,754	9,746	2,306	12,810
	% acumulada	60,740	% acumulada	60,740

Tabela 37: Estrutura fatorial da situação5 – Quando brincam; Escala PEF-A

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
75. Ralhava para que aprendesse a respeitar a vontade das outras pessoas.	0,869		
80. Ralhava-lhe e castigava-o/a por não saber ver as coisas como são.	0,863		
87. Se não aprende a brincar com os outros ia para casa.	0,810		
76. Retirava-lhe o jogo e dizia que me deixasse descansar sem incomodar.	0,775		
89. Iria ajudá-lo/a e consolá-lo/a.	0,748		
86. Separava-o/a e dava-lhe os brinquedos.	0,737		
85. Castigava-o/a por não saber partilhar.	0,716		
79. Compensava-o/a de alguma forma e ralhava com o outro menino.	0,676		
81. Se não sabe brincar com os outros tinha de brincar sozinho/a.	0,652		
84. Não dava razão a nenhuns dos dois.		0,709	
90. Tentava fazê-lo/a pensar na melhor solução.		0,755	
78. Custa-me dececioná-lo/a quando vem buscar-me para brincar.		0,592	
74. Deixava de descansar e brincava com ele/a.		0,585	
82. Consolava-o/a e fazia ver que o outro tinha razão.		0,528	
83. Tentava explicar-lhe as vantagens e desvantagens de cada idade.			0,789
88. Tentava que negociassem entre eles/as			0,726
77. Se fosse capaz de esperar podíamos brincar depois.			0,705
73. Dizia que gostava de brincar mas só quando terminasse de brincar.			0,598
Valores Próprios	5,902	2,726	2,306
Variância Explicada (%)	32,788	15,142	12,810
Alfa de Cronbach	0,914	0,736	0,720

A análise da consistência interna (com o teste Alfa de Cronbach) mostrou uma boa homogeneidade dos itens selecionados para cada um dos fatores retidos: $\alpha = 0,914$ para o primeiro fator, $\alpha = 0,736$ para o segundo fator e $\alpha = 0,720$ para o terceiro fator.

Dos resultados da análise fatorial em componentes principais poder-se-á inferir que para a situação 5 – “Quando brincam” apresenta três grandes dimensões subjacentes, tal como seria de esperar, à semelhança do estudo original de Alonso e Román (2003), representadas pelo significado semântico dos itens que saturam cada um dos fatores retidos.

Assim, o primeiro fator, que explica 32,788% da variância, agrupa 9 itens, 6 dos quais relacionados com comportamentos mais autoritários, relacionados com a manifestação de poder (itens 75, 76, 80, 81, 85 e 87). Este primeiro fator desta escala agrupa, assim, os itens relacionados com o **Estilo Autoritário**.

O segundo fator, explicativo de 15,142% da variância, agrupa 5 itens, dos quais 4 itens são relacionados com comportamentos mais afetuosos e sem restrições (itens 74, 78, 82 e 84). Este segundo fator, pelo seu significado semântico, agrupa, os itens relacionados com o **Estilo Permissivo**.

O terceiro fator, explicativo de 12,810% da variância, agrupa 4 itens relacionados com comportamentos mais flexíveis e de resposta às necessidades das crianças (itens 73, 77, 83 e 88). Este segundo fator, pelo seu significado semântico, agrupa, os itens relacionados com o **Estilo Equilibrado**.

3.1.4. Análise das dimensões da Escala PEF

A partir dos fatores da Escala PEF foram construídos índices que permitiram verificar se existiam diferenças entre os respondentes relativamente às dimensões obtidas em cada uma das três escalas. Para a construção destes índices, optou-se por somar os itens com saturações mais elevadas em cada fator e dividir pelo número de itens.

Tabela 38: Média e desvio-padrão das três dimensões da escala PEF-H

Perceção das crianças	Participantes	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Estilo Autoritário (Pai)	62	0	11	2,61	2,29
Estilo Autoritário (Mãe)	62	0	6	2,82	1,53
Estilo Equilibrado (Pai)	62	7	26	18,39	4,07
Estilo Equilibrado (Mãe)	62	2	28	18,29	6,01
Estilo Permissivo (Pai)	62	0	27	9,79	5,06
Estilo Permissivo (Mãe)	62	0	21	10,69	5,50

Observa-se na tabela 38 as médias mais elevadas para o estilo equilibrado do pai (18,39) e da mãe (18,29) em relação à percepção das crianças. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre a forma como as crianças pensam que o seu pai e mãe reagiriam em determinada situação. Este facto vai ao encontro das respostas dadas pelos pais e mães, que referem utilizar um estilo mais equilibrado, tal como foi referido na tabela anterior. Também os resultados em relação ao estilo autoritário e permissivo vão ao encontro das respostas dadas pelos pais e mãe. Assim, as crianças referem que os seus pais e mãe utilizam com menos frequência o estilo autoritário (2,61 e 2,82 respetivamente).

Tabela 39: Média e desvio-padrão das dimensões encontradas (pai e mãe) – PEF-A

	Dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Situação 1 – Quando Inicia Algo Novo	Estilo Autoritário	40	0	28	6,06	6,71
	Estilo Equilibrado	40	0	26	14,26	6,47
	Estilo Permissivo	40	0	16	7,26	4,47
Situação 2 – Quebra nas rotinas	Estilo Autoritário	40	0	27	6,20	6,25
	Estilo Permissivo	40	0	31	15,25	9,12
	Estilo Equilibrado	40	0	12	7,44	3,06
Situação 3 – Quando vão dormir	Estilo Equilibrado/Permissivo	40	0	46	23,04	13,01
	Estilo Autoritário	40	0	25	6,87	6,42
Situação 4 – Quando contam ou mostram algo	Estilo Autoritário	40	0	28	6,08	6,63
	Estilo Permissivo	40	0	25	12,83	7,45
	Estilo Equilibrado	40	0	20	10,88	5,54
Situação 5 – Quando brincam	Estilo Autoritário	40	0	35	6,99	8,15
	Estilo Permissivo	40	0	20	9,78	5,63
	Estilo Equilibrado	40	0	16	8,97	4,42

Tal como se pode verificar na tabela 39, a média dos resultados é mais elevada na dimensão do estilo Equilibrado: Situação 3 “Quando vão dormir” (23,04), Situação 1 “Quando inicia algo novo” (14,26) e Situação 4 “Quando contam ou mostram algo” (10,88); e na dimensão do estilo Permissivo: Situação 2 “Quebra nas rotinas” (15,25), Situação 4 “Quando contam ou mostram algo” (12,83) e Situação 5 “Quando brincam” (9,78) e mais baixa na dimensão do estilo Autoritário em todas as situações (6,06 ; 6,20 ; 6,87 ; 6,08 ; 6,99 respetivamente).

Como podemos verificar, tanto os pais como as mães assumem-se como mais permissivos quando os filhos brincam, contam ou mostram algo e quando há uma quebra nas rotinas. O estilo equilibrado é assumido pelos pais quando os seus filhos

iniciam algo novo. Os resultados indicam que não há clareza nos resultados em relação há hora de ir dormir. Alguns progenitores assumem-se como mais permissivos e outros mais equilibrados.

Posteriormente foram somados todos os estilos (Autoritário, Permissivo e Equilibrado) para o pai e para a mãe em separado de forma a proceder-se a uma comparação de médias, não se verificando diferenças estatisticamente significativas entre a percepção dos progenitores relativamente aos diferentes estilos.

Tabela 40: Médias e desvios-padrão por estilos da escala PEF-A

Percepção dos Progenitores	Participantes	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Pai Autoritário	40	0	134	34,08	28,09
Mãe Autoritária	40	0	89	32,47	24,49
Pai Equilibrado	40	33	136	87,05	32,65
Mãe Equilibrada	40	33	132	85,93	31,49
Pai Permissivo	40	0	125	47,72	30,51
Mãe Permissiva	40	0	102	47,15	27,38

Tal como se pode verificar na tabela 40, a média dos resultados é mais elevada para o estilo equilibrado do pai (87,05) e da mãe (85,93) e mais baixa no estilo autoritário do pai (34,08) e da mãe (32,47). O estilo permissivo para o pai e para a mãe não apresenta grandes diferenças entre as médias 47,72 e 47,15 respetivamente.

Comparações de Médias das dimensões do PEF com as variáveis independentes

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre sexos para a percepção das crianças em relação ao estilo que o pai e a mãe utilizariam. O mesmo acontece para a idade, ano de escolaridade e com quem a criança vive.

Para a Escala PEF-A não se verificaram também diferenças estatisticamente significativas entre o estado civil e habilitações literárias para o pai e para a mãe em relação ao estilo que utilizam para educar os seus filhos/as.

3.2. Inventário sobre a Vinculação na Infância e na Adolescência - IVIA

3.2.1. Análise descritiva da Escala (IVIA)

Procedeu-se a uma análise descritiva simples, através da média e desvio padrão das respostas a cada um dos itens das três escalas do questionário. Os resultados apresentam-se na tabela 41.

De uma forma geral, em todos os itens se verificaram valores médios. A média global da escala é de 2,02, com as médias dos itens a variarem entre 0,35 (item 3) e 3,39 (item 10).

Tabela 41: Frequências, médias e desvio padrão das respostas aos 24 itens da escala IVIA

	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Quase Sempre	Sempre	Total	Média	Desvio Padrão
1. Preocupo-me se tiver de depender das outras pessoas	20 (32,3%)	28 (45,2%)	5 (8,1%)	4 (6,5%)	5 (8,1%)	62 (100%)	1,13	1,180
2. É difícil confiar totalmente nas outras pessoas	15 (24,2%)	27 (43,5%)	8 (12,9%)	6 (9,7%)	6 (9,7%)	62 (100%)	1,37	1,231
3. Para mim é mais importante conseguir coisas do que manter relações com os outros	46 (74,2%)	13 (21,0%)	1 (1,6%)	1 (1,6%)	1 (1,6%)	62 (100%)	0,35	0,749
4. Preocupo-me com a possibilidade de ser abandonado /a	26 (41,9%)	8 (12,9%)	10 (16,1%)	5 (8,1%)	13 (21,0%)	62 (100%)	1,53	1,596
5. Gosto de me sentir próximo / a das outras pessoas	2 (3,2%)	7 (11,3%)	14 (22,6%)	10 (16,1%)	29 (46,8%)	62 (100%)	2,92	1,205
6. Preocupo-me com a possibilidade de ficar sozinho / a	7 (11,3%)	26 (41,9%)	11 (17,7%)	8 (12,9%)	10 (16,1%)	62 (100%)	1,81	1,278
7. É bom estar próximo de outras pessoas	2 (3,2%)	7 (11,3%)	8 (12,9%)	6 (9,7%)	39 (62,9%)	62 (100%)	3,18	1,222
8. Preocupo-me com a possibilidade de não ser aceite pelas outras pessoas	21 (33,9%)	19 (30,6%)	5 (8,1%)	10 (16,1%)	7 (11,3%)	62 (100%)	1,40	1,396
9. Prefiro não mostrar os meus sentimentos	23 (37,1%)	14 (22,6%)	3 (4,8%)	8 (12,9%)	14 (22,6%)	62 (100%)	1,61	1,623
10. As outras pessoas podem contar comigo quando me pedem ajuda	2 (3,2%)	2 (3,2%)	7 (11,3%)	10 (16,1%)	41 (66,1%)	62 (100%)	3,39	1,030
11. Sei que as outras pessoas estarão presentes quando eu necessitar delas	4 (6,5%)	7 (11,3%)	14 (22,6%)	8 (12,9%)	29 (46,8%)	62 (100%)	2,82	1,312
12. Sinto que posso contar com os outros quando necessitar	1 (1,6%)	13 (21,0%)	12 (19,4%)	11 (17,7%)	25 (40,3%)	62 (100%)	2,74	1,241
13. Preocupo-me que os meus amigos não queiram estar comigo	12 (19,4%)	17 (27,4%)	12 (19,4%)	7 (11,3%)	14 (22,6%)	62 (100%)	1,90	1,445
14. Para mim é muito importante sentir-me independente	26 (41,9%)	20 (32,3%)	7 (11,3%)	4 (6,5%)	5 (8,1%)	62 (100%)	1,06	1,240
15. Prefiro não depender das outras pessoas	32 (51,6%)	9 (14,5%)	10 (16,1%)	2 (3,2%)	9 (14,5%)	62 (100%)	1,15	1,458
16. Quando mostro os meus sentimentos pelos outros, tenham medo que não sintam o mesmo por mim	14 (22,6%)	19 (30,6%)	5 (8,1%)	7 (11,3%)	17 (27,4%)	62 (100%)	1,90	1,565
17. Prefiro que as outras pessoas não dependam de mim	33 (53,2%)	7 (11,3%)	4 (6,5%)	9 (14,5%)	9 (14,5%)	62 (100%)	1,26	1,567
18. Não gosto de contar às outras pessoas o que penso e o que sinto	19 (30,6%)	18 (29,0%)	12 (19,4%)	4 (6,5%)	9 (14,5%)	62 (100%)	1,45	1,375
19. Preocupo-me por poder não impressionar os outros	27 (43,5%)	14 (22,6%)	8 (12,9%)	1 (1,6%)	12 (19,4%)	62 (100%)	1,31	1,521
20. Acredito que as outras pessoas me rejeitam se eu me comportar mal	13 (21,0%)	12 (19,4%)	11 (17,7%)	5 (8,1%)	21 (33,9%)	62 (100%)	2,15	1,577
21. Respeito os sentimentos das outras pessoas	2 (3,2%)	1 (1,6%)	11 (17,7%)	15 (24,2%)	33 (53,2%)	62 (100%)	3,23	1,015
22. Posso contar com os meus amigos quando é necessário	2 (3,2%)	2 (3,2%)	9 (14,5%)	12 (19,4%)	37 (59,7%)	62 (100%)	3,29	1,046
23. As outras pessoas aceitam-me como eu sou	2 (3,2%)	0 (0%)	12 (19,4%)	9 (14,5%)	39 (62,9%)	62 (100%)	3,34	1,007
24. Pergunto-me se os meus amigos gostam realmente de mim	10 (23,7%)	11 (28,4%)	12 (19,4%)	12 (19,4%)	17 (27,4%)	62 (100%)	2,24	1,445

3.2.2. Análise da Fidelidade do IVIA

Seguidamente, procurou-se determinar a fidelidade da escala. Tal como foi referido anteriormente, uma das formas de calcular a fidelidade de uma escala é através do alfa de Cronbach, que é uma prova de homogeneidade que permite verificar se uma escala é consistente, isto é, se os vários itens medem uma entidade comum.

Foi calculado o α de Cronbach para a totalidade da escala e obteve-se um resultado de 0,658. No entanto, verificou-se que, ao eliminar os itens 3, 15, 17 e 2 o α aumentaria. Foram, então eliminados os itens com α e correlações item-total mais baixos (17, 3, 15 e 2 respetivamente). A análise fatorial posterior confirmou a adequação desta decisão.

Foi, então, calculado o α de Cronbach para a escala (com 20 itens) e obteve-se um resultado de 0,707, apresentando boas correlações com a escala total. Este valor, sendo elevado, significa que a escala tem uma consistência interna relativamente boa. Todos os itens da escala apresentam correlações item-total que superam o valor 0,35, o que confirma mais uma vez a fidelidade da escala.

3.2.3. Análise fatorial do IVIA

Com o objetivo de verificar se a estrutura da escala se assemelhava aos estudos originais de Carvalho (2007) e de verificar as suas várias dimensões, os resultados foram sujeitos a uma análise fatorial em componentes principais, com rotação *varimax*. Primeiramente testou-se a adequabilidade da aplicação da técnica de análise fatorial de componentes principais aos resultados obtidos, utilizando o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Os valores (KMO: 0,514; teste de esfericidade de Bartlett: $\chi^2 \approx 499,524$; 210 gl; $p < 0,000$) encontrados mostraram que a aplicação da análise fatorial era adequada. A escolha do número de fatores a reter foi feita utilizando o critério de Kaiser (valores próprios superiores a 1).

A análise fatorial em componentes principais inicial (com os 18 itens) mostrou uma solução fatorial algo confusa com 9 fatores explicativos de 73,2% da variância. A distribuição dos itens pelos fatores também não era nada clara. Mesmo eliminando os itens 3, 15, 17 e 2 anteriormente retirados na análise de fidelidade, o resultado foi quase idêntico, passando para 8 fatores. Optou-se por fixar o número de fatores para três, correspondendo ao instrumento original e aos referenciais teóricos.

A eliminação dos 3 itens acima referidos, fez aumentar a percentagem de variância explicada.

Assim, tal como se pode constatar pela tabela 43, a análise fatorial em componentes principais da escala (com 20 itens) permitiu extrair três fatores, explicativos de 43,133% da variância total (à semelhança dos estudos originais de Carvalho (2007)); depois da rotação varimax, os três fatores retidos explicavam, respetivamente, 17,197%, 14,183% e 11,754% da variância total.

A tabela 42 mostra as estruturas fatoriais relevantes, os valores próprios e a variância explicada da escala.

Tabela 42: Valores próprios e variância dos fatores antes e depois da rotação

Fatores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor próprio	% da variância	Valor próprio	% da variância
Fator 1	3,388	18,822	2,976	17,197
Fator 2	2,456	13,645	2,599	14,183
Fator 3	1,920	10,666	2,097	11,754
	% acumulada	43,133	% acumulada	43,133

Tabela 43: Estrutura fatorial do IVIA

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
11. Sei que as outras pessoas estarão presentes quando eu necessitar delas	.825		
22. Posso contar com os meus amigos quando é necessário	.744		
12. Sinto que posso contar com os outros quando necessitar	.737		
21. Respeito os sentimentos das outras pessoas	.614		
10. As outras pessoas podem contar comigo quando me pedem ajuda	.513		
7. É bom estar próximo de outras pessoas	.486		
23. As outras pessoas aceitam-me como eu sou	.458		
13. Preocupo-me que os meus amigos não queiram estar comigo		.637	
5. Gosto de me sentir próximo / a das outras pessoas		.618	
9. Prefiro não mostrar os meus sentimentos		.562	
20. Acredito que as outras pessoas me rejeitam se eu me comportar mal		.555	
4. Preocupo-me com a possibilidade de ser abandonado /a		.468	
24. Pergunto-me se os meus amigos gostam realmente de mim		.409	
6. Preocupo-me com a possibilidade de ficar sozinho / a		.384	
16. Quando mostro os meus sentimentos pelos outros, tenham medo que não sintam o mesmo por mim		.293	
19. Preocupo-me por poder não impressionar os outros			.688
1. Preocupo-me se tiver de depender das outras pessoas			.565
18. Não gosto de contar às outras pessoas o que penso e o que sinto			.542
8. Preocupo-me com a possibilidade de não ser aceite pelas outras pessoas			.518
14. Para mim é muito importante sentir-me independente			.510
Valores Próprios	2,97	2,59	2,09
Variância Explicada (%)	17,19	14,18	11,75
Alfa de Cronbach	0,77	0,61	0,52

A análise da consistência interna (com o teste Alfa de Cronbach) mostrou uma boa homogeneidade dos itens selecionados para cada um dos fatores retidos: $\alpha = 0,77$ para o primeiro fator, $\alpha = 0,61$ para o segundo fator e $\alpha = 0,52$ para o terceiro fator.

Dos resultados da análise fatorial em componentes principais poder-se-á inferir que a escala apresenta três grandes dimensões subjacentes, representadas pelo significado semântico dos itens que satura cada um dos fatores retidos (Tabela 42).

Assim, o primeiro fator, que explica 17,19% da variância, agrupa 7 itens relacionados com a confiança nos outros e nas próprias capacidades (22-“Posso contar com os meus amigos quando é necessário”, 11-“Sei que as outras pessoas estarão presentes quando eu necessitar delas”, 12-“Sinto que posso contar com os outros quando necessitar”, 23-“As outras pessoas aceitam-me como eu sou”, 10-“As outras pessoas podem contar comigo quando me pedem ajuda”, 7-“É bom estar próximo de outras pessoas” e 21-“Respeito os sentimentos das outras pessoas”). Este primeiro fator desta escala agrupa os itens relacionados com a **Vinculação Segura**, tal como referido nos estudos originais de Carvalho (2007).

O segundo fator, explicativo de 14,18% da variância, agrupa 8 itens relacionados com a apreensão e as preocupações com os relacionamentos (6-“Preocupo-me com a possibilidade de ficar sozinho / a”, 4-“Preocupo-me com a possibilidade de ser abandonado /a”, 13-“Preocupo-me que os meus amigos não queiram estar comigo”, 16-“Quando mostro os meus sentimentos pelos outros, tenho medo que não sintam o mesmo por mim”, 20-“Acredito que as outras pessoas me rejeitam se eu me comportar mal”, 24-“Pergunto-me se os meus amigos gostam realmente de mim”, 5-“Gosto de me sentir próximo das outras pessoas”, 9-“Prefiro não mostrar os meus sentimentos”). Este segundo fator, à semelhança do referido por Carvalho (2007), pelo seu significado semântico, agrupa os itens relacionados com a **Vinculação Ansiosa/Ambivalente**.

O terceiro fator, explicativo de 11,75% da variância, agrupa 5 itens relacionados com a dependência e a evitação (19-“Preocupo-me por poder não impressionar os outros”, 8-“Preocupo-me com a possibilidade de não ser aceite pelas outras pessoas”, 14-“Para mim é muito importante sentir-me independente”, 18- “Não gosto de contar às pessoas o que penso e o que sinto” e 1- “Preocupo-me se tiver de depender das outras pessoas”). Este terceiro fator agrupa, assim, tal como refere Carvalho (2007), os itens relacionados com a **Vinculação Evitante**.

3.2.4. Análise das dimensões da escala IVIA

A partir dos fatores do IVIA foram construídos índices que permitissem verificar se existiam diferenças entre os respondentes relativamente às três dimensões obtidas. Para a construção destes índices, optou-se por somar os itens com saturações mais elevadas em cada fator e dividir pelo número de itens.

Tabela 44: Médias e desvios-padrão das três dimensões da escala IVIA

	Vinculação Segura	Vinculação Ansiosa - Ambivalente	Vinculação Evitante
Respondentes	62	62	62
Mínimo	10	4	1
Máximo	28	32	20
Média	21,98	16,06	6,35
Desvio-padrão	5,145	6,092	3,947

Tal como se pode verificar na tabela 44, a média dos resultados é superior na Vinculação Segura (21,98) e mais baixa na dimensão Vinculação Evitante (6,35).

3.2.4.1. Comparações de Médias das dimensões do IVIA com as variáveis independentes

Relativamente aos padrões de vinculação, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos (tabela 45) na Vinculação Segura ($t = 9,287$; $gl = 235$; $p < 0,003$), com as raparigas a apresentar médias superiores aos rapazes (23,70 e 20,38 respetivamente). Para a Vinculação Ansiosa e Evitante não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito aos sexos, ainda que se verifique a mesma tendência dos padrões de vinculação anteriores (com superioridade das raparigas sobre os rapazes), sendo que esta não é estatisticamente significativa. Os resultados obtidos contrariam os referidos por Soares, Martins & Tereno (2007) que referem não existir nenhuma relação entre o sexo e os padrões de vinculação.

Tabela 45: Análise das diferenças nas dimensões do IVIA, em função do sexo (teste t-student)

	Sexo	Média	Desvio-Padrão	t	p
Vinculação Segura	Feminino	23,70	3,92	9,287	0,003*
	Masculino	20,38	5,67		
Vinculação Ansiosa-Ambivalente	Feminino	16,80	5,02	2,284	0,136
	Masculino	15,38	6,95		
Vinculação Evitante	Feminino	6,90	4,09	0,175	0,677
	Masculino	5,84	3,79		

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os padrões de vinculação das crianças em relação o ano de escolaridade e ao agregado familiar.

3.3. Análise da relação entre os Estilos Parentais e os Padrões de Vinculação

Em seguida, procederam-se a análises correlacionais das duas escalas em estudo – PEF e IVIA – de forma a tentar compreender a relação entre os estilos parentais e os padrões de vinculação na infância. Para o efeito, foram utilizadas as correlações de Pearson, pois trata-se de um teste que indica a força e a direção do relacionamento linear entre duas variáveis aleatórias contínuas (Maroco, 2003).

3.3.1. Estilos Educativos Parentais

Procederam-se a algumas correlações entre os estilos parentais – Autoritário, Equilibrado e Permissivo para a escala dos adultos e das crianças.

Na tabela 46 encontram-se as correlações entre os vários estilos da escala PEF-A. Através da análise de dados, conclui-se que os diferentes estilos têm correlações estatisticamente significativas entre si tanto para o pai como para a mãe. Apenas o equilibrado da mãe não se correlaciona com o estilo autoritário do pai. As correlações mais elevadas encontram-se entre os estilos permissivo e autoritário da mãe ($r = 0,765$) e o estilo permissivo e autoritário do pai ($r=0,760$). Também o estilo permissivo do pai tem uma elevada correlação com o estilo equilibrado da mãe ($r=0,749$), tal como o estilo permissivo da mãe e do pai ($r=0,726$).

Tabela 46: Correlações entre os estilos PEF-A.

	Autoritativo Pai	Equilibrado Pai	Permissivo Pai	Autoritário Mãe	Equilibrado Mãe	Permissivo Mãe
Autoritário Pai						
Equilibrado Pai	,561**					
Permissivo Pai	,760**	,749**				
Autoritário Mãe	,480**	,454**	,442**			
Equilibrado Mãe	,301	,753**	,526**	,463**		
Permissivo Mãe	,445**	,680**	,726**	,765**	,651**	

** correlação significativa para um nível $p \leq 0,01$

Na tabela 47 encontram-se correlações entre os vários estilos da escala PEF-H. Os coeficientes de correlação entre os estilos evidenciam uma correlação estatisticamente significativa entre o estilo equilibrado pai e estilo equilibrado da mãe ($r=0,284$). Também se evidenciam correlações significativas entre o estilo permissivo da mãe e o estilo permissivo do pai ($r=0,327$). Observam-se correlações estatisticamente significativas, negativas e elevadas, entre o estilo equilibrado do pai e autoritário do pai ($r= -0,832$); o estilo permissivo da mãe e equilibrado da mãe ($r= -0,754$) e o estilo permissivo do pai e o estilo equilibrado do pai ($r= -0,634$). Observa-se ainda correlações negativas moderadas entre estilo equilibrado da mãe e o estilo autoritário da mãe ($r= -0,304$) e o estilo permissivo da mãe e o estilo autoritário da mãe ($r= -0,366$). Por fim, existe ainda uma correlação negativa estatisticamente significativa entre o estilo permissivo do pai e o estilo equilibrado da mãe ($r= -0,299$).

Tabela 47: Correlações entre os estilos PEF-H

	Autoritario Pai	Autoritario Mae	Equilibrado Mae	Equilibrado Pai	Permissivo Pai	Permissivo Mãe
Autoritário Pai						
Autoritario mãe	,92					
Equilibrado mãe	-,152	-,304*				
Equilibrado pai	-,832**	-,32	,284*			
Permissivo pai	,103	-,058	-,299*	-,634**		
Permissivo mãe	,061	-,366**	-,754**	-,232	,327**	

* correlação significativa para um nível $p \leq 0,05$ ** correlação significativa para um nível $p \leq 0,01$

3.3.2. Estilos Educativos e Padrões de Vinculação

Posteriormente procederam-se a algumas correlações entre os estilos parentais – Autoritário, Equilibrado e Permissivo e os padrões de vinculação – Segura, Ansiosa e Evitante, para as respostas dadas pelas crianças (PEF-H e IVIA).

Na tabela 48 encontra-se uma correlação estatisticamente significativa entre a vinculação Evitante e a vinculação Ansiosa ($r=0,302$), as restantes correlações encontradas são entre os estilos, referidas anteriormente. É de salientar que existem correlações entre os padrões de vinculação e os estilos educativos, contudo estas correlações são se apresentam como sendo estatisticamente significativas. Ainda assim, parece-me importante referir que o estilo autoritário do pai e da mãe se correlacionam negativamente com a vinculação segura e ansiosa e o estilo equilibrado do pai e da mãe correlaciona-se negativamente com a vinculação evitante.

Tabela 48: Correlações entre os estilos PEF-H e padrões de Vinculação IVIA

	Vinculação Segura	Vinculação Ansiosa	Vinculação Evitante	Pai Autoritário	Mãe Autoritário	Mãe Equilibrado	Pai Equilibrado	Pai Permissivo	Mãe Permissivo
Vinc Segura	--								
Vinc Ansiosa	,135								
Vinc Evitante	,142	,302*							
Pai Autoritário	-,171	-,067	,197						
Mae Autoritário	-,63	-,124	,062	,092					
Mae Equilibrado	-,029	,025	-,183	-,152	-,304*				
Pai Equilibrado	,152	,008	-,201	-,832*	-,032	,284*			
Pai Permissivo	-,020	,073	,078	,103	-,058	-,299*	-,634**		
Mae Permissivo	,088	,041	,117	,061	-,366**	-,754*	-,232	,327*	--

* correlação significativa para um nível $p \leq 0,05$ ** correlação significativa para um nível $p \leq 0,01$

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO GLOBAL DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES GERAIS

Os resultados apresentados anteriormente permitem-nos, numa primeira análise, responder às questões de investigação a que nos propusemos.

Questão a) Um dos principais objetivos da presente investigação seria contribuir para a inserção deste estudo num estudo mais amplo que visa a avaliação das qualidades psicométricas e adaptação das *Escalas de Identificación de “Prácticas Educativas Familiares” (PEF)* (Alonso & Román, 2003) para a população portuguesa no sentido de melhor caracterizar e conhecer as práticas educativas familiares na população em estudo. Neste sentido foram avaliadas as qualidades psicométricas da prova através de uma análise de fidelidade através da avaliação dos níveis de consistência interna para ambas as escalas PEF-A e PEF-H.

Relativamente à escala PEF-H foi calculado o α de Cronbach para a totalidade da escala (pai e mãe) com 36 itens. O valor encontrado, refere-se a uma consistência interna relativamente boa, ou seja, os vários itens medem uma entidade comum. Contudo, este valor fica um pouco abaixo do valor encontrado na escala original. O mesmo acontece para cada estilo em relação ao pai e à mãe. Os valores apresentados ficam um pouco abaixo dos valores encontrados no estudo original. Este facto pode estar relacionado com a dimensão da amostra.

Para o questionário PEF-A foi calculado o α Cronbach para as mães e para os pais na globalidade (que inclui as cinco situações). Os valores encontrados são elevados e aproximam-se dos valores encontrados pelos autores, apresentando uma boa consistência interna. Procedeu-se ainda à análise da consistência interna de cada uma das cinco situações (Situação 1-Quando inicia algo novo; Situação 2-Quebra nas rotinas; Situação 3-Quando Vão dormir; Situação 4-Quando contam ou mostram algo; Situação 5-Quando brincam) e os resultados obtidos são muito próximos dos valores originais revelando uma boa consistência interna. Por fim, foram ainda analisados os estilos (autoritário, equilibrado e permissivo) onde os valores encontrados foram superiores aos da versão original. Avaliou-se ainda a consistência interna relativamente aos conflitos, para o pai e para a mãe, que revelaram igualmente resultados elevados ao nível da sua fiabilidade.

Relativamente à validade das escalas utilizaram-se os mesmos procedimentos estatísticos referidos pelos autores da prova. Para a escala PEF-H Utilizou-se uma análise de homogeneidade e foram obtidos níveis relativamente aceitáveis para o pai e para a mãe, verificando-se que cada uma das dimensões definidas correspondia aos

estilos educativos referidos na revisão teórica. Não foi possível contudo efetuar uma comparação com o estudo original uma vez que os dados relativos à análise de homogeneidade na versão original não são encontrados na prova de uma forma concreta. Os resultados obtidos vão ao encontro da fundamentação teórica, uma vez que as três dimensões encontradas correspondem ao estilo autoritário, equilibrado e permissivo. Na escala PEF-A os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise fatorial em componentes principais, com rotação *varimax*, tal como na versão original. Foram extraídos três fatores, o primeiro fator agrupa o estilo equilibrado do pai e da mãe, e os fatores 2 e 3 agrupam os restantes estilos (autoritário e permissivo) em separado para o pai e para a mãe. O facto do primeiro fator agrupar o estilo equilibrado para o pai e para a mãe deve-se ao elevado número de respostas que os progenitores deram em relação à utilização do estilo equilibrado. O facto do estilo autoritário e permissivo vir agrupado, tanto para o pai como para a mãe, pode estar relacionado com a semelhança nas respostas dadas pelas crianças para cada um destes estilos em relação aos seus progenitores. Optou-se posteriormente por uma análise fatorial que considera cada uma das situações presentes na escala PEF-A. Esta análise agrupa três fatores em cada uma das situações que correspondem aos estudos educativos autoritário, equilibrado e permissivo.

Em resumo, verificámos que a avaliação da qualidade psicométrica das escalas PEF é adequada tanto para a escala PEF-H como para a escala PEF-A. Contudo, penso que seria importante referir que se trata de um estudo exploratório e que para uma adaptação adequada da prova, para uma versão portuguesa, teria de ser considerada uma amostra maior e mais representativa da população. Consideremos ainda que alguns resultados podem estar condicionados, não só em relação à dimensão da amostra, mas em relação à opinião que o pai tem da mãe e vice-versa. Alonso e Román (2003) sugerem uma terceira aplicação da escala PEF-A em que cada progenitor responderia em relação a como considera que o outro atua. Este procedimento diminui as falhas e erros nas respostas, a desejabilidade social e o estilo de tendência. Contudo, os resultados encontrados parecem estar num “bom caminho” para ser aprofundados num estudo posterior, onde seja possível replicar todos os procedimentos descritos no estudo original e quem sabe, criar uma versão portuguesa.

Questão b) A segunda questão de investigação procurava encontrar o estilo educativo predominante na população em estudo.

Numa primeira análise mais descritiva das respostas dadas à escala PEF-A, na perspetiva dos progenitores, as mães referem utilizar mais o estilo equilibrado e por

vezes o permissivo. O estilo autoritário quase não é utilizado à exceção de quando existem situações em que as crianças contam ou mostram algo. Por sua vez, as respostas dadas pelo pai parecem estar mais distribuídas pelos três estilos. Este resultado está de acordo com a literatura, uma vez que, atualmente verificam-se mudanças sociais que têm levado a um deslocamento nas relações de autoridade pais/filhos, de um modelo baseado na imposição e no controle a outro fundamentado na participação e na negociação (Montandon, 2005). Após efetuarmos uma comparação de médias entre os estilos dos pais e das mães, verificamos que os pais agem mais vezes de forma autoritária do que as mães e que as mães parecem agir de forma mais equilibrada do que os pais. Em relação ao estilo permissivo não se encontraram diferenças significativas. Verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas no estilo Autoritário em relação aos pais e mães espanhóis, obtendo os pais e as mães portuguesas valores inferiores ao dos pais e mães espanholas. O mesmo acontece para o estilo equilibrado e para o estilo permissivo obtendo os pais e as mães portuguesas sempre valores inferiores ao dos pais e mães espanholas.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre sexos em relação ao estilo que o pai e a mãe utilizariam. O mesmo acontece para a idade, ano de escolaridade e com quem a criança vive. Estes resultados estão de acordo com estudos anteriores (Best & Williams, 1997; Segal, 1999 citado por Montandon, 2005) que referem que nem sempre o sexo da criança determina as práticas dos pais. Em relação aos pais também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o estado civil e habilitações literárias para o pai e para a mãe em relação ao estilo que utilizam para educar os seus filhos/as. Estes resultados corroboram um conjunto de pesquisas recentes que demonstram que tanto a mãe quanto o pai têm maior probabilidade de fornecer cuidados parentais mais sensíveis, responsivos e adequados quando os seus casamentos são mais harmoniosos e satisfatórios (Belsky & Jaffee, 2006 citado por Soares, Martins & Tereno, 2007).

Questão c) Avaliando a percepção das crianças relativamente às práticas educativas utilizadas pelos seus progenitores, o estudo realizado revelou que as crianças percebem que, tanto o pai como a mãe, reagem com atitudes mais relacionadas com o estilo equilibrado (apoio, compreensão, alguma autoridade no cumprimento de regras e consideração pela opinião das crianças) em todas as situações, exceto numa situação nova para a criança (S1- Quando inicia algo novo). Nesta situação as crianças referem que os pais reagem de forma mais permissiva. Contudo, é possível verificar no presente estudo que as crianças percebem o pai

sempre um pouco mais autoritário do que a mãe. Já nos estilos equilibrado e permissivo não existem grandes diferenças entre o pai e a mãe na forma como reagem em relação aos seus educandos. Estes resultados não estão de acordo com os resultados encontrados nas pesquisas bibliográficas uma vez que é referido que, um terço das crianças sente-se incondicionalmente apoiado por pais que se interessam por elas, as amparam, consolam, aconselham e até intervêm quando necessário. Contudo, para dois terços das crianças, o interesse e o apoio afetivo parental não são tão maciços. Algumas dizem receber apoio apenas quando pedem ou quando seus pais o julgam importante (Montandon, 2005).

Questão d) / e) Relativamente à coerência das práticas educativas utilizadas pelos progenitores das crianças em estudos, as correlações efetuadas entre os vários estilos educativos revelam uma coerência entre o estilo equilibrado utilizado pela mãe e pelo pai. Ou seja, as crianças referem que tanto pai como a mãe reagem em simultâneo com atitudes que demonstram apoio e suporte. O mesmo acontece em relação ao estilo permissivo. Tanto o pai como a mãe parecem reagir conjuntamente e de forma permissiva em determinada situação.

Na perceção das crianças e através da análise descritiva das respostas, verificou-se que quando percecionam que um dos progenitores tem uma atitude equilibrada, percecionam que o outro também terá a mesma atitude. Quando o pai age de forma equilibrada, a mãe também agirá da mesma forma. O mesmo acontece em relação à perceção dos progenitores, quando um refere ter uma atitude mais autoritária, o outro refere ter igualmente a mesma atitude. Este facto pode estar relacionado com o preenchimento dos questionários em casa, fora de um laboratório de investigação. A perceção das crianças vai ao encontro das respostas dadas pelos progenitores, à exceção da situação 1 – *Quando inicia algo novo*, as crianças referem que os pais e mães tomam atitudes mais permissivas, contudo, os progenitores referem ter atitudes equilibradas face a uma situação nova para a criança.

Questão f) Relativamente aos padrões de vinculação, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos com as raparigas a apresentar médias superiores aos rapazes. As raparigas parecem apresentar mais padrões de vinculação segura do que os rapazes. Os resultados obtidos contrariam os referidos por Soares, Martins & Tereno (2007) que referem não existir nenhuma relação entre o sexo e os padrões de vinculação.

Relativamente às correlações entre os padrões de vinculação e os estilos educativos, não foram encontradas correlações significativas, contudo o estudo revela algumas correlações que, não sendo significativas, dão-nos algumas pistas e vão ao encontro da bibliográfica consultada. Considero, por isso, importante referir que o

estilo autoritário do pai e da mãe se correlacionam negativamente com a vinculação segura e ansiosa e o estilo equilibrado do pai e da mãe correlaciona-se negativamente com a vinculação evitante. Estes resultados revelam indícios de que quando os pais são mais autoritários existe uma menor probabilidade de desenvolver uma vinculação segura e maior probabilidade de desenvolver uma vinculação evitante. O estilo equilibrado utilizado pelos pais e mães não está relacionado com padrões de vinculação evitante. Segundo Soares e colaboradores (2007) uma *vinculação segura* aumenta a probabilidade da criança desenvolver durante a infância relações de melhor qualidade com a figura parental, com irmãos, melhores amigos e pares em geral; desenvolver características pessoais positivas, como a autonomia em relação aos cuidadores, autoestima e autoconfiança elevadas. Por outro lado, uma vinculação ansiosa ou insegura resulta de experiências desagradáveis em momentos em que o sistema de vinculação está ativado. Quando uma figura parental, com regularidade, não dá importância à tentativa de procura de conforto, proteção e segurança por parte da criança ou a considera uma exigência excessiva, ou então não restringe o desejo de exploração autónoma, as necessidades de autonomia e de vinculação não estão a ser adequadamente promovidas e atendidas. Desta forma, a criança vê-se impedida de atingir os seus objetivos imediatos, e também, recebe constantemente mensagens implícitas de incompreensão ou de rejeição, construindo, assim, um modelo interno de self como sem valor ou incompetente (Bowlby, 1973).

Apesar dos resultados e segundo os autores consultados, parece que as práticas parentais sensíveis e responsivas predizem uma vinculação segura nas crianças, enquanto que cuidados severos, intrusivos, não responsivos ou inconsistentemente responsivos promovem a insegurança. (Soares, et al., 2007). Contudo, a ponte tradicional entre as figuras parentais e a criança – sensibilidade responsiva – parece ser insuficiente para explicar as associações entre as vinculações dos pais e dos filhos (Soares, et al. 2007).

Conclusões

As conclusões retiradas deste estudo permitem refletir um pouco sobre as limitações do mesmo e sobre determinadas pistas para a intervenção psicológica em contextos educativos.

Em primeiro lugar, a amostra deste estudo é bastante reduzida, uma vez que se apresenta numa dimensão limitada ao 3º e 4º ano de escolaridade (e numa única escola). Penso que seria importante num estudo futuro contemplar outras idades ou cruzar com um estudo com idades diferentes das idades aqui contempladas. Considerar este leque de faixas etárias poderia ser útil no sentido de compreender a estabilidade dos padrões de vinculação ao longo do desenvolvimento e a qualidade/estabilidade das respostas das crianças em relação aos seus progenitores.

Considero que seria importante, aquando da aplicação dos questionários para as crianças, aplicar primeiro um questionário em relação ao pai e posteriormente outro em relação à mãe. Este facto poderia ajudar a uma melhor diferenciação das respostas uma vez, existindo a possibilidade de responder sobre o pai e a mãe na mesma folha, pode levar a respostas muito semelhantes para ambos.

Uma vez que este estudo contribui para um estudo mais alargado de adaptação das escalas PEF, seria importante rever a adaptação de algumas questões, nas diferentes situações, à população portuguesa. Ainda nesta linha, considero que seria interessante incluir uma situação que contemplasse as tarefas escolares. Seria importante verificar se existem resultados muito diferentes dos resultados alcançados neste estudo. Parece existir alguma tendência autoritária por parte dos pais no cumprimento dos deveres escolares.

Por fim, penso que o presente estudo permite refletir um pouco sobre os contributos que este poderá dar para a intervenção psicológica em contextos educativos. Assim, considero que este estudo nos leva a refletir sobre a importância da promoção das competências parentais. A nossa intervenção pode passar por ajudar os progenitores a lidar com os problemas quotidianos na forma de reagir em determinadas situações. Existem evidências, ainda que pouco claras, sobre a relação do estilo equilibrado com a vinculação segura, este facto deve, em meu entender, ser avaliado com amostras maiores. Parece-me importante a existência de uma relação entre progenitores e crianças que não promova a distância mas sim o apoio e o suporte. A compreensão e a consideração pela opinião e pelos interesses das crianças contribui para um desenvolvimento saudável. É possível existirem regras com afeto.

Relativamente a sugestões de estudos futuros, penso que seria importante continuar e aprofundar este estudo tendo em conta a adaptação desta prova à população portuguesa. Para este efeito seriam necessárias amostras representativas da população e contemplar a avaliação das perspetivas que os pais têm um sobre o outro. As práticas educativas familiares são hoje um tema de grande debate, porém a sua avaliação é bastante difícil. Os estilos educativos não são apenas um conjunto de técnicas de socialização. Na verdade, o estilo inclui, além de técnicas, uma série de atitudes dos pais, que, por sua vez, dependem dos comportamentos dos filhos e do próprio contexto de socialização. Esses contextos variam de acordo com as normas, os valores culturais e socialmente compartilhados. Considero que com uma amostra maior poderiam ser exploradas outras variáveis que não foram aprofundadas neste estudo (questões económicas, culturais).

Tal como foi referido anteriormente, não existem estilos puros e cada família utiliza técnicas consideradas como prototípicas de diferentes estilos simultaneamente, em função da situação. Referem ainda que, não só não existe um estilo preferente, como também existe uma alta variabilidade inter e intrafamiliar (Alonso & Román, 2003).

Referências Bibliográficas

- Abreu-Lima, I. (2006). Avaliação do ambiente familiar e o seu impacto na educação e desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. In J. Bairrão, *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos* (pp. 98-140). Porto: Livpsic.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum
- Alarcão, M. (2002). *(Des)Equilíbrios familiares* (2ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (3.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios
- Alonso, J. & Román, J.M. (2003). *PEF: Escalas de identificación de "prácticas educativas familiares" en niños pequeños*. Estuche con: Manual, Escalas, Hojas Respuesta y Sobres con "situaciones hipotéticas". Madrid: Editorial CEPE.
- Alonso García, J. & Román Sánchez, J. M. (2003). *Educacion familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Alonso, G. J., & Román, S. J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 76-82.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of pré-school behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Development Psychology Monograph*, 4(1 - Part 2), 1-103.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *The International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation*. London: Basic Books.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Attachment (Rev. ed.)*. London: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carvalho, M., Soares, I., & Baptista, A. (2006). Inventário sobre a vinculação para a infância e adolescência. In I. Soares (Coord.) *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp. 253-255) Braga: Psiquilíbrios.
- Castro, J. L. (1996). Contextos de socialização e trajetórias dos meninos de rua.

Práticas e processos da mudança social [CD-ROM]. In *Práticas e Processos de Mudança Social: Actas do III Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia e Celta Editora.

Ceballos, E. M., & Rodrigo, M. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. In M. J. Rodrigo, & J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-244). Madrid: Alianza.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.

Feeney, J. (1999). Adult romantic attachment and couple relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 355-377). New York: Guildford Press

Greenberg, M. Y. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 355-377). New York: Guildford Press

Grossmann, K. E., Grossmann, K. & Waters, E. (Eds.) (2005). *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies*. New York: Guildford Press

Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. T., Anderson, R. E. & Tathan, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Artmed Editora

Machado, C., Gonçalves, M., & Matos, M. (2006). *Escalas de crenças sobre punição física e inventário de práticas educativas parentais*. Departamento de Psicologia: Universidade do Minho.

Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure disorganized / disoriented attachment pattern: procedures, findings and implications for classification of behaviour. In M.W. Yogman & T.B. Brazelton (Eds.), *Affective development in infancy*. (pp. 95-124). Norwood, NJ: Ablex.

Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment during the preschool years: Theory, research and intervention*. (pp 121-160). Chicago: University of Chicago Press.

- Maíquez, L., Rodrigo, M. J., Capote, C., & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana*. Madrid: Visor Aprendizaje.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística – com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo
- Martins, E., & Szymanski, H. (2006). Brincadeira e praticas educativas familiares: Um estudo com famílias de baixa renda. *Interações, 11*, 143-164.
- Miguel, I., Valentim, J., & Carugati, F. (2009). Questionário de Estilos e Dimensões Parentais - Versão reduzida: Adaptação portuguesa do Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short Form. *Psychologica, n.º 51*, 169-188.
- Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação & Sociedade, 26*, 485-507.
- Moraes, R., Camino, C., Costa, J., Camino, L., & Cruz, L. (2007). Socialização parental e valores: Um estudo com adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*, 167-177.
- Musitu, G., Roman, J. M., & Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Pacheco, J., Silveira, L., & Schneider, A. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: Análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes. *Psico, 39*, 66-73.
- Pereira, A. I. (2009). *Crescer em Relação: Estilos Parentais Educativos, Apoio Social e Ajustamento. Estudo longitudinal com crianças em idade escolar*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rabouam, C., & Moralès-Huet, M. (2004). Cuidados Parentais e Vinculação. In N. Guedeney, & A. Guedeney (Coords.), *Vinculação – Conceitos e Aplicações* (pp. 71-85). Lisboa: Climepsi Editores.
- Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família – Perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rodrigues, A., Figueiredo, B., Pacheco, A., Costa, R., Cabeleira, C., & Magarinho, R. (2004). Memória de cuidados na infância, estilo de vinculação e qualidade da relação com pessoas significativas: Estudo com grávidas adolescentes. *Análise Psicológica, 22*, 643-665.
- Rodrigo, M. J. (1995). Los mensajes educativos de los padres desde la perspectiva de los hijos. *Infancia y Sociedad, 30*, 151-163.

- Rodrigo, M. J. & Triana, B. (1996). Parental beliefs about child development and parental inferences about actions during child-rearing episodes. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 55-78.
- Sampaio, D. (2009, Novembro 29). Definir Família. *Público*, p. 4.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças na prática de relação das famílias com as escolas. *Revista Interacções*, 2(2), 59-86.
- Soares, I. (1996). Vinculação: Questões teóricas, investigação e implicações clínicas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 11, 35-72.
- Soares, I., Martins, E. C., & Tereno, S. (2007). Vinculação na infância. In I. Soares (Coord.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. (pp. 47-98). Braga: Psiquilíbrios.
- Soares, I., Carvalho, M., Dias, P., Rios, S. & Silva, J. (2007b). Vinculação e psicopatologia. In I. Soares (coord.) *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. Braga: Psiquilíbrios Edições
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A. & Collins, W. A. (2005). *Development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press
- Sousa, A. P., & Filho, M. J. (2008) A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº44/7, 1-8.
- Stuyck, P. A. (2005). *Discrepancia entre padres e hijos en la percepción del funcionamiento familiar y desarrollo de la autonomía adolescente*. Tesis doctoral não-publicada, Universitat de Valencia, Spain.
- Szymanski, H. (2004) Práticas educativas familiares: A família como foco de atenção psicoeducacional. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 21(2), 5-16.
- Thompson, R. A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (pp. 265-286). London: The Guilford Press.
- Weber, L., Prado, P., Viezzer, A., & Brandenburg, O. (2004). Identificação de estilos parentais: O ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 323-331.

Anexos

Anexo I
Questionário de Caracterização Pessoal para Crianças
e Adultos



Práticas Educativas Familiares

Por favor, leia com atenção antes de iniciar:

A escala apresentada é constituída por cinco grupos de Situações (*Situação n.º1 Quando se inicia algo novo; Situação n.º2 Ruptura de Rotinas; Situação n.º3 Quando vai dormir; Situação n.º4 Quando contam ou mostram algo; Situação n.º5 Quando brincam*), em cada uma delas existem 3 situações hipotéticas que possuem 6 opções de resposta, e pedimos-lhe que assinale todos os quadrados de acordo com o **nível de frequência** (*que varia entre 0- Nunca e 5-Sempre*) que se comporta assim para com o seu filho/filha.

Solicitamos que imagine que são situações reais com o seu filho/filha, e assinale as respostas de acordo com o que faz nessas situações. É fundamental que responda a todas as questões, caso contrário este documento será considerado inválido, e todo o esforço para o/a contactar e para colaborar connosco será infrutífero. Precisarás de cerca de 20 minutos para preencher o documento.

A **confidencialidade é totalmente garantida** não lhe sendo pedido o seu nome, números de telefone ou residência. Existirá apenas um código no canto superior direito que permitirá o posterior agrupamento com a escala preenchida pelo seu filho/filha.

O objectivo é o de aferir e adaptar um instrumento de origem espanhola (*PEF: Práticas Educativas Familiares*) para a população portuguesa, no âmbito da realização de uma Tese de Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade de Évora.

Desde já, obrigada pela sua colaboração!

Dados sócio-demográficos

Cód.

Assinale com um X

Grau de parentesco:

Mãe

Pai

Outro

Qual? _____

Idade _____

Número de filhos _____

Agregado Familiar _____

Estado Civil _____

Habilitações:

1º Ciclo (1º ao 4º ano)

2º Ciclo (5º e 6º ano)

3º Ciclo (7º ao 9º ano)

Ensino Secundário (10º ao 12º ano)

Ensino Superior



Práticas Educativas Familiares

Por favor, lê com atenção antes de iniciares:

A escala apresentada é constituída por cinco grupos de Situações (*Situação n.º1 Quando se inicia algo novo; Situação n.º2 Ruptura de Rotinas; Situação n.º3 Quando vai dormir; Situação n.º4 Quando contam ou mostram algo; Situação n.º5 Quando brincam*), em cada uma delas existem 3 histórias onde encontras 3 possibilidades de resposta para cada uma delas. Pedimos-te que das três opções de resposta **escolhas uma em relação ao teu pai e à tua mãe.**

Queremos que imagines que essas situações são reais e que assinales a resposta em relação àquilo que pensas que a tua mãe e o teu pai fariam nessa situação. É importante que respondas a todas as questões, caso contrário este documento não será considerado. Precisas de cerca de 10 minutos para preencher o documento.

A **confidencialidade é totalmente garantida** não te será pedido o teu nome, números de telefone ou morada de residência, existirá apenas um código que permitirá agrupar a tua escala com a escala preenchida pelo teu pai e pela tua mãe.

O objectivo é o de aferir e adaptar um instrumento de origem espanhola (*PEF: Práticas Educativas Familiares*) para a população portuguesa, no âmbito da realização de uma Tese de Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade de Évora.

Desde já, obrigada pela tua colaboração!

Dados sócio-demográficos

Cód.

Assinala com um X

Sexo: Masculino Feminino

Data de Nascimento: _____

Número de Irmãos: _____

Com quem vives: _____

Ano de Escolaridade: _____

Anexo II
Escala de Identificação de Práticas Educativas
Familiares
Versão Crianças (PEF-H)
(Alonso & Román, 2003)



Práticas Educativas Familiares – Escala para Crianças

(García, A. J. & Sánchez, 2003)

Situação nº1 QUANDO INICIA ALGO NOVO

A – Conflito Externo

“Imagina que hoje estreias uma camisa nova e os botões são um pouco mais difíceis de abotoar. Queixas-te e pedes ajuda.”

O que achas que fazia?	Pai	Mãe
1. Ralhava-te e dizia-te que abotoasses a camisa da mesma forma que nos outros dias.		
2. Aproximava-se para ver se tinhas razão e se fosse verdade ensinava-te a abotoar a camisa.		
3. Não duvidava que não conseguisses e abotoava-tos.		

B – Conflito Interno

“Imagina que és muito envergonhado/a e que tens de ir dormir a casa de uns meninos que não conheces. Assustas-te tanto que choras, zangas-te e até tens pesadelos.”

O que achas que fazia?	Pai	Mãe
4. Ficava com pena e não te levava.		
5. Levava-te primeiro a conhecê-los.		
6. Dizia-te para ires de qualquer forma.		

C – Transgressão/Incumprimento de Regras

“Imagina que vais almoçar ou jantar fora de casa e pela primeira vez vais comer algo que é muito difícil de comer com os talheres. Decides comer com as mãos.”

O que achas que fazia?	Pai	Mãe
7. Deixava que comesses como quisesses, ou dava-te a comida.		
8. Por ser a primeira vez, ensinava-te e ajudava-te.		
9. Dizia-te como tinhas que fazer e não te deixava comer de outra forma, senão com os talheres.		

Situação nº2 QUEBRA NAS ROTINAS

A – Conflito Externo

“Imagina que se passa alguma coisa na tua família. Não sabes o que é mas notas que ao chegar a casa todos andam muito nervosos e a falar entre eles.”

O que achas que fazia?	Pai	Mãe
10. Vinha directamente ter contigo e contava-te pouco a pouco.		
11. Fosse o que fosse contava-te logo tudo.		
12. Não te contava nada. Só depois de passar algum tempo.		

B – Conflito Interno

“Imagina que és um/a menino/a muito nervoso/a e que hoje é o dia do teu aniversário. Estás muito contente mas não páras de incomodar e andar pela casa.”

O que achas que fazia?	Pai	Mãe
13. Fazia com que estivesses entretido para que pudesses andar pela casa sem chatear.		
14. Ralhava-te e se não te portasses bem castigava-te sem festa de aniversário.		
15. Não te ralhava. Colocava-te a ver televisão para que não chateasses.		

C – Transgressão/Incumprimento de Regras

“Imagina que estás de viagem com uns amigos dos teus pais que têm filhos da tua idade. Está tudo a correr bem mas tu portas-te muito pior do que em casa.”

O que achas que fazia?	Pai	Mãe
16. Não te ralhava nem te castigava.		
17. Dizia-te aquilo que podes e não podes fazer.		
18. Castigava-te não te deixando brincar com eles.		

Situação nº3 QUANDO VÃO DORMIR

A – Conflito Externo

“Imagina que acaba de chegar uma visita que te traz uma prenda. Mesmo quando comesas a brincar é hora de ir dormir. Pedes que te deixem ficar mais um pouco.”

O que achas que fazia?	Pai	Mãe
19. Deixava que ficasses a brincar.		
20. Não deixava que ficasses a brincar.		
21. Deixava que ficasses mas só um pouco mais.		

B – Conflito Interno

“Imagina que estás muito triste porque não te convidaram para uma festa de aniversário. Estás tão triste que nessa noite tens dificuldade em ir dormir.”

O que achas que fazia?	Pai	Mãe
22. Levava-te para a cama e falava contigo.		
23. Mandava-te ir para a cama como sempre.		
24. Deixava que ficasses a ver televisão.		

C – Transgressão/Incumprimento de Regras

“Imagina que estás a ver televisão e que mesmo quando começa o programa que mais gostas dizem-te para ires para a cama. Zangas-te, gritas e atiras com as coisas.”

O que achas que fazia?	Pai	Mãe
25. Deixava que ficasses e não te ralhava.		
26. Mandava-te para a cama e castigava-te por te teres portado mal.		
27. Ralhava-te e mandava-te para a cama mas ia falar contigo.		

Situação nº4 QUANDO CONTAM OU MOSTRAM ALGO

A – Conflito Externo

“Imagina que tens vontade de contar algo muito importante que te aconteceu no/na jardim-de-infância/escola. Ao chegares a casa o/a pai/mãe está ocupado/a e não pode dar-te atenção.”

O que achas que fazia?	Pai	Mãe
28. Ralhava-te por estares a chatear.		
29. Explicava-te que se o/a deixasses terminar poderia dar-te atenção depois.		
30. Deixava o que estava a fazer para dar-te atenção.		

B – Conflito Interno

“Imagina que acabas de terminar um desenho e que não o fizeste muito bem, ficou razoável. Vais mostrá-lo para saber a sua opinião.”

O que achas que fazia?	Pai	Mãe
31. Primeiro dizia-te o que estava bem e depois ensinava-te a fazer melhor.		
32. Dizia-te para repetires tudo e fazeres melhor.		
33. Dizia-te que estava muito bom para não desanimares.		

C – Transgressão/Incumprimento de Regras

“Imagina que te castigaram no/na jardim-de-infância/escola e tu achas que não tinham razão. Queres contar em casa porque estás muito zangado/a.”

O que achas que fazia?	Pai	Mãe
34. Dava razão ao/à jardim-de-infância/escola.		
35. Falava contigo para perceber melhor o que se tinha passado.		
36. Ia queixar-se ao/à jardim-de-infância/escola.		

Situação nº 5 QUANDO BRINCAM

A – Conflito Externo

“Imagina que queres brincar com o teu/tua pai/mãe quando ele/a está a descansar ou a fazer alguma coisa que lhe interessa.”

O que achas que fazia?	Pai	Mãe
37. Ia brincar contigo.		
38. Zangava-se contigo.		
39. Pedia-te para esperares.		

B – Conflito Interno

“Imagina que estás a brincar com alguém com uma idade diferente da tua e zangas-te porque lhe dão sempre razão e é sempre ele que fica a ganhar. Vais queixar-te.”

O que achas que fazia?	Pai	Mãe
40. Explicava-te o bom e o mau de cada idade e se pudesse brincava com vocês.		
41. Consolava-te e ralhava com o outro menino por ser sempre ele o culpado das tuas queixas.		
42. Castigava-te sem brincar para que aprendesses a brincar sem te queixares.		

C – Transgressão/Incumprimento de Regras

“Imagina que estás no parque a brincar com outros meninos e brigas-te com eles por causa de um brinquedo que é teu. Pedes ajuda.”

O que achas que fazia?	Pai	Mãe
43. Zangava-se e castigava-te não te deixando brincar para que aprendesses a partilhar.		
44. Não te dava razão mas fazia com que vissem que se brincassem juntos seria mais divertido.		
45. Ia ajudar-te a recuperar o brinquedo e consolava-te.		

Anexo III
Escala de Identificação de Práticas Educativas
Familiares
Versão Adultos (PEF-A)
(Alonso & Román, 2003)



Práticas Educativas Familiares – Escala para Adultos

(García, A. J. & Sánchez, J. M., 2003)

Situação nº1 QUANDO INICIA ALGO NOVO

A – Conflito Externo

“O/A seu/sua filho/a sabe que nesta idade já deve aprender a vestir-se sozinho/a. Imagine que hoje estreia uma camisa nova e os botões têm uma forma diferente e são um pouco mais difíceis de abotoar. Ele/Ela queixa-se e pede ajuda.”

O que fazia?	Frequência					
	0	1	2	3	4	5
1. Penso que se o/a ajudasse ficava a depender excessivamente de mim. Deve fazê-lo sozinho/a.						
2. Já que os botões são mais difíceis e era a primeira vez, ensinava-o/a e enquanto existisse interesse da parte dele/a, incentivava-o/a e ajudava a terminar.						
3. Se o faz habitualmente e nesse dia diz que são mais difíceis, não teria dúvidas e abotoava-os eu.						
4. Não via necessidade de ajudá-lo/a porque se todos os dias o faz, deve ser uma birra e não se pode ceder aos seus caprichos.						
5. Se reclama é porque tem razão e são mais difíceis de abotoar, assim abotoava-os sem necessitar de perder tempo a discutir.						
6. Primeiro comprovava se tinha razão. Se assim fosse ensinava-o/a, para que pudesse ir fazendo sozinho/a pouco a pouco. Se fosse necessário ajudava-o/a.						

B – Conflito Interno

“Imagine que o seu filho/a pela primeira vez tem de ir passar a noite a casa de umas crianças que não conhece. É muito tímido/a e faltam apenas de 10 dias. Chora, zanga-se e começa a ter pesadelos.”

O que fazia?	Frequência					
	0	1	2	3	4	5
7. Quando se põe tão nervoso/a o melhor é não dar importância. Quando tudo tivesse passado certamente que via a situação de forma diferente.						
8. Obrigá-lo/a podia ser prejudicial. O melhor seria levá-lo/a connosco ou adiar. Esperava que fosse mais crescido.						
9. Pouco a pouco devemos dar-lhe a possibilidade de socializar. O melhor seria fazê-lo devagar e deixá-lo/a por alguns momentos ou até algumas tardes completas.						
10. Penso que deve fazer um esforço para relacionar-se com todas as pessoas. Para já não cedia às suas queixas, assim nunca aprende.						
11. É preciso ter em conta a sua timidez. Iria uns dias antes para que pudesse conhecê-los e assim sentia-se mais seguro.						
12. Não é necessário fazê-lo/a sofrer desta forma. À medida que for crescendo vai vencer a sua timidez. Não o deixava ficar em casa desses amigos!						

C – Transgressão/Incumprimento de Regras

“Imagine que pela primeira vez o/a seu/sua filho/a vai comer fora de casa algo que é difícil comer com os talheres. Como gosta muito decide fazê-lo com as mãos.”

O que fazia?	Frequência					
	0	1	2	3	4	5
13. Sendo a primeira vez não posso esperar que o faça de forma correcta. Ensinava-o/a mas cortava os alimentos para que comesse sozinho/a.						
14. Se realmente fosse difícil, ensinava-o/a como fazer e facilitava um pouco para que fosse aprendendo.						
15. Se nunca o fez seria normal essa atitude. O importante é que coma tudo e que tenhamos uma refeição tranquila. Deixava que comesse com as mãos.						
16. Há que ter em conta a sua idade. Penso que não havia inconveniente em dar-lhe de comer e evitar problemas à mesa.						
17. Desde início que deve aprender a fazê-lo bem. Explicava-lhe como se fazia e demonstrava-lhe. Caso contrário retirava-lhe o prato.						
18. Deve ter regras mínimas à mesa. Se fosse necessário não deixava que comesse até que soubesse fazê-lo correctamente.						

Situação nº 2
QUEBRA NAS ROTINAS

A – Conflito Externo

“Imagine que aconteceu algo na sua família. O/A seu/sua filho/a acaba de chegar do/a jardim-de-infância/escola e em casa há um ambiente muito tenso. O telefone não pára de tocar e há pessoas a entrar e a sair de casa consecutivamente.”

O que fazia?	Frequência					
	0	1	2	3	4	5
19. O melhor seria levá-lo para fora de casa e esperar que tudo acalmasse. Mais tarde, novamente em casa, se me perguntasse explicava-lhe o que tinha acontecido.						
20. Deve participar nos acontecimentos familiares desde pequeno. Estava presente como mais um membro da família.						
21. Nesta idade o mais conveniente é evitar sofrimentos inúteis. Neste momento não penso que devia explicar-lhe o que aconteceu.						
22. Falava com ele com naturalidade. À medida que fosse vendo a sua reacção ia deixando que participasse e que se apercebesse de mais detalhes.						
23. Deve ser um de nós a dizer-lhe em vez de descobrir por outras pessoas ou dar asas à sua imaginação.						
24. Não se deve esconder-lhe coisas. Deve aprender a enfrentar as diferentes experiências ao longo da sua vida por mais duras que sejam.						

B – Conflito Interno

“Imagine que o/a seu/sua filho/a é muito nervoso/a e hoje celebra o seu aniversário. Por acaso coincide com a chegada de familiares que não vê há alguns meses. Leva tempo a preparar tudo e ele/a não pára de chatear e de andar de um lado para o outro.”

O que fazia?	Frequência					
	0	1	2	3	4	5
25. Há que ter em conta a importância que este dia tem para ele/a. Mantinha-o/a ocupado/a colaborando nos preparativos.						
26. Se lhe dissesse alguma coisa ficava ainda mais nervoso/a e portava-se pior. O melhor era deixá-lo ficar a ver um filme ou televisão.						
27. Conhecendo-o/a, o melhor era levá-lo/a ao parque ou procurar fazer actividades físicas para que ficasse mais calmo/a.						
28. Deve aprender a controlar-se. Teria que chamá-lo/a à atenção e se continuasse a protestar e a portar-se mal, castigava-o/a.						
29. Acontece sempre o mesmo quando há uma mudança na rotina. Para evitar que o repita ou para diminuir este comportamento, castigava-o/a sem festa de aniversário.						
30. É normal que esteja assim, não podia evitar o seu comportamento. Não há necessidade de ralhar ou castigar. O melhor era não dar importância.						

C – Transgressão/Incumprimento de Regras

“Imagine que está em viagem com outra família com crianças da mesma idade que o/a seu/sua filho/a. Está tudo a correr bem mas o seu comportamento não é o mesmo que em casa e precisa de chamá-lo/a à atenção constantemente.”

O que fazia?	Frequência					
	0	1	2	3	4	5
31. Devia ser um pouco mais benevolente. No entanto, há que definir regras claras e comuns a todos, mesmo que sejam regras mínimas.						
32. É normal que se comporte pior. Fingia que não via e procurava separá-los dos adultos para perturbarem menos.						
33. Não há razão para não cumprir regras por estarmos em viagem ou fora das rotinas. Assim, castigava-o/a e separava-o/a das restantes crianças.						
34. Deve aprender a adaptar-se a todas as situações, sem perder os seus hábitos de disciplina. Se continuasse ficava no carro ou no hotel.						
35. É uma satisfação vê-lo/a tão feliz. Quando vamos de viagem procuramos que seja para desfrutar e descansar. Evitava discussões e brigas.						
36. Não se pode pedir o mesmo que em casa. Também temos de ter em conta se as regras são iguais para todas as crianças.						

Situação nº3
QUANDO VÃO DORMIR

A – Conflito Externo

“Imagine que acaba de chegar a casa uma visita que trouxe uma prenda para o/a seu/sua filho/a. Ele/a Começa a brincar exactamente na altura de ir para a cama. Pede que o/a deixem estar um pouco mais.”

O que fazia?	Frequência					
	0	1	2	3	4	5
37. Em ocasiões como esta não o/a mandava para a cama. Deixava-o/a ficar a brincar com o presente novo.						
38. Independentemente do motivo a hora de ir para a cama deve manter-se sempre fixa para criar hábito.						
39. O horário de ir dormir deve ser fixo. Se ceder nesta ocasião permito que a situação se repita mais vezes.						
40. A visita e a prenda deixaram-no/a muito contente, é uma pena obrigá-lo/a a deixar de brincar agora. Consentia que ficasse mais um pouco.						
41. Não seria um problema porque era um dia especial. Falava com ele/ela para que entendesse esse momento como algo excepcional.						
42. Definia um tempo limite racional para terminar de brincar e negociava com ele/ela que passado esse tempo tinha de se ir deitar.						

B – Conflito Interno

“Imagine que hoje o/a seu/sua filho/a está muito triste porque não o/a convidaram para uma festa de aniversário. Vai ser num sítio que gosta muito e há vários dias que esperava por isso. Por esse motivo custa-lhe ir para a cama.”

O que fazia?	Frequência					
	0	1	2	3	4	5
43. Procurava estar com ele/ela. Se fosse necessário deixava a porta aberta para que se sentisse um pouco melhor.						
44. Nessa noite acompanhava-o/a e ficava um pouco com ele/ela no quarto até que ficasse mais calmo/a.						
45. A televisão podia fazer com que se esquecesse de tudo. Deixava que a visse o tempo que precisasse para depois ir dormir.						
46. Deixava que ficasse no sofá da sala até ter sono para ir dormir ou até adormecer no sofá.						
47. Dar importância era aumentar o problema. O melhor era agir da mesma forma que nos outros dias. A hora de dormir é fixa.						
48. Todos temos dias bons e maus e ele/ela tinha de aprender a aceitar isso. O seu horário não deve mudar por um dia mau.						

C – Transgressão/Incumprimento de Regras

“Imagine que o/a seu/sua filho/a está a ver televisão e que vai começar o seu programa favorito mesmo no momento em que deve ir para a cama. Grita muito zangado/a e atira com as coisas.”

O que fazia?	Frequência					
	0	1	2	3	4	5
49. A forma mais eficaz de acabar com as birras é dar-lhe uma palmada e castigá-lo/a sem ver mais televisão durante toda a semana.						
50. É normal que reaja assim se lhe pedir para ir dormir no momento mais inoportuno. A culpa não é dele/dela.						
51. Já que é o programa que ele/ela mais gosta, podia entender a sua reacção. Penso que não devia obrigá-lo/a a ir para a cama nessa situação.						
52. Não se pode ceder aos seus caprichos e birras. Ia para a cama imediatamente e no dia seguinte deitava-se mais cedo, como castigo.						
53. Se estava previsto ir nesse momento para a cama então devia fazê-lo. Quando estivesse mais calmo/a explicava-lhe a situação.						
54. Preocupava-me que reagisse com uma birra, mas entendo a frustração que em parte se justifica. Falava com ele ao deitar.						

Situação nº4
QUANDO CONTAM OU MOSTRAM ALGO

A – Conflito Externo

“Imagine que o/a seu/sua filho/a tem vontade de lhe contar o que se passou hoje no/na jardim-de-infância/escola: foi o primeiro/a a terminar o trabalho e a fazê-lo correctamente, por isso deram-lhe um prémio. Quando ele/ela chega a casa não pode dar-lhe atenção.”

O que fazia?	Frequência					
	0	1	2	3	4	5
55. Se realmente não pudesse dar-lhe atenção, pedia-lhe que me deixasse terminar o que estava a fazer.						
56. Dizia que se soubesse esperar podia estar com ele/ela depois. Explicava-lhe que tinha interesse em que me contasse tudo.						
57. Não ia gostar que me fizesse perder tempo, por isso ralhava-lhe e no caso de não me entender e me desobedecer, castigava-o/a.						
58. Explicava-lhe que nesse momento não podia dar-lhe atenção, mas que depois podia ouvi-lo/a com toda a atenção se me deixasse terminar.						
59. Nesse caso o melhor era colocá-lo/a a ver televisão e mantê-lo/a ocupado para evitar discussões.						
60. Deixava o que estava a fazer para lhe dar atenção imediatamente para que ele/a não se zangasse por não entender que eu estava ocupado/a.						

B – Conflito Interno

“Imagine que o/a seu/sua filho/a está muito inseguro/a e acaba de terminar um desenho que tem de entregar na escola e não lhe correu muito bem. Antes de guardá-lo quer saber a sua opinião.”

O que fazia?	Frequência					
	0	1	2	3	4	5
61. Tendo em conta a sua insegurança, animava-o/a e sentava-me com ele/a para explicar-lhe como corrigir os erros.						
62. Procuo sempre animá-lo/a e dizer-lhe que o faz muito bem e que deve continuar assim. Há que valorizar o seu esforço.						
63. Dizia-lhe que estava muito bem feito para que não desanimasse e se zangasse comigo ou com ele/a mesmo/a.						
64. Fazia com que visse todos os aspectos positivos e mostrava o que estava mal enquanto lhe ensinava como fazê-lo.						
65. Com a idade que tem pode fazer melhor. Assim, o melhor era apagá-lo para o fazer novamente com mais empenho.						
66. Dizia-lhe que não entregasse o desenho. Devia repeti-lo para aprender a fazê-lo melhor. Não devemos esconder quando erra.						

C – Transgressão/Incumprimento de Regras

“Imagine que hoje o/a seu/sua filho/a vem muito depressa para lhe contar alguma coisa: no/na jardim-de-infância/escola castigaram-no/a sem recreio, mas ele/ela diz que a culpa era de outro menino. Está triste e zangado/a com o seu educador/professor.”

O que fazia?	Frequência					
	0	1	2	3	4	5
67. Se estava com um desgosto tão grande e tão zangado/a por algum motivo era. Compensava-o/a e ia falar com o/a jardim-de-infância/escola para que não cometessem mais injustiças.						
68. Ralhava-lhe porque acredito que o/a jardim-de-infância/escola sabe o que faz. E eu não devo interferir no trabalho do/da jardim-de-infância/escola.						
69. Se no/na jardim-de-infância/escola o/a castigaram é porque têm as suas razões e eu não devo duvidar disso por muito que ele/ela reclame.						
70. Se ele/ela diz que não tem a culpa é porque tem razão. Tranquilizava-o/a dizendo que devia perdoar pois alguém se enganou.						
71. Quando ele/ela estivesse mais calmo/a, arranjava tempo para estarmos os dois sozinhos e conversava com calma sobre o que tinha acontecido.						
72. O melhor era conhecer a sua versão e em caso de dúvida ia falar com o/a jardim-de-infância/escola para saber o que tinha acontecido realmente.						

Situação nº5
QUANDO BRINCAM

A – Conflito Externo

“Imagine que o/a seu/sua filho/a quer brincar consigo mesmo na hora em que está a descansar. Aproxima-se com um jogo e pede de forma muito carinhosa para que brinque com ele/ela.”

O que fazia?	Frequência					
	0	1	2	3	4	5
73. Demonstrava alegria por estar com ele/ela e dizia que gostava muito de brincar mas só quando terminasse de descansar.						
74. Se ele/ela tem vontade de brincar comigo nesse momento e se pediu carinhosamente, sem dúvida que deixava de descansar e brincava com ele/a.						
75. Ralhava-lhe para que aprendesse a respeitar também as vontades e o descanso das outras pessoas e pedia que me deixasse.						
76. Não se pode fazer sempre o que quer. Retirava-lhe o jogo e dizia-lhe que me deixasse descansar sem incomodar.						
77. Explicava-lhe que se fosse capaz de esperar sem incomodar que podíamos brincar ao que quisesse depois de descansar.						
78. Ficava chateado/a mas cedia. Custa-me decepcioná-lo/a quando vem tão contente buscar-me para brincar.						

B – Conflito Interno

“Imagine que o/a seu/sua filho/a é muito ciumento/a e que está a brincar com o menino/a de quem tem ciúmes e que é mais novo. Zanga-se porque acredita que o/a outro/a obtém sempre o melhor e dão-lhe razão com mais frequência.”

O que fazia?	Frequência					
	0	1	2	3	4	5
79. Tentava convencê-lo/a que não tinha razão. Compensava-o/a de alguma forma e ralhava ao outro/a menino/a.						
80. Ralhava-lhe por não saber ver as coisas como são e castigava-o/a proibindo-o/a de brincar até que aprendesse e pedisse desculpa.						
81. Tem de aprender a não ser tão ciumento/a. Se não sabe brincar com outros meninos tinha de brincar sozinho/a.						
82. O pior nele são esses ciúmes sem sentido. Assim, procurava consolá-lo/a e fazia-o/a ver que o outro tinha razão.						
83. Evitava fazer comentários comparativos à frente deles e tentava explicar-lhe as vantagens e desvantagens de cada idade.						
84. Sentava-me com eles a brincar para que vissem que tudo se pode dividir de forma igual e não dava razão a nenhum dos dois.						

C – Transgressão/Incumprimento de Regras

“Imagine que o/a seus/sua filho/a está a brincar no parque com outros meninos da sua idade e estão a brigar-se por um brinquedo que é dele/dela. Pede a sua ajuda para conseguir o brinquedo.”

O que fazia?	Frequência					
	0	1	2	3	4	5
85. Não lhe dava razão. Tem de aprender a brincar com os outros. Castigava-o/a por não saber partilhar.						
86. Não suporto vê-lo/a passar mal quando tem razão. Separava-os e dava-lhe o brinquedo. Os outros também devem aprender a respeitar o que não lhes pertence.						
87. Ia retirar o brinquedo da briga. Se não aprende a brincar com os outros tinha de ir para casa.						
88. Procurava não intervir a não ser que fosse mesmo necessário e nesse caso tentava que negociassem entre eles.						
89. Se o brinquedo é dele/dela é normal que se zangue e brigue com os outros meninos. Iria ajudá-lo/a e consolá-lo/a.						
90. Tentava fazê-los pensar na solução que mais convinha a todos para que pudessem jogar todos juntos sem brigar.						

Anexo IV
Inventário sobre Vinculação para a Infância e a
Adolescência (IVIA)
(Carvalho, Soares & Baptista, 2006)

INVENTÁRIO SOBRE A VINCULAÇÃO PARA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

(Carvalho, Soares & Baptista, 2006)

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre
1. Preocupo-me se tiver de depender das outras pessoas					
2. É difícil confiar totalmente nas outras pessoas					
3. Para mim é mais importante conseguir coisas que manter relações com os outros					
4. Preocupo-me com a possibilidade de ser abandonado /a					
5. Gosto de me sentir próximo / a das outras pessoas					
6. Preocupo-me com a possibilidade de ficar sozinho / a					
7. É bom estar próximo de outras pessoas					
8. Preocupo-me com a possibilidade de não ser aceite pelas outras pessoas					
9. Prefiro não mostrar os meus sentimentos					
10. As outras pessoas podem contar comigo quando me pedem ajuda					
11. Sei que as outras pessoas estarão presentes quando eu necessitar delas					
12. Sinto que posso contar com os outros quando necessitar					
13. Preocupo-me que os meus amigos não queiram estar comigo					
14. Para mim é muito importante sentir-me independente					
15. Prefiro não depender das outras pessoas					
16. Quando mostro os meus sentimentos pelos outros, tenho medo que não sintam o mesmo por mim					
17. Prefiro que as outras pessoas não dependam de mim					
18. Não gosto de contar às outras pessoas o que penso e sinto					
19. Preocupo-me por poder não impressionar os outros					
20. Acredito que as outras pessoas me rejeitam se eu me comportar mal					
21. Respeito os sentimentos das outras pessoas					
22. Posso contar com os meus amigos quando é necessário					
23. As outras pessoas aceitam-me como eu sou					
24. Pergunto-me se os meus amigos gostam realmente de mim					

Anexo V
Pedido de Autorização à Direcção da Escola



Ex^a Sr^a Directora da Escola EBI/JI da Malagueira

Assunto: Pedido de Realização de Trabalho Empírico no Âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação.

No âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade de Évora, eu, Maria Inês Morais Carapinha, encontro-me a desenvolver um estudo relacionado com práticas educativas familiares e padrões de vinculação na infância, sob a orientação da Prof^a Doutora Madalena Melo.

O presente estudo procura conhecer e caracterizar as práticas educativas familiares utilizadas por progenitores bem como a perceção que os filhos/filhas têm dessas práticas. Assim, será estudada a forma como os progenitores, enquanto agentes educativos, reagem perante diversas situações/práticas educativas bem como a identificação dos estilos educativos predominantes.

A realização deste estudo na EBI/JI da Malagueira enquadra-se também nas atividades de estágio, podendo contribuir para o aprofundamento da relação e interação entre a escola e as diferentes famílias. As práticas educativas familiares, desenvolvidas pelos pais/agentes educativos são também uma forma de potenciar o rendimento escolar dos alunos, considerando as percepções que os mesmos têm em relação aos estilos educativos aos quais são sujeitos. Aspectos considerados de suma importância no Projecto Educativo da Escola.

Para a realização desta investigação, torna-se imprescindível a colaboração da escola que V. Ex^a dirige, pelo que se solicita autorização para a recolha de dados junto de três turmas de 4^o ano (1^o Ciclo) da Escola EBI/JI da Malagueira e respetivos progenitores. Salva-se que o estudo em causa não representa qualquer tipo de encargo financeiro para a instituição. Importa ainda referir que a finalidade da investigação é unicamente académica e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos. Considerando a mais-valia que este estudo pode representar para a escola, disponibilizar-me-ei a apresentar na EBI/JI da Malagueira os resultados e conclusões obtidas.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos.

Évora, 5 de Fevereiro de 2010

Mestranda – Maria Inês Morais Carapinha

Orientadora – Prof^a Doutora Madalena Melo

Maria Inês Carapinha * Tlm: 968960484 * E-mail: minesmclive.com.pt

Maria Madalena Melo * E-mail: mmm@uevora.pt

Anexo VI
Pedido de autorização aos Pais e Encarregados de
Educação dos Participantes



Ex.ºª Senhor/a

Assunto: Pedido de colaboração num estudo sobre Práticas Educativas Familiares, englobando pais, mães e respetivos/as filhos/as

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade de Évora, encontro-me a desenvolver um estudo relacionado com práticas educativas familiares e padrões de vinculação na infância, sob a orientação da Profª Doutora Madalena Melo.

O presente estudo procura conhecer e caracterizar as práticas educativas familiares utilizadas por progenitores bem como a perceção que os/as filhos/filhas têm dessas práticas. Para tal, será solicitado aos pais e mães que, enquanto agentes educativos, indiquem como julgam que actuariam perante diversas situações quotidianas relacionadas com práticas educativas familiares; da mesma forma, solicitar-se-á às crianças que indiquem a forma como julgam que os seus progenitores actuariam nessas mesmas situações.

Para a concretização deste estudo, é imprescindível a colaboração de V. Ex.ª, quer através da sua participação direta, quer autorizando a participação do/a seu/sua educando/a.

A realização deste trabalho implica que as crianças respondem, em contexto de sala de aula, a um pequeno questionário sobre a sua perceção das práticas educativas familiares; ao mesmo tempo, será entregue um questionário a ser preenchido pelo pai e mãe de cada criança, que deverá ser depois devolvido através dos alunos.

A finalidade deste estudo, já autorizado pelo Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora, é exclusivamente académica, salvaguardando-se a confidencialidade e o anonimato dos dados obtidos. Existirá apenas um código que permitirá unir o questionário do aluno aos questionários dos respetivos pais/agentes educativos. Os resultados e conclusões obtidos deverão vir a ser disponibilizados aquando da apresentação pública desta investigação na EBI/JI da Malagueira (Escola Sede do referido Agrupamento).

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradeço desde já a atenção dispensada e apresento os meus melhores cumprimentos.

Évora, ____ de Abril de 2010

Mestranda – Maria Inês Carapinha

Orientadora – Prof.ª Doutora Madalena Melo

Maria Inês Morais Carapinha - **Telemóvel:** 968960484 / **E-Mail:** minesmc@live.com.pt
Maria Madalena Melo - **E-Mail:** mmm@uevora.pt

✕-----
Eu, _____ Encarregado de Educação do
aluno/a _____, autorizo () / não autorizo
() o meu educando a responder ao questionário no âmbito da dissertação apresentada
(Assinalar com uma cruz a opção pretendida).