



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Estilos Educativos Parentais e Desenvolvimento de
Competências Sócio-Emocionais em crianças do 1º Ciclo do
Ensino Básico**

Carla Sofia Lemos Neves

Orientação: Profª Doutora Heldemerina Samutelela Pires

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Estilos Educativos Parentais e Desenvolvimento de
Competências Sócio-Emocionais em crianças do 1º Ciclo do
Ensino Básico**

Carla Sofia Lemos Neves

Orientação: Prof^ª Doutora Heldemerina Samutelela Pires

Mestrado em Psicologia

Àrea de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2018

Índice de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1: Caracterização dos participantes em função do género e idade. | 48 |
| Tabela 2: Caracterização dos participantes em função do ano escolar. | 48 |
| Tabela 3: Caracterização dos pais em função do Género e Idade. | 49 |
| Tabela 4: Caracterização dos Pais em função do Estado Civil | 49 |
| Tabela 5: Caracterização dos pais em função das habilitações literárias | 50 |
| Tabela 6: Distribuição dos Estilos Educativos Parentais; | 51 |
| Tabela 7: Modelo 1 resultante da regressão linear para a predição do Desenvolvimento Sócio-Afetivo; | 53 |
| Tabela 8: Modelo 2 resultante da regressão linear para a predição do Desenvolvimento Sócio-Afetivo; | 53 |
| Tabela 9: Modelo 3 resultante da regressão linear para a predição do Desenvolvimento Sócio-Afetivo; | 54 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1: Exemplo de determinantes sócio-culturais da educação familiar (retirado de Montandon, 2005) | 21 |
|---|----|

Índice de Anexos

| | |
|---|----|
| 1- Autorização da autora do instrumento Questionário de Estilos Parentais | 84 |
| 2- Pedido de Autorização ao Agrupamento de Escolas N° 4 | 85 |
| 3- Consentimento informado – Pais | 86 |
| 4- Questionário Sócio-Demográfico | 87 |
| 5- Questionário de Estilos Parentais (QEP) | 88 |
| 6- Questionário de Inteligência Emocional (EQI Bar-On YV) | 90 |
| 7- Tabela de Correlações | 93 |

Índice

| | |
|---|----|
| Agradecimentos | 7 |
| Resumo | 10 |
| Introdução..... | 12 |
| Estudo Teórico..... | 15 |
| | 15 |
| Capítulo I - Parentalidade e Estilos Educativos Parentais | 16 |
| 1.2) Estilos Educativos Parentais: Conceito e Definição | 17 |
| 1.3. Estilos Educativos Parentais: Abordagens..... | 18 |
| 1.3.1. Abordagem dimensional | 18 |
| 1.2.1. Abordagem tipológica | 20 |
| Capítulo II - Desenvolvimento Sócio-Afetivo e Competências Sócio-Emocionais..... | 26 |
| 2.1) O Desenvolvimento Sócio-afetivo na infância | 27 |
| 2.2) Competências Sócio-emocionais | 29 |
| Dimensões das competências socio-emocionais | 32 |
| Conceito de Inteligência Social..... | 33 |
| Conceito de Inteligência Emocional..... | 35 |
| Modelo de Inteligência Emocional de Bar-On (1997) | 37 |
| 2.3) Desenvolvimento Sócio-Afetivo, Parentalidade e Estilos Educativos Parentais .. | 40 |
| Estudo Empírico..... | 44 |
| | 44 |
| Capítulo III - Método | 44 |
| 3.2. Problemática do Estudo..... | 45 |
| 3.3. Objetivos do Estudo | 45 |
| 3.4. Instrumentos | 45 |
| Questionário Sócio-Demográfico | 46 |
| Questionário de Estilos Parentais | 46 |
| EQI Bar-On IV: Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On | 47 |
| 3.5. Procedimentos Gerais de Recolha e Tratamento dos Dados | 47 |
| 3.6. Caracterização dos/as Participantes..... | 48 |
| Capítulo V - Análise e discussão dos resultados | 57 |
| Conclusão..... | 66 |
| Bibliografia | 72 |
| Anexos | 85 |

| | |
|--|----|
| | 85 |
| 1- Autorização da autora do instrumento QEP (Questionário de Estilos Parentais) .. | 85 |
| 2- Pedido de Autorização ao Agrupamento de Escolas N° 4..... | 86 |
| 5 - Questionário de Estilos Parentais..... | 89 |
| 6- Questionário de Inteligência Emocional (EQI Bar-On YV)..... | 92 |
| | 92 |
| 7-Tabela de Correlações | 95 |

Agradecimentos

“Fight off your demons”

“Alis Volat Propriis”

“Luta contra os teus demónios.” Em toda a tua vida, luta. Luta em função de alcançares até o impossível. Luta contra esses demónios silenciosos: os medos, as inseguranças, as pessoas, as dificuldades, as derrotas.

Seriam muitas as pessoas a quem poderia agradecer a força, amizade e companheirismo, no entanto dedico esta vitória a uma estrelinha muito brilhante e especial. Obrigada.

Aos melhores pais que pode haver neste mundo. Aos velhotes chatinhos. Quem me mostrou o verdadeiro significado da palavra Amor. O sentimento puro e verdadeiro em todas as instâncias. Um amor que não olha a defeitos ou feitos. Que ama incondicionalmente. Um amor que é amor, amizade, coragem, partilha, educação, fidelidade, segurança e tudo o que de bom a vida nos possa oferecer. Um amor que é feliz em todas as dificuldades porque é verdadeiro e unido. E Desculpem por todas as vezes que vos deixei de lágrimas nos olhos porque escolhi seguir este sonho ou loucura. Hoje vejo que valeu a pena e só foi possível com o vosso apoio. Obrigado por terem estado lá em todas as fases. Obrigado é uma palavra muito vazia para “agradecer”.

Às companheiras Catarina Assis,

Maria João,

Marta Tofu

Flávia,

Joana Casimiro

Joana Raimundo,

que souberam sempre amenizar a dor de estar a km de casa. Que souberam ser irmãs, melhores amigas, companhias e um ponto de refúgio. Obrigada pelos conselhos, pelas palavras de ânimo e força, pelos abraços, pelos fins-de-semana, pelos copos e pelas lágrimas. Quando te dizem que as pessoas que conheces na universidade são para a vida toda, acredita que não é um cliché.

Às irmãs mais chatas que existem: Letícia,

Ana Raquel, Andreia e Lurdinhas,

Ana Neves,

Catarina Silva,

Almeida

e Sérgio Leite.

A estas meninas/os é ingrato agradecer. Teria que recuar no tempo e a lista de agradecimentos seria infinita. Mas fica o meu honesto e especial agradecimento. Que continuemos cá para apoiar as vitórias uns dos outros para sempre.

A uma equipa fantástica: Sr. José, D. Casimira, D. Isabel, Marinita e D. Fátima. Uma equipa de pessoas fantásticas que me acolheram quase que como se fosse a filha mais nova deste grupo, tendo sempre me encorajado em todas as lutas e adversidades. Aqueles que ouviram muitos desabafos e procuraram sempre encorajar-me sempre.

A uma outra equipa extraordinária e que foi uma segunda família neste último ano: em especial á professora Prof. Lídia, que foi e continua a ser uma pessoa fantástica e a qual nunca irei esquecer todas as ajudas e palavras; á Prof. Arminda, Prof. Paula, Prof. Rosário, Prof. Dulce, Prof. Amália e á Prof. Ana Cristina Rosário.

E neste capítulo de quase 6 anos de “Évora”, há que mencionar que me acolheram de corpo e alma. À São e ao Zé, um especial e incalculável Obrigado.

À prof. Heldemerina tenho a agradecer a escolha. Foi um prazer ter trabalhado consigo mesmo com todas as condicionantes implícitas ao longo deste desafio. Obrigado por ajudar a tornar este sonho possível e ajudado a combater tempos de preguiça, falta de tempo e muitas chamadas fora de horas. Obrigado acima de tudo pela disponibilidade e por acreditar que eu conseguiria superar-me a mim própria.

Um obrigado a uma pessoa que foi incansável e por isso apenas tenho a agradecer toda a paciência e disponibilidade: Isabel.

A toda a minha família.

A todos aqueles que tiveram sempre um pensamento e uma palavra de força no meio de inúmeros desabafos de desânimo e desespero. A esses também tenho a agradecer o pelo menos uma vez, levarem-me a contrariar a ideia de que não ia conseguir.

Ah, e a todos aqueles que não acreditaram, que tentaram desmotivar, também a eles tenho uma palavra a dizer: Obrigada. Estou cá para provar que pelo menos nesta batalha, a força e determinação foram mais fortes e que esta minha batalha foi atingida com o meu esforço, dedicação e trabalho.

E termino de peito cheio e lágrimas nos olhos por reviver a sorte que é estarmos rodeados de quem nos faz e quer bem. E porque no meio do tormento, desespero e desânimo, são estes pequenos gestos e presenças de alento que nos mostram que o caminho é tortuoso, mas que é possível. Por termos quem nos ame, independentemente de tudo. E porque o melhor agradecimento é continuar a viver, sentir e partilhar.

“Segue o teu destino.

Rega as tuas plantas.

Ama as tuas rosas.

O resto é a sombra de árvores alheias”

Fernando Pessoa

A Influência dos Estilos Educativos Parentais no Desenvolvimento Sócio-Afetivo em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

O presente estudo tem o objetivo de investigar a relação entre os Estilos Educativos Parentais (EEP) e o desenvolvimento sócio-afetivo em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A amostra deste estudo é constituída por (N=106) crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico de ambos os sexos, com idades entre os 6 e os 8 anos de idade e respetivos pais.

Para a recolha de informação foram aplicados 3 questionários. O Questionário Sócio-Demográfico e o Questionário de Estilos Parentais (Santos & Cruz, 2008) preenchidos pelos pais das crianças e o Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On YV (Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011) respondido pelas crianças. Os resultados do estudo mostram a existência de uma correlação negativa moderada entre o Estilo Permissivo e a dimensão Adaptabilidade. Mostram também que não existem diferenças significativas nas variáveis Género e Habilitações Literárias dos pais quanto a adoção do Estilo Parental. Estes resultados obtidos levam-nos a concluir que não se verifica a existência clara de uma relação entre os Estilos Educativos Parentais e as competências sócio-emocionais das crianças.

Palavras-Chave: Parentalidade, Desenvolvimento, Crianças, Competências Sócio-Emocionais

The Influence of Parental Educational Styles on Socio-Affective Development in Children in the 1st Cycle of Basic Education

Abstract

The present study aims to explore the relationship between Parenting Educational Styles and socio-affective development in children in the 1st Cycle of Basic Education.

The sample of this study consists of (N=106) children of the 1st Cycle of Basic Education of both sex, aged between 6 and 8 years and respective parents.

Three questionnaires were used to collect information. The Socio-Demographic Questionnaire and the Parenting Styles Questionnaire (Santos & Cruz, 2008) completed by the parents and the Bar-On YV Emotional Intelligence Questionnaire (Candeias & Rebelo, 2011) answered by the children. The results obtained lead us to conclude that there is no influence of the Parental Educational Styles on the socio-emotional competences of the children. It was also verified that there were no significant differences regarding the socio-demographic variables Gender and Literary Qualifications of the parents in the adoption of the Parental Style. The results of the study show the existence of a moderate negative correlation between the Permissive Style and the Adaptability dimension. They also show that there are no significant differences in the variables Gender and Literary Qualifications of parents regarding the adoption of the Parental Style. These results lead us to conclude that there is no clear relationship between the Parenting Styles and the socio-emotional competences of the children.

Key-Words: Parenting, Development, Childrens, Socio-Emotional Competence

Introdução

Neste trabalho as temáticas em destaque são as relações familiares. A família emerge como um contexto favorecedor dos processos evolutivos dos sujeitos contribuindo para o seu crescimento físico, intelectual, emocional e social, exercendo uma forte influência no comportamento humano (Dessen & Polonia, 2007). Atendendo ao crescente interesse científico e social acerca desta temática, considerou-se que era importante investigar a sua relação com a aprendizagem das competências socio-emocionais na infância (Alarcão, 2006). Deste modo, definiu-se como objetivo geral estudar a relação existente entre os EEP e o desenvolvimento das competências sócio-emocionais de crianças com idades entre os 6 e os 8 anos.

As figuras parentais funcionam como filtro emocional para as crianças, transportando as suas experiências para a sua própria experiência emocional, contribuindo para um aumento dos níveis de conhecimento e aceitação de si e das suas emoções. Através desta interação, as crianças encontram segurança, afeto, proteção, bem-estar, educação e socialização (Campos & Cruz, 2001; Vale, 2009).

Neste sentido, o contexto familiar constitui-se como a principal e mais poderosa base de desenvolvimento, conhecimento e exploração de si e do mundo à sua volta (Campos & Cruz, 2001). Os pais contribuem para o desenvolvimento e elaboração dos primeiros esquemas socio-afetivos, importantes para o estabelecimento de futuras relações sociais, sugerindo que os comportamentos parentais exercem uma forte influência ao nível das competências sócio-emocionais (Morgado, Dias & Paixão, 2013).

As influências das variáveis parentais resultam da estimulação, socialização e desenvolvimento de estruturas de suporte, que desencadeiam expressões emocionais de acordo com os estímulos a que os filhos são expostos (raiva, negatividade, ansiedade, suporte, positividade e interação) (Soares & Almeida, 2011; Mondin, 2008; Montandon, 2005). O estabelecimento de relações parentais de qualidade, expresso pelas práticas parentais adotadas, constitui-se como uma base para um contexto de desenvolvimento socio-afetivo seguro (Pinto, Carvalho & Sá, 2014).

Posto isto, e considerando que o foco da investigação se rege pela relação existente entre duas variáveis principais: Estilos Educativos Parentais e Desenvolvimento Sócio-Afetivo Infantil, para nortear o estudo, foram definidos os objetivos gerais que permitem organizar o trabalho. Esses objetivos específicos consistem em (1) identificar os EEP, (2) verificar a relação entre os mesmos e as competências socio-emocionais, (3) verificar de que modo os EEP influenciam o Desenvolvimento Socio-Emocional das crianças e (4) analisar as diferenças relacionadas com os EEP em função de algumas variáveis sócio-demográficas.

Quanto à sua estrutura, o presente trabalho está dividido em duas partes distintas. A primeira parte diz respeito à fundamentação teórica e é constituída por 2 capítulos. O Capítulo 1 aborda os Estilos Educativos Parentais bem como os fundamentos das diversas abordagens explicativas, sendo apresentadas as características e dimensões que definem cada um dos EEP. O capítulo 2 aborda Competências Sócio-emocionais descrevendo as abordagens e os modelos que estão na origem do conceito, bem como as principais dimensões subjacentes. É também abordada a relação entre o desenvolvimento sócio-emocional na infância assumindo a importância da parentalidade e dos EEP.

A segunda parte diz respeito ao estudo empírico e comporta 3 capítulos. No capítulo 3 são apresentadas as informações relativas ao método utilizado neste estudo. É feito um enquadramento metodológico, é definida a problemática, os objetivos do estudo, os instrumentos utilizados e os procedimentos utilizados. Neste capítulo é ainda apresentada uma caracterização da amostra deste estudo. No capítulo 4 são apresentados os resultados tendo em conta os objetivos previamente definidos e apresentados no capítulo anterior. Por fim no capítulo 5 são analisados e discutidos os resultados obtidos.

O trabalho termina com uma conclusão geral em que se resumem os principais resultados. Nestes resultados apesar de as evidências empíricas comprovarem a existência da influência dos Estilos Educativos Parentais na aquisição das Competências Socio-emocionais, tal não se verificou neste estudo, uma vez que os resultados relativos a essa relação são muito baixos.

Estudo Teórico

Capítulo I - Parentalidade e Estilos Educativos Parentais

“Tornar-se família é um dos processos de mudança mais significativos da vida humana.” (Brazelton, 2005)

A família assume-se como um dos principais contextos em que a criança desenvolve competências emocionais e sociais que exercem influência nas diferentes trajetórias desenvolvimentais na vida do ser humano (Parke & Buriel, 2006; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012).

A família *“tem como função primordial a de proteção, tendo, sobretudo, potencialidades para dar apoio emocional na resolução de problemas e conflitos [...]”* (Chalita, 2003 *cit in* Amorim & Navarro, 2012)

O papel da família no desenvolvimento infantil é incontestável, visto que a mesma exerce uma forte influência social, intelectual e emocional. Tratando-se do primeiro ambiente de aprendizagem em que ocorrem as primeiras experiências, (Parke & Buriel, 2006) é também o espaço que cria abertura para que a criança participe ativamente em diversas situações e assuma diferentes papéis, e realize atividades com outras pessoas e nos diferentes contextos (Bronfenbrenner, 1979/1996 *cit in* Silva, Nunes, Betti & Rios, 2008; Mondin, 2008).

As figuras parentais atuam como mediadores dos padrões, modelos e influências culturais, impondo-se desde cedo através das interações diádicas com os filhos exercendo um forte papel na socialização infantil (Campos & Cruz, 2011; Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Dessen & Polonia, 2007).

Ao longo dos primeiros anos de vida, a criança desenvolve sentimentos de segurança, identidade pessoal e auto-estima (Campos & Cruz, 2001; Vale, 2009). Estas competências são apoiadas pelas figuras parentais a quem cumpre a função de assegurar

o desenvolvimento emocional da criança transmitindo proteção, segurança, sentimento de pertença ao contexto, assegurando ao mesmo tempo a socialização e garantindo que o desenvolvimento ocorre num contexto de suporte emocional saudável e estimulante para a criança (Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Campos & Cruz, 2011).

A parentalidade tem sido considerada como o produto da combinação de vários fatores interligados entre si. Estes fatores vão do contexto micro a o macro, associando as características individuais da criança, as características parentais e características do contexto social (Belsky, Rovine & Taylor, 1984). Deste modo, para uma melhor compreensão da influência parental no desenvolvimento infantil é necessário distinguir os dois conceitos: Estilos Parentais e Práticas Parentais (Gomide, 2006; Boing & Crepaldi, 2016; Morgado, Dias & Paixão, 2013; Weber, Selig, Bernardi, Salvador & Paraná, 2006).

1.2) Estilos Educativos Parentais: Conceito e Definição

No âmbito do exercício da Parentalidade emerge o conceito de Práticas Parentais que é entendido como o conjunto de estratégias usadas para suprimir comportamentos considerados inadequados, procurando incentivar a ocorrência de comportamentos desejados e validados pelos pais. Estas práticas vão ao encontro dos objetivos estabelecidos pelas figuras parentais que procuram transmitir à criança a forma como pretendem que a mesma se comporte de acordo com as diferentes situações (Darling & Steinberg, 1993; Gomide, 2007). Através das práticas parentais é comunicada à criança uma resposta/atitude afetiva representada por meio de um gesto ou postura que transmite atenção e revela o posicionamento afetivo das figuras parentais perante a criança (Bacelar & Sala; Darling & Steinberg, 1993).

O conceito de Estilo Parental está associado à atitude parental, isto é, a forma utilizada pelos pais para lidar com questões de poder, hierarquia e apoio emocional. Através dos valores veiculados os pais incutem na educação certos elementos dando forma às metas educativas parentais (Dias & Paixão, 2013; Weber *et al.*, 2004; Weber, Selig, Bernardi, Salvador & Paraná, 2006). O estilo parental dá lugar a um clima emocional desenvolvido na relação com a criança que deve ser entendido como um contexto que permite que ocorra socialização (Darling & Steinberg, 1993).

As principais abordagens explicativas dos Estilos Educativos Parentais, nomeadamente a abordagem dimensional e a tipológica diferem entre si pela forma como organizam e integram os padrões característicos dos pais dando assim origem aos diferentes estilos (Costa & Cruz, 2012).

1.3. Estilos Educativos Parentais: Abordagens

As principais abordagens explicativas dos estilos parentais, nomeadamente a abordagem dimensional e a tipológica diferem entre si, pela forma como organizam e integram os padrões característicos dos pais dando assim origem aos diferentes estilos parentais. Por um lado, a abordagem dimensional divide os estilos educativos parentais tendo em conta as dimensões suporte/afeto e controlo; a abordagem tipológica define os tipos de estilos educativos parentais.

1.3.1. Abordagem dimensional

O estudo da parentalidade faz-se acompanhar de dois conceitos que visam explicar este fenómeno. Darling e Steinberg (1993, *cit in* Cecconello, Antoni & Koller, 2003) fizeram emergir duas dimensões no estudo da parentalidade que propõe o entendimento do conceito relativo ao Estilo Parental como o contexto em que os pais influenciam os filhos através das suas práticas tendo em conta crenças e valores, indo além da combinação entre controlo (exigência) e afecto/suporte (responsividade parental) (Musitu, Estévez, Martínez, & Jiménez, 2008, *cit in* Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012).

A primeira dimensão está associada ao domínio **afetivo/emocional**, reunindo os comportamentos dos pais que contribuem para o bem-estar da criança, para que esta se sinta aceite e reconhecida enquanto pessoa. A segunda dimensão está associada ao controlo exercido pelas figuras parentais (Baumrind, 1967; Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983).

Maccoby e Martin (1983) definiram 2 pólos distintos: a exigência face aos comportamentos parentais que requerem supervisão e disciplina; por outro lado, a responsividade que se refere a comportamentos de apoio e aquiescência, que favorecem a individualidade e auto-afirmação dos filhos. (Cecconello, Antoni & Koller, 2003;

Campos & Cruz, 2010; Ducharne, Cruz, Marinho & Grande, 2010; Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004). Estas dimensões embora distintas e independentes, devem estar contempladas no exercício da parentalidade de forma flexível, tendo em consideração as situações e características da criança (Maccoby & Martin, 1983).

Especificamente, as pontuações nas dimensões controlo e afeto permitem definir os estilos permissivo (controlo e afeto altos), autoritário (controlo alto e afeto baixo), negligente (controlo e afeto baixos) e indulgente (controlo baixo e afeto alto) (Rothrauff, Cooney & An, 2009, *cit in* Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012).

A dimensão suporte/afeto está associada a comportamentos pautados por carinho, demonstrado através do afeto, o uso do reforço positivo, envolvimento emocional, empatia, aceitação, vinculação segura e sensibilidade face às necessidades da criança. Darling e Steinberg (1993) desconstruíram as tipologias de acordo com as suas partes componentes na procura de respostas que descrevam as características parentais avaliando os efeitos do envolvimento, calor parental ou disciplina. A dimensão suporte/afeto encontra-se associada ao desenvolvimento de vários domínios visto que promove comportamentos como a socialização, a internalização e a obediência, diminuindo a ocorrência de problemas emocionais e comportamentais, promovendo a competência cognitiva e social, auto-estima, vinculação mais segura e um melhor desempenho escolar e a outros níveis (Baumrind, 1989, 1991).

Arrindell e Van der Ende (1984) alertaram para a possibilidade da existência de três dimensões: suporte emocional, rejeição e sobre-proteção. Estas dimensões sustentadas na teoria de Rohner (2004) designada Parental Acceptance Theory (2004, *cit in* Arrindel & Van der Ende, 1984) partem da premissa que a criança tem a necessidade básica de sentir-se amada e aceite por quem lhe é significativo, reduzindo a probabilidade da ocorrência de problemas de ajustamento. O modelo em questão diferencia quatro grupos de comportamentos: aceitação/afeto, hostilidade/agressão, indiferença/negligência e rejeição indiferenciada (Arrindel & Van der Ende, 1984). As dimensões aceitação e rejeição encontram-se diretamente relacionadas, assumindo-se deste modo como um forte indicador da qualidade da relação parental (Grusec & Ungerer, 2003).

A dimensão **controlo** recorre a um conjunto de estratégias que visam o cumprimento das regras e normas sociais, assumindo-se como um construto complexo,

variado e heterogéneo, visto que integra na sua composição várias dimensões. Apesar de posicionamentos contraditórios é importante considerar a dimensão controlo como fundamental na socialização infantil, visto que está associado à esfera social da criança.

No entanto é importante distinguir os diferentes tipos independentes de controlo: o controlo comportamental e o controlo psicológico (Kuppens *et al*, 2009). O controlo comportamental diz respeito às ações empreendidas pelos pais na gestão comportamental da criança, procurando corrigir comportamentos inadequados recorrendo à disciplina, monitorização e supervisão. Este tipo de controlo, exerce um forte impacto no desenvolvimento infantil ao nível dos problemas de internalização, externalização, desempenho académico e competência social (Bean, Barber & Crane, 2006; Mondin, 2008; Viana, Candeias, Rego & Silva, 2009). Por sua vez, o controlo psicológico, ainda que menos visível, revela-se mais intrusivo e coercivo, uma vez que recorre a técnicas de manipulação da emoção e pressão social, exercendo influência negativa face a necessidades psicológicas e emocionais da criança, comprometendo a sua individualidade, identidade e autonomia. Destas práticas derivam complicações como problemas associados à formação da personalidade, externalização e internalização, níveis baixos de bem-estar, relacionamento social e baixo rendimento escolar (Pacheco, Silveira & Schneider, 2008; Bean, Barber & Crane, 2006; Brás, 2008).

O controlo parental associado ao foro emocional e social vem influenciar e comprometer o modo como a criança se posiciona na vida afetando o seu comportamento. O clima emocional manifestado através do controlo parental assume-se como crucial na definição e entendimento do Estilo Educativo Parental, visto que o nível de envolvimento emocional dos pais exerce repercussões no normal desenvolvimento da criança (Borsa & Nunes, 2017)

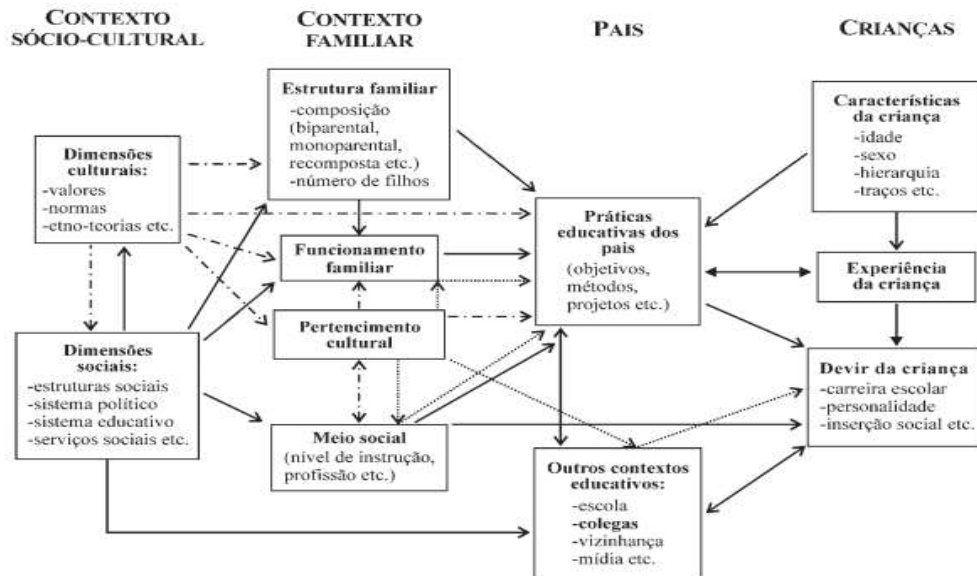
1.2.1. Abordagem tipológica

A abordagem tipológica conjuga um número distinto de variáveis que permite distinguir diferentes padrões de características dos diferentes tipos de pais. Isto é, relacionar tipos de pais com variáveis relativas às crianças associando-as a resultados desenvolvimentais, dando origem à distinção dos Estilos Educativos Parentais (EEP) (Ceballos & Rodrigo, 1998).

Na base da abordagem tipológica de Baumrind (1991) destacamos duas teorias psicológicas que antecederam e fortaleceram a ênfase face ao estudo da parentalidade. Estas teorias são a psicanalítica (conjugação da interação entre as necessidades libidinais da criança e o ambiente familiar como resultante das diferenças individuais) e a teoria comportamentalista (importância dos comportamentos parentais para o desenvolvimento da crianças) (Darling & Steinberg, 1993). No entanto é definida como ponto de referência para este estudo, a abordagem tipológica de Diana Baumrind (1966, 1967, 1971, 1989, 1991). A abordagem tipológica é utilizada como um ponto referencial face ao estudo da influência das interações parentais no desenvolvimento infantil (Ducharne, Cruz, Marinho & Grande, 2006).

Alguns autores têm salientado a pertinência da abordagem tipológica, com base em dois pressupostos (Caron *et al.*, 2006; O'Connor, 2002, *cit in* Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015): (i) os comportamentos parentais correlacionam-se entre si devendo ser considerados em grupo e isoladamente; e (ii) os efeitos de um determinado comportamento parental influenciado por outros comportamentos parentais. Surge deste modo a necessidade de incluir nos EEP as práticas educativas adotadas em cada contexto familiar. Estes fatores conferem à abordagem de Baumrind uma maior validade ecológica, na medida em que lhe permite aumentar o leque de combinações de práticas educativas em contexto familiar (Caron *et al.*, 2006, *cit in* Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015).

Figura 1: Exemplo de determinantes sócio-culturais da educação familiar (retirado de Montandon, 2005)



Os Estilos Educativos Parentais bem como as suas dimensões subjacentes, foram alvo de um amplo conjunto de investigações com crianças de diferentes faixas etárias e outros grupos sócio-culturais e étnicos que contribuíram para clarificar a tipologia de Baumrind (1991) (Campos & Cruz, 2001; Carvalho & Silva, 2014; Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006).

O modelo de Diana Baumrind (1991) busca influências da teoria psicanalítica já mencionada, remetendo para a ideia que o comportamento parental deve ser orientado segundo uma disciplina permissiva (Pereira, 2015). De acordo com este referencial defende-se a interação entre as necessidades da criança e a qualidade do ambiente familiar, integrando o sistema de crenças dos pais, os processos emocionais e os comportamentos sociais que davam origem a diferenças individuais que se repercutiriam no desenvolvimento infantil (Darling & Steinberg, 1993). O modelo de Baumrind reconhece a capacidade dos pais incutirem nos filhos a socialização adaptada às exigências da sociedade. Neste sentido houve necessidade em direcionar o foco para a influência das variações do padrão de autoridade parental sob o desenvolvimento das crianças. Para tal, é importante distinguir os comportamentos parentais e o dos filhos.

Através da manifestação das dimensões Aceitação e Controlo – consideradas como ortogonais e independentes- manifestadas pelos comportamentos parentais, torna-se possível definir cada um dos EP (Maccoby & Martin, 1983; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994; Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Ducharme, Cruz, Marinho & Grande, 2006). A autora propõe o reconhecimento de 3 Estilos

Educativos Parentais: Autorizado; Autoritário e Permissivo (Campos & Cruz, 2011). Estes protótipos diferem relativamente ao contexto social, ao período de desenvolvimento e ao método de acesso.

O Estilo Autorizado ou Democrático combina a exigência e recetividade ao exigir o cumprimento de regras, definindo normas e limites, manifestando simultaneamente afeto, empatia, criando espaço para escutar e discutir opiniões, fomentando a tomada de decisão. Verificam-se ainda elevados níveis de exploração e auto-confiança, reforçados pelo ambiente caloroso e de encorajamento incentivando à partilha e ao diálogo. As relações são pautadas pelo respeito pela individualidade, promovendo e reforçando comportamentos positivos. Os resultados dos estudos realizados neste âmbito, apontam que as crianças criadas por pais de estilo Autorizado têm um bom desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais e participam ativamente no processo de aprendizagem escolar, atuando como promotor de desenvolvimento psicológico (Campos & Cruz, 2001; Carvalho & Silva, 2014; Ceconello, Antoni & Koller, 2003; Bacelar & Sala; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015; Baumrind, 1996; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006; Pereira & Agostinho, 2015).

O Estilo Autoritário caracteriza-se pelo cumprimento de normas, no entanto recorre à punição/castigo/proibições e força para que a criança cumpra as mesmas, impossibilitando a criança de desenvolver a sua independência, revelando inflexibilidade crítica e rigidez nas suas posturas. As crianças sujeitam-se deste modo a uma maior propensão de desenvolverem-se ansiosos, reagindo hostilmente quando contrariados. Estes pais não dão espaço para atender às necessidades e opiniões dos filhos, verificando-se assim pouco envolvimento afetivo nas suas interações. No contexto escolar, a tendência é que o desenvolvimento se mantenha aceitável, no entanto revela incapacidade em concluir as tarefas em que tem mais dificuldades (Campos & Cruz, 2001; Carvalho & Silva, 2014; Ceconello, Antoni & Koller, 2003; Bacelar & Sala; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015; Baumrind, 1996; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006; Pereira & Agostinho, 2015).

Por sua vez, o Estilo Permissivo é caracterizado por uma postura positiva e aceitante, sendo que os pais procuram dirigir o seu comportamento de forma não-punitiva, perante os desejos e ações da criança, utilizando a razão para cumprir as suas funções. Verifica-se a existência de baixos níveis de controlo parental nos seus

comportamentos, sendo que toleram e aceitam os impulsos da criança. Concedem-lhe autonomia para discutir e regular as atividades familiares. Esta postura é sustentada pela afetividade incondicional e suporte emocional (Campos & Cruz, 2001; Carvalho & Silva, 2014; Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006; Ducharne, Cruz, Marinho & Grande, 2006; Bacelar & Sala; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015; Baumrind, 1966; Montandon, 2005).

Mais tarde, Maccoby e Martin (1983, *cit in* Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006), procuraram conciliar a abordagem de Baumrind (1991) através de 2 dimensões – aceitação e monitorização – acrescentando e dando forma a um esquema quadripartido que considera os Estilos Autoritário e Democrático e o desdobramento do Estilo Permissivo em Estilo Indulgente e Negligente. O Estilo Indulgente caracterizava-se por relações pautadas por afetividade, não recorrendo a regras ou limites apresentando uma maior tolerância face às aspirações dos filhos. Por sua vez, o Estilo Negligente é caracterizado por um baixo nível de envolvimento no que diz respeito às tarefas parentais, devido a uma centração nos seus próprios interesses não atendendo às necessidades dos filhos. Verifica-se uma desresponsabilização das funções parentais (Darling & Steinberg, 1993). As evidências mostram-nos que ambos os tipos de pais estão geralmente associados à ocorrência de problemas no desenvolvimento dos filhos (Carvalho & Silva, 2014; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015; Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004). Esta reformulação foi posteriormente integrada na teoria de Baumrind em 1989, que acabou por revelar os piores resultados distinguindo-se pela negativa dos demais.

O comportamento parental é influenciado pelos modelos conceptuais desenvolvimental, transaccional, ecológico e sistémico. Considerando a parentalidade um fenómeno que integra como foco as relações entre pais e filhos, acaba deste modo por ser resultado das variáveis pessoais intra e extrafamiliares que intervêm na dinâmica destas relações (Relvas, 2006).

São inúmeros os autores que descrevem a importância do estilo parental no estabelecimento da relação com os filhos. Estudos neste âmbito demonstram uma forte influência associada a áreas de desenvolvimento psicossocial da criança (Baumrind, 1996; Cecconello, Antoni & Koller, 2003). Em suma, podemos verificar a existência de

uma associação positiva entre os EEP e a dimensão suporte/afeto como potenciador de competência social e cognitiva; e maior auto-estima; desempenho escolar; adoção de um comportamento pró-social e vinculação mais segura, bem como redutor de problemas de comportamento. A literatura revela-nos que a adoção de uma postura capaz de promover a individualidade e a autonomia envolta num contexto de suporte, afeto e responsividade facilita também a representação interna de si como um ser que é amado e que é capaz de amar e exprimir as suas emoções de forma autónoma (Karavasilis *et al*, 2003, *cit in* Patias, Siqueira & Dias, 2013). Por sua vez, constata-se uma associação negativa entre a dimensão rejeição/controlo e os EEP, associando-se a problemas de internalização e externalização, problemas de ajustamento emocional e uma vinculação insegura, afetando deste modo o comportamento da criança e o posicionamento perante a sociedade (Simões, Farate & Pocinho, 2011; Santos, 2013).

Além das influências desenvolvimentais, evidências demonstram que há uma correlação com a adoção do estilo parental futuro, verificando-se por vezes a existência de transmissão inter-geracional de Estilos Parentais (Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004; Weber, Selig, Bernardi, Salvador, 2006). As estratégias utilizadas pelos pais na educação dos seus filhos são geralmente recriadas na geração futura. Comprova-se assim que ambientes familiares mais encorajadores preveem relações mais positivas no futuro. No entanto e com o passar do tempo verifica-se uma tendência em quebrar com o padrão disfuncional herdado das gerações anteriores, afirmando-se assim uma alteração daquele que é o modelo tradicional para um modelo centrado nos filhos (Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006).

Podemos concluir que a parentalidade tem na sua génese os afetos, uma vez que estes estão intimamente ligados às cognições e condutas comportamentais. As emoções deste modo integram-se no comportamento parental permitindo registar a frequência, intensidade e variação das interações estabelecidas neste âmbito. E considerando a importância das emoções nas relações familiares alertamos para a componente emocional como uma das componentes mais importantes no estudo da parentalidade e dos laços emocionais entre pais e filhos (Cruz, 2005).

Capítulo II - Desenvolvimento Sócio-Afetivo e Competências Sócio-Emocionais.

As emoções estão presentes na nossa vida, acompanhando-nos desde a infância e estão presentes em todas as experiências de vida. É através das emoções que iniciamos os primeiros contactos sociais que nos permitem estabelecer interação com os outros (Pinto, Carvalho & Sá, 2014). Esta interação é manifestada através das expressões faciais, comportamentos e atitudes dotados de conteúdo emocional. Através das emoções, informamos os outros da forma como nos relacionamos e posicionamos perante o ambiente social envolvente (Machado, Veríssimo & Denham, 2012; Pinto, Carvalho & Sá, 2014).

Os avanços descritos na literatura, apontam para uma alteração no paradigma associado às emoções, ultrapassando a conotação negativa e passando a assumir um papel determinante na gestão de comportamentos e tomada de decisão (Zaccagni, 2004 *cit in* Candeias, Rebelo & Oliveira, 2012).

As relações sociais afetivas completam o sentimento de pertença do ser humano, contribuindo para o desenvolvimento e crescimento emocional, cognitivo e social permitindo ao sujeito experienciar sentimentos de segurança, intimidade e pertença (Bowlby, 1990; Canavarro, 1999, *cit in* Pinto, Carvalho & Sá, 2014). As relações emocionais constituem uma base promotora de desenvolvimento, promovendo

confiança, segurança, afeto e intimidade potenciando um contexto emocionalmente seguro fundamental para a interpretação dos estados emocionais e proporcionar segurança relativamente à expressão e comunicação de afetos e de sentimentos (Pinto, Carvalho & Sá, 2014; Silva & Schneider, 2007).

À medida que a criança se vai desenvolvendo vai ampliando as suas redes sociais expandindo-as para além do contexto familiar (Cecconello & Koller, 2000). Neste processo é importante que a criança tenha desenvolvido a capacidade de adaptar-se aos desafios de novos contextos e exigências de novos papéis que desempenham tendo em conta o contexto em que se encontram inseridas. Esta capacidade de adaptação da criança aos diferentes contextos encontra-se associada à competência social (Alves, 1997 *cit. in* Cecconello & Koller, 2000).

Segundo Machado (2012), o desenvolvimento de competências sociais facilita o conhecimento emocional, permitindo às crianças serem socialmente aceites, promovendo interações mais positivas e saudáveis para o indivíduo. Deste modo assume-se que um melhor conhecimento e exploração das emoções leva as crianças a responder positiva e adequadamente às adversidades, revelando melhores níveis de empatia.

Podemos assim constatar que a parentalidade encontra-se associada à componente emocional na medida em que as emoções estão presentes no seio familiar e através das quais é expresso o comportamento parental. Sendo o clima familiar caloroso e harmonioso este pode ditar o bom desenvolvimento de competências sociais influenciando comportamentos e posturas futuras (Cruz, 2005).

2.1) O Desenvolvimento Sócio-afetivo na infância

O desenvolvimento infantil é definido por um conjunto de dimensões que agregadas e combinadas dão origem a um desenvolvimento equilibrado e saudável nas mais variadas dimensões da vida do sujeito. No período da infância é importante que os principais agentes responsáveis pela transmissão de conhecimentos e aprendizagens preparem também as crianças para que as mesmas alcancem sucesso nos mais diversos papéis que desempenham, fornecendo-lhes competências que os auxiliem num

desenvolvimento positivo de atitudes pessoais, valores e competências interpessoais que os ajudem a ser melhores pessoas, estudantes, colegas, amigos, membros da comunidade e pais (Vale, 2009).

O desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dá-se de forma inter-dependente e qualquer desequilíbrio pode comprometer o conjunto. Na primeira infância, quando a criança busca satisfação orgânica e psicológica por meio de relações sociais e com o meio, está a socializar por meio da afetividade decisiva em cada etapa de desenvolvimento proposta por Piaget (*cit in* Silva & Schneider, 2007).

A infância caracteriza-se por um período desenvolvimental marcado pelo desenvolvimento e aquisição de novas competências sociais. De acordo com Brion-Meisels e Jones (2012) no período dos 6 aos 9 anos de idade, as crianças já possuem a capacidade de auto regular os seus pensamentos, comportamentos e emoções de acordo com as oportunidades em que se operacionalizam. Também são capazes de fazer a identificação da existência de outras emoções expressas pelos outros como resultado das suas próprias experiências, alargando e percebendo a categorização do “Eu” igual/diferente dos outros (Brion-Meisels & Jones, 2012). Dos 8 aos 11 anos, as crianças já têm adquiridas habilidades responsáveis pela negociação e resolução de problemas através do recurso a um diálogo de negociação, que evita manifestações de agressividade, explorando a compreensão mútua da moralidade. Neste período desenvolvimental ocorre uma maior interiorização das normas sociais e culturais, bem como um aumento da capacidade consciente de identificar as emoções das outras pessoas, aumentando conseqüentemente o sentimento de competência para lidar com diferentes competências, construindo e definindo a sua identidade (Brion-Meisels & Jones, 2012).

O primeiro recurso às competências sócio-emocionais e as primeiras experiências emocionais da criança iniciam-se no contexto familiar, com os pais a servirem de base para essa aprendizagem e desenvolvimento, assumindo o papel de modelos positivos na educação das crianças. Estudos comprovam que é no período da infância que há uma maior vulnerabilidade a experiências e episódios emocionais negativos comparativamente com a vida adulta (Gomes, 2013; Pinto, Carvalho & Sá, 2014; Reis e Peixoto, 2013). A família exerce deste modo, um forte papel nesse domínio, uma vez que questões como o autoritarismo exercido por parte dos pais e/ou mais tarde da comunidade escolar, podem exercer uma influência negativa no

desenvolvimento das crianças. “A afetividade, a princípio centrada nos complexos familiares, amplia a sua escala à proporção da multiplicação das relações sociais [...]” (Inhelder, 1990, p. 109, *cit in* Silva & Schneider, 2007).

A aquisição destas competências está relacionada com a capacidade e oportunidade dos pais em exporem as crianças a situações, potenciadoras ou inibidoras do processo de aquisição de habilidades. O conjunto destas competências sociais e emocionais, interligadas, contribuem para a construção da identidade da criança aumentando o sentimento de valorização e competência pessoal bem como a capacidade de gerir emoções através das interações com os outros (Vale, 2009).

A influência das figuras parentais neste âmbito é fundamental sendo que são estes os principais agentes ajudam na prevenção, aparecimento e ocorrência de problemas emocionais, visto serem as figuras que estabelecem mais contacto e relações afetivas com a criança (Darling & Steinberg, 1993).

O desenvolvimento afetivo depende, dentre outros fatores, da qualidade dos estímulos do ambiente, que na infância se encontram no seio familiar e tem como função satisfazer as necessidades básicas de afeto, apego, desapego, segurança, disciplina e comunicação, pois é nessas situações que a criança estabelece vínculos com outras pessoas. Esta aprendizagem sobre emoções e afetos inicia-se nas primeiras horas de vida de uma criança e prolonga-se ao longo da vida (Arantes, 2003, p.23, *cit in* Silva & Schneider, 2007).

O desenvolvimento e a aprendizagem destas competências são potenciados pelos diversos contextos que favorecem uma interação saudável, ajustada e satisfatória com os pares (Casares, 2009). Esses contextos promotores de crescimento e desenvolvimento são como já haviam sido referidos a escola, a família e o meio social envolvente.

2.2) Competências Sócio-emocionais

Abordando as competências socio-emocionais rapidamente as associamos e dividimos em dois posicionamentos: social e emocional. Emergem assim conceitos que nos explicam a génese da variável em estudo. Temos por um lado a Inteligência Emocional e a Inteligência Social, sendo que ambas se encontram intrinsecamente relacionadas. A competência relaciona-se com a capacidade de identificar e avaliar

criticamente as suas vivências relacionando-as com o meio e as exigências do mesmo. No caso da inteligência, esta permite a mobilização de comportamentos através da interação entre o indivíduo e o contexto. A particularidade que aproxima os dois constructos é o facto de ambos assumirem o papel de potenciadores ou desinibidores da qualidade de vida, atendendo ao padrão social dominante de bem-estar definido pelos sujeitos, no contexto em que se encontram inseridos (Candeias & Rebocho, 2007).

Na década de 90, o estudo das competências sócio-emocionais surgiram como resposta às necessidades emergentes da situação no panorama escolar e social (Pinto & Raimundo, 2016). Estas são definidas como “*a capacidade de compreender, gerir e expressar os aspetos sociais e emocionais da vida, de maneira a permitir uma gestão de vida bem-sucedida, tal como aprender a formar relacionamentos, resolver problemas e adaptar-se às complexas exigências do meio.*” (Moreira, Jacinto, Pinheiro, Patrício, Crusellas, Oliveira & Dias, 2014, p. 4).

Com vista a uma melhor compreensão do constructo das competências socio-emocionais é importante perceber os conceitos que lhe estão implícitos. Assim, o conceito de **competência humana** surge como intersecção de diversos domínios evoluindo de um nível mais global (competência pessoal) para um estágio mais elementar (inteligência e competência social) (Gardner, 1983, *cit in* Candeias & Almeida, 2005). O conceito relaciona-se com o conjunto de características e traços do indivíduo, produto das relações estabelecidas ao longo da vida, tendo em conta as influências dos diferentes contextos em que se encontram inseridos potenciando ou inviabilizando a competência humana. Esta competência está associada aos padrões sociais, normas e valores da sociedade, definindo os comportamentos sociais que podem ser ou não adaptados às exigências do contexto (Candeias & Almeida, 2005). Através desta competência assenta a capacidade do sujeito para dar respostas aos desafios e tarefas que lhe são propostos.

O conceito de competência social tem sofrido reformulações por parte de diversos autores. Na perspetiva de Ford e Tisak (1983, *cit in* Candeias & Almeida, 2005) a competência social encontra-se relacionada com a realização de objetivos sociais atendendo ao contexto social inserido. No entanto para, Topping, Bremner e Holmes (2000, *cit in* Gilar, Miñano & Castejón, 2008) esta competência está

relacionada com a capacidade de utilizar adequadamente o pensamento, sentimento e comportamento e orientá-los para a adoção de comportamentos e tarefas sociais aceitáveis ao contexto em que se encontra inserido. Por sua vez, Almeida e Candeias (2005) entenderam o constructo como um domínio da inteligência prática. Na abordagem de Corbi, Viejo e Rubio (2007, *cit in* Leal & Candeias, 2010) definiram um conceito multifacetado que incorpora pensamentos, sentimentos, habilidades e comportamentos de acordo com as situações. Para Waters e Sroufe (1983, *cit in* Camargo & Bosa, 2009), relaciona-se com a capacidade de gerir o comportamento, afeto e cognição orientando-o para atingir objetivos sociais, favorecendo a aceitação dos outros. Por outro lado, Foster e Ritchey (1979), entendem estas competências como respostas que procuram conduzir a efeitos positivos na interação e relacionamento interpessoal. Vaughn e Hogan (1990, *cit in* Lemos & Meneses, 2002), definiram tratar-se de um constructo multidimensional que compreendia relações positivas, cognição social, privação de comportamentos desadaptativos e habilidades sociais do sujeito.

Alguns autores defendem que estas competências são utilizadas para orientar o uso adequado de habilidades sociais facilitando a interação social permitindo estabelecer relações sociais significativas e adaptar-se a novas situações, dotando-o de estratégias que lhe permita resolver os problemas eficazmente (Martins, 2013).

Relativamente às **competências emocionais**, estas compreendem a capacidade de aprender e adquirir competências práticas assentes em cinco domínios: autoconsciência, motivação, auto-regulação, empatia e capacidade de adaptação (Goleman, 1995). A competência emocional refere-se à interpretação de situações experienciadas, permitindo ao sujeito adotar uma postura positiva na relação com os outros, potenciando a gestão de conflitos de forma adequada (Machado, 2012). Elevados níveis de competência emocional encontram-se associados a níveis significativos de competência social, verificando-se a existência de uma correlação positiva como favorecedora de interações positivas. Estas competências apresentam-se como indicador na formação de pessoas felizes, seguras e capazes de conviver com o mundo que a rodeia permitindo-lhe partilhar sentimentos e emoções (Silva & Schneider, 2007; Gomes, 2013; Amorim & Navarro, 2012).

A aprendizagem de competências emocionais permite ultrapassar situações com o sentimento de realização bem como atingir com sucesso os seus objetivos, conduzindo o seu comportamento e experiência de acordo com os seus objetivos e o que lhe faz

sentido (Saarni, 1999, *cit in* Vale, 2009). Conclui-se deste modo que a competência emocional relaciona-se com o sucesso social e acadêmico, central para o desenvolvimento da capacidade da criança interagir e formar relações positivas com os outros (Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, 2008).

A importância destas dimensões revela-se crucial nas diversas esferas da vida das pessoas, visto serem a base para o desenvolvimento da auto-regulação emocional e desenvolvimento social, contribuindo para a formação de cidadãos mais capazes, participativos, atentos e capazes de lidar e resolver problemas (Pinto & Raimundo, 2016). Havendo um conhecimento emocional por parte das crianças, as mesmas ficam aptas para lidar com as emoções adotando uma postura mais positiva face as adversidades da vida e para com os outros, verificando-se uma associação no que diz respeito às competências sociais, sucesso social e acadêmico (Silva & Schneider, 2007; Franco & Santos, 2015).

Podemos assim reafirmar a ação preventiva primária de uma conduta anti-social e ocorrência de problemas na transição para a adolescência, tentando minimizar a vulnerabilidade face a futuras disfunções (Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010, *cit in* Pinto & Raimundo, 2016; Vale, 2009). O estabelecimento de relações sociais é influenciado pelas nossas emoções e conseqüentemente as emoções influenciadas pelo contexto social (Saarni, 1990, *cit in* Vale, 2009).

Dimensões das competências socio-emocionais

No âmbito das competências socio-emocionais são distinguidas as dimensões seguintes:

(i) O auto-conhecimento, que engloba a capacidade de compreender as suas próprias emoções, valores, objetivos, forças e/ou limitações, bem como o reconhecimento de diferenças existentes entre sentimentos e emoções (ex: gostar e amar) bem como a capacidade de compreender as suas causas;

(ii) A consciência social, definida pela capacidade do sujeito se descentrar e compreender as normas sociais que o rodeiam;

(iii) A auto-regulação, compreende a capacidade de lidar com as suas emoções, gestão de stress e controlo dos impulsos;

(iv) A gestão de relacionamentos, tem por base relações saudáveis e significativas para ambos, considerando a importância da escuta no processo de negociação, procura de ajuda e cooperação;

(v) A tomada de decisão responsável, abarca a importância de saber fazer escolhas construtivas, tendo em conta o pressuposto do que é ético e correto, ponderando realisticamente as consequências dos seus atos para si e para os outros (CASEL, 2012/2015, *cit in* Pinto & Raimundo, 2016; Machado, Veríssimo & Denham, 2012; Coelho, Marchante, Sousa & Romão, 2016; Cacheiro & Martins, 2012).

As competências socio-emocionais encontram-se relacionadas com a capacidade de compreender as emoções, discriminar e revelar preferências, bem como a compreensão de emoções diferentes das suas (Saarni, *cit in* Vale, 2009). Esta dimensão exerce um papel crucial no estabelecimento de relações sociais atuando como um forte preditor do ajustamento social na infância. “ (...) *As crianças socialmente competentes são hábeis para entender as normas sociais, para a interação com pares e adultos, e hábeis para regular as suas emoções, especialmente, as emoções negativas*” (Kliewer, 1991, referido por Ceconello & Koller, 2000, p. 23, *cit in* Vale, 2009).

Estas dimensões encontram-se relacionadas com a capacidade de expressão e interpretação da situação em causa mediando a regulação emocional, capacitando as crianças para perceberem as emoções e adotar um papel positivo socialmente (Vale, 2009). A promoção destas competências afirma-se como “(...) *um duplo benefício de potenciar competências como a assertividade, a comunicação, a autoconfiança e o desempenho académico bem como reduzir problemas internalizados e externalizados*” (Afonso, 2011, p. 54, *cit in* Vale, 2009).

Conceito de Inteligência Social

O conceito de **Inteligência Social** (IS) emergiu da necessidade de ultrapassar a visão reducionista associada ao nível cognitivo, intelectual e racional (Gardner, 1983). A origem do conceito deu-se com Thorndike (1920, *cit in* Zavala, Valadez & Vargas, 2008) que terá definido a Inteligência Social como a capacidade de compreender e utilizar os conhecimentos do mundo social e interpessoal promovendo a interpretação de situações interpessoais e compreensão dos processos subjacentes à interação social (Candeias & Almeida, 2005).

Um dos nomes destacados no estudo da Inteligência foi Gardner (1983) que definiu a IS como uma nova forma de Inteligência que compreendia a Inteligência Interpessoal (capacidade de compreender a informação atendendo às motivações e experiências dos outros, potenciando o planejamento do comportamento em função dessas informações) e a Inteligência Intrapessoal (capacidade de compreensão e apreciação das suas motivações e experiências, procurando regular o seu comportamento).

As opiniões eram divergentes até que Thorndike (1920, *cit in* Zavala, Valadez & Vargas, 2008) sugeriu uma concepção plural da inteligência: a Inteligência Social que englobava aspetos práticos e abstratos, procurando integrar os diferentes comportamentos dotados de inteligência. Neste sentido emergiram três dimensões da Inteligência, a referir: prática (capacidade de aprender e compreender as práticas associadas à vida quotidiana), abstrata (correspondente às habilidades cognitivas de carácter académico) e social (capacidade de compreender e gerir comportamentos adequando-os às situações sociais).

Relativamente à abordagem Psicométrica, Moss e Hunt (1927/1925) começaram por definir a Inteligência Social como uma aptidão associada ao desempenho nas mais variadas situações que requerem a existência de envolvimento interpessoal. Com o avançar dos anos emergiram novos avanços, direccionando as atenções para o Modelo Estrutural da Inteligência de Guilford (1959, *cit in* Siqueira, Barbosa & Alves, 1999), dando origem a 120 aptidões resultantes do cruzamento de quatro tipos de operações (avaliação, produção convergente e divergente e cognição), combinados com quatro tipos de conteúdos (figurativo, simbólico, semântico e comportamental) e seis tipos de produtos (unidades, classes, relações, sistemas, transformações e implicações). A base que fundamenta este modelo, defende que a inteligência era formada por diferentes aptidões e constituída por três componentes que definiam essas aptidões: operação mental (processo cognitivo existente numa determinada tarefa); conteúdo (informação); e produto (resultado da atividade mental). “*Uma entidade (...) de fatores, traços ou aptidões mentais, componentes da inteligência humana*” (Almeida, 1994 *cit in* Candeias & Rebocho, 2007).

Na abordagem Funcionalista emergem dois modelos distintos: a Resolução de Problemas Sociais de Spivak, Platt & Shure (1976, *cit in* Candeias & Almeida, 2005) e o Modelo de Processamento de Informação Social de Crick & Dodge (1994, *cit in* Vasconcelos, Picon, Prochnow, & Gauer, 2006). O primeiro modelo assenta no

pressuposto que a inteligência é um conjunto de capacidades utilizadas na gestão e resolução de problemas sociais, sendo que esta dá-se de forma multifacetada em que os comportamentos estão associados a pensamentos e emoções, que requerem interação e tomada de decisão. As cinco capacidades descritas no modelo são: a sensibilidade face ao problema em questão; a forma como o sujeito interpreta o problema; o pensamento e planificação de soluções alternativas; o pensamento meios-fins, associado à capacidade de articular meios para solucionar a questão; o pensamento consequencial, isto é, conseguir antever as consequências de determinada ação; e o pensamento causal relacionado com a capacidade de compreender as influências e motivações dos seus comportamentos, emoções e pensamentos dos outros (Crick & Dodge, 1994 *cit in* Vasconcelos, Picon, Prochnow, & Gauer, 2006).

O modelo de Crick e Dodge (1994, *cit in* Vasconcelos, Picon, Prochnow, & Gauer, 2006), compreende a resolução de problemas recorrendo ao modelo de processamento da informação social, que sugere que o sujeito traz consigo experiências anteriores e as transporta para o momento em que se defronta com uma situação semelhante, facilitando assim, a capacidade de resposta. Esta sequência envolve a codificação de pistas internas e externas, interpretação e representação das informações extraídas, que passam pela definição de objetivos seguido da elaboração de uma resposta tendo por base as experiências anteriores.

Relativamente à Abordagem Cognitiva, esta destaca os processos motivacionais e a influência do contexto. Os processos motivacionais descritos no modelo *Living System Framework* (Ford, 1995, *cit in* Carvalho, 2011) envolvem o interesse, preocupação e as crenças pessoais face às próprias capacidades, ao contexto e expressividade emocional face aos sucessos ou fracassos emocionais. A Inteligência Social é assim um constructo que engloba elementos pessoais e contextuais, processos motivacionais, conhecimento social, capacidade de codificação da informação social e capacidade de resolver problemas, facilitando a adaptação, modelação e seleção do ambiente em que a pessoa se desenvolve. Para tal, pressupõem-se a existência de relação entre objetivos, capacidades e clima emocional de cada um (Candeias & Almeida, 2005).

Conceito de Inteligência Emocional

O conceito de **Inteligência Emocional** compreende um conjunto de competências e destrezas pessoais, emocionais e sociais que influenciam e determinam

a capacidade de compreender as emoções do próprio e dos que o rodeiam, utilizando as emoções como orientação do pensamento e da ação (Mayer & Salovey, 1990, *cit in* Pinto & Raimundo, 2016; Bar-On, 2000/2006; López, Zafra, Pulido & Berrios, 2014).

Este conceito emergiu da necessidade de aprofundar a relação entre a emoção e a cognição bem como a influência desses processos nos comportamentos que adota (Monteiro, 2009). Este conceito de Inteligência Emocional apareceu por volta de 1990, tendo como impulsionadores os investigadores John Mayer e Peter Salovey, que entendiam que esta derivava de dois tipos de Inteligência: Intrapessoal e Interpessoal, definidas por Gardner com o modelo das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983). Foram vários os autores que contribuíram para a ampliação e entendimento do conceito.

Segundo Mayer e Salovey, 1990, a IE está associada à capacidade de gerir as suas próprias emoções bem como a dos outros. Neste modelo assume-se a componente emocional como imprescindível na medida em que contribui para um pensamento mais inteligente e orientar para o pensamento das emoções.

A Inteligência Emocional diverge em duas posições: a cognitiva, que compreende a capacidade de perceber e compreender informações emocionais, ajustando os comportamentos ao contexto; por outro lado, entender o constructo como traço da personalidade, possibilitando a identificação de um conjunto de habilidades não cognitivas relacionadas com a personalidade (Bueno, Correia, Abacar, Gomes & Júnior, 2015; Pinto & Raimundo, 2016; Franco & Santos, 2015; Cacheiro & Martins, 2012; Coelho, Marchante, Sousa & Romão, 2016).

Neste âmbito, emerge a perspectiva de Goleman (2006) que lhe deu notoriedade com a publicação do seu livro que aborda a temática da Inteligência Emocional. O autor desenvolveu o modelo de Inteligência Emocional no qual apresenta uma posição da IE associada à capacidade de reconhecer as suas emoções e dos outros, associando esse facto à motivação e gestão emocional. O autor definiu quatro domínios constituídos por um total de vinte competências emocionais: a *Autoconsciência*, capacidade de compreender as emoções e utilizá-las procurando orientar o seu comportamento; a *autogestão*, capacidade em gerir as suas emoções e adaptar-se perante novas situações; a *consciência social*, capacidade em sentir e compreender as emoções dos outros recorrendo à empatia; a *gestão dos relacionamentos*, isto é, o modo como o indivíduo gere as suas emoções nos relacionamentos que estabelece. Estas competências podem ser aprendidas e quanto mais desempenhadas, melhor se desenvolvem na procura de comportamentos desejados (Goleman, 1995). Segundo Goleman, a IE integra as

componentes intelectuais e sociais bem como as questões de personalidade apoiando-se na motivação, auto-controlo e persistência, traços estes que caracterizam o sujeito (Goleman, 1995).

O conceito de Inteligência Emocional (IE) foi formalmente introduzido por Salovey e Mayer (1990) como um novo tipo de inteligência, relacionada com o processamento de informações carregadas de afeto (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Grewal, 2005; Salovey & Mayer, 1990, *cit in* Pinto & Raimundo, 2016; Franco & Santos, 2015; Cacheiro & Martins, 2012; Coelho, Marchante, Sousa & Romão, 2016). Este modelo é explicado através de um sistema que compreende quatro níveis que organizam os processos psicológicos que compõem a Inteligência Emocional:

- i) Percepção, avaliação e expressão das emoções: compreende a capacidade de identificar emoções do próprio e dos outros, expressar emoções e necessidades bem como avaliar a autenticidade das expressões emocionais dos outros.
- ii) Emoção como facilitadora do pensamento: associada ao uso da emoção dirigindo-o para um sistema de alerta através de pistas e informações internas e externas.
- iii) Compreensão e análise das emoções; relaciona-se com a capacidade de classificar as emoções, distingui-las quanto às diferenças entre os conceitos e compreensão de sentimentos opostos bem como as transições entre estados emocionais.
- iv) Utilização do conhecimento emocional;
- v) Controlo reflexivo de emoções: associado à regulação emocional de si e dos outros, compreendendo a capacidade de tolerar diferentes reações emocionais, controlando-as e ponderando a utilidade de cada emoção, desenvolvendo capacidades de meta-controlo (Mayer & Salovey, 1997).

Posteriormente após estudos de validação do constructo, o modelo foi sujeito a uma reformulação passando a ser constituído por três níveis: Percepção, Compreensão e Controlo de informações carregadas de afeto (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Modelo de Inteligência Emocional de Bar-On (1997)

Os modelos explicativos da Inteligência Emocional focam-se nas competências mentais, no entanto e no caso dos modelos mistos como é o caso do Modelo de

Inteligência Emocional de Bar-On (1997) (Bar-On & Parker, 2000), há uma combinação entre as competências mentais e os traços da personalidade.

Bar-On (2006) define a Inteligência Emocional como a intersecção das competências e capacidades como facilitadores a nível social e emocional que nos permite compreender os outros bem como a nós mesmos. Mais tarde o autor, reformulou o conceito passando a definir-se como Inteligência Sócio-Emocional. *“Emotional-social intelligence is a crosssection of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands”* (Bar-On, 2006, cit in Candeias, Varela, Rebelo & Diniz, 2013).

O modelo de Bar-On (1997) defende a aplicação do seu instrumento (*EQI-Emotional Quotient Inventory*) que procura fornecer uma melhor compreensão dos comportamentos sociais e emocionais. O autor iniciou os seus trabalhos em 1983 e baseia o seu trabalho em três fases distintas: primeiro identificar os fatores que definem a Inteligência Emocional, construir um instrumento de medida dessas dimensões e por fim normalizar e validar o instrumento em diferentes culturas (Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011).

Bar-On (1997) inclui no seu modelo 15 componentes que se concretizam nas seguintes dimensões e componentes:

- i) Intrapessoal: capacidades e competências que pertencem a uma pessoa, fazendo referência à compreensão e expressão emocional
 - a. Autoconhecimento – Compreender os seus sentimentos;
 - b. Assertividade – Expressão de crenças, sentimentos e pensamentos como forma de proteção de si própria;
 - c. Autoconsideração – Capacidade de se respeitar e aceitar a si mesma;
 - d. Auto-Actualização – Capacidade de conhecer e reconhecer as suas qualidades;
 - e. Independência – Capacidade de autocontrolo do pensamento e da ação;

- ii) Inteligência Interpessoal: Capacidade de escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros;
 - a. Empatia – Entender e apreciar o que se passa com os outros;
 - b. Responsabilidade Social – Capacidade para assumir o papel de membro construtivo e cooperativa do seu grupo;

- c. Relação Interpessoal – Capacidade para estabelecer e manter relações de qualidade e satisfatórias;
- iii) Adaptabilidade: Capacidade para lidar com os problemas do quotidiano;
- a. Resolução de Problemas – Identificar, definir e criar possíveis alternativas;
 - b. Validação – Validar as suas próprias emoções, discernindo o sentido e o verdadeiro;
 - c. Flexibilidade – Capacidade de ajustar emoções, pensamentos e ações de acordo com os contextos e situações;
- iv) Gestão de Stresse: capacidade referente ao controlo e tomada de posição de tranquilidade face situações stressantes;
- a. Tolerância ao Stress – Capacidade de resistir a adversidades e situações stressantes;
 - b. Controlo da Impulsividade – Auto-controlo perante os estímulos;
- v) Humor Geral: Otimismo e capacidade de manter uma aparência e postura positiva perante a vida;
- a. Alegria – Capacidade de se sentir satisfeito consigo mesmo e com os outros;
 - b. Otimismo – Capacidade para manter uma atitude positiva perante a vida; (Candeias, Rebelo & Oliveira, 2012).

Estudos comprovam que sujeitos com altos níveis de Inteligência Emocional são mais aptos a perceber e saber utilizar adequadamente as emoções, produzindo pensamento e compreendendo significados, desenvolvendo capacidade para resolver problemas emocionais recorrendo à menor quantidade de recursos cognitivos. Esta capacidade promove e favorece um melhor conhecimento de si e dos outros, constituindo-se como condição da adaptação social e emocional no estabelecimento e qualidade das relações interpessoais (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

2.3) Desenvolvimento Sócio-Afetivo, Parentalidade e Estilos Educativos

Parentais

Considerando as evidências partilhadas por diferentes teorias científicas, somos alertados para a importância da competência emocional da família e a influência direta ou indireta na socialização emocional das crianças (Barroso & Machado, 2010).

Esta socialização deve atender à promoção da autonomia e aceitação das regras sociais, ocorrendo num contexto afetivo de reconhecimento e aceitação das necessidades, interesses e preocupações da criança, reconhecendo assim a bidireccionalidade da parentalidade (Baumrind, 1991), isto é, tal como o temperamento da criança influencia as expressões e posturas dos pais, também as expressões emocionais dos pais afetam e influenciam os comportamentos e posicionamentos dos filhos (Bacelar & Sala).

A parentalidade e o Modelo dos Processos Afetivos na Parentalidade de Dix (1991) assumem a relação entre os processos cognitivos e afetivos parentais, definindo que uma parentalidade competente é produtora de uma integração entre ambos os processos. O exercício da Parentalidade deve visar o desenvolvimento cognitivo e psicossocial das crianças, revelando-se fundamental que as figuras parentais se constituam como modelos emocionais adequados que transmitam pensamentos e modelem comportamentos emocionalmente saudáveis e uma valorização das suas especificidades, características e autonomia (Pereira & Agostinho, 2015).

No âmbito da parentalidade, é importante assumir os pais como elementos importantes na transmissão de conhecimentos, sendo que os mesmos funcionam como um filtro emocional. Isto é, as crianças transportam as experiências aprendidas através das figuras parentais para a sua própria experiência emocional, contribuindo para um aumento dos níveis de conhecimento e aceitação de si e das suas emoções (Campos & Cruz, 2001; Vale, 2009). Estas aprendizagens acabam por se repercutir no futuro (Mondin, 2008; Montandon, 2005; Patias, Siqueira & Dias, 2013; Reis & Peixoto, 2013; Silva, Nunes, Betti & Rios, 2008; Weber, Pradi, Viezzer & Brandenburg, 2004).

Neste âmbito, confirma-se uma correlação entre os EP associados ao futuro, verificando-se desta forma um predomínio da transmissão inter-geracional. A tendência dos sujeitos é repetir, ao serem pais, o modelo aprendido e transmitido no seio da sua própria família. Diversos autores investigaram o processo de transmissão do comportamento das mães em relação aos filhos. Lundberg, Perris, Schlette e Adolfsson (2000) e Ijzendoorn (1992, *cit in* Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006) e as suas

investigações no âmbito da transmissão inter-geracional, concluíram a existência de correlação entre os valores experienciados e os que são repassados a futuras gerações. Bowlby (1990) propôs que as pessoas internalizam as experiências pessoais na forma de modelos de relacionamento que após consolidação dos mesmos, são resistentes a mudanças.

No seio familiar, as figuras parentais validam as suas estratégias internas e quando se tornam pais, estabelecem com os seus filhos um padrão de relacionamento já apreendido. Belsky e cols. (2003, *cit in* Weber, Selig & Bernardi, 2006) concluíram que ambientes familiares mais encorajadores preveem relações entre pais e filhos, futuramente, mais positivas. A questão da relação e vínculo com as figuras parentais é reconhecido na literatura como um fator estruturante da personalidade da criança. Alguns autores, como Weber *et al.* (2004), apontam a deficiência no vínculo parental como desencadeador de comportamentos disruptivos na adolescência como a depressão e a dependência.

As relações emocionais afetivas precoces constituem base para o desenvolvimento e estabelecimento de um contexto emocionalmente seguro determinante na interpretação dos estados emocionais e expressão de emoções bem como a comunicação de afetos e sentimentos (Brazelton & Greenspan, 2002 *cit in* Mondin, 2008; Denham, 1998, *cit in* Pinto, Carvalho & Sá, 2014). “*Quando há relacionamentos seguros, empáticos, sustentadores, as crianças aprendem a ser íntimas e empáticas e eventualmente a comunicar os seus sentimentos, refletir sobre os seus próprios desejos e desenvolver os seus próprios relacionamentos com os adultos.*” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 4, *cit in* Mondin, 2005)

A visão unidirecional enfatiza somente a perceção dos pais acerca dos filhos, no entanto revela-se urgente considerar a perceção dos filhos relativamente aos pais na procura de explicação de alguns constructos (Mora-Ríos, González-Forteza, Jiménez-Tapia, & Andrade-Palos, 1999, *cit in* Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012).

As figuras parentais constituem-se como base ao suporte das tarefas desenvolvimentais, tornando-se responsáveis pela “gestão” da vida social dos filhos, regulando oportunidades de contacto social (Parke & Buriel, 2006).

Os EP definidos por Baumrind (1966), têm sido associados a problemáticas que permeiam a infância e adolescência como o desenvolvimento psicossocial, desempenho

académico, competência social, transtornos depressivos, ansiedade e comportamentos socialmente desviantes (Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Kawabata, Alink, Tseng, Ijzendoorn, & Crick, 2011; Simons & Conger, 2007, *cit in* Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012).

Estudo Empírico

Capítulo III - Método

Este estudo é de natureza quantitativa, tratando-se de um estudo descritivo transversal na medida em que o investigador se limita somente a observar as variáveis não exercendo qualquer tipo de controlo ou intervenção sobre as variáveis em estudo (Marôco, 2011). Este tipo de estudo possibilita a ocorrência de associações, sendo que após recolhidos os resultados, é possível elencar determinados fatores associados a determinados resultados (Marôco, 2011). Quanto aos objetivos de estudo trata-se de um estudo explicativo na medida em que se baseia em modelos teóricos que permitem estudar as relações de causalidade, visto que assenta em explicações científicas (Guimarães, 2015).

3.2. Problemática do Estudo

No processo de socialização, aprendizagem e educação das crianças, a família exerce uma forte influência sendo este o primeiro contexto em que se desenvolvem e buscam influências que podem ou não se repercutir no futuro. O exercício de práticas educativas, positivas ou negativas, exercem uma forte influência no que diz respeito ao desenvolvimento de estruturas de suporte dos filhos. Como consequências, desencadeiam expressões emocionais de acordo com os estímulos a que são expostos influenciando os comportamentos e relacionamentos sociais. As interações estabelecidas no contexto familiar vão servir de base para o desenvolvimento e elaboração de esquemas sócio-afetivos fundamentais no estabelecimento de relações sociais futuras.

3.3. Objetivos do Estudo

O presente estudo tem como objetivo geral investigar a relação existente entre os estilos educativos parentais e o desenvolvimento de competências socio-emocionais em crianças com idades entre os 6 e os 10 anos.

Atendendo ao objetivo geral, foram formulados os seguintes objetivos específicos que serviram de orientação à presente investigação:

- 1- Identificar os estilos educativos parentais;
- 2- Verificar se existe relação entre os estilos educativos parentais e as competências socio-emocionais das crianças;
- 3- Verificar de que modo, os estilos educativos parentais influenciam o desenvolvimento de competências socio-emocionais das crianças;
- 4- Analisar se existem diferenças nos estilos educativos parentais em função de variáveis sociodemográficas (género da criança e habilitação literária dos pais).

3.4. Instrumentos

Para a recolha de dados necessários à presente investigação, foram utilizados os instrumentos que a seguir são descritos:

Questionário Sócio-Demográfico

Neste questionário constam informações relevantes que nos ajudam a caracterizar a criança bem como o seu contexto familiar. Destas informações constam dados como: o género, a idade e ano escolar da criança. Relativamente às figuras parentais são solicitadas informações como a idade, habilitações literárias, profissão e estado civil.

Questionário de Estilos Parentais

Este instrumento insere-se na linha de pesquisas sobre os Estilos Parentais e pretende revisitar a versão portuguesa do “*Parenting Styles and Dimensions Questionnaire*” (PSDQ), denominado de “*Questionário de Estilos Parentais*” (QEP). O PSDQ é um questionário da autoria de Robinson *et al.* (2001) que posteriormente foi traduzido e adaptado por Santos e Cruz (2008).

O objetivo deste questionário é analisar os Estilos Educativos Parentais identificados por Baumrind (1989), nomeadamente os Estilos Autorizado e Permissivo. Foi escolhida a versão curta constituída por 32 itens acrescentando os 6 itens com maior saturação fatorial na dimensão referente ao Estilo Permissivo (itens com a *letra a*). Ambas as versões, para mães e para pais, são compostas por 38 itens agrupados de acordo com os três Estilos Parentais definidos na literatura: 15 itens do estilo autorizado, 12 do estilo autoritário e 11 do estilo permissivo. O preenchimento do questionário sugere que os pais classifiquem numa escala de 1 a 5, (1-Nunca, 2- De vez em Quando, 3- Às Vezes, 4- Muitas Vezes, 5- Sempre) em que os pais decidem e aplicam a classificação de acordo com a frequência com que os comportamentos apresentados foram utilizados por si ou pela outra figura parental. No estudo de adaptação do PSDQ participaram 126 pais de crianças em idade pré-escolar (n=76) e em idade escolar (n=50).

Os níveis de consistência interna apresentaram valores de *alpha* 0.77 no estilo autorizado; 0.76 no estilo autoritário e 0.60 no estilo permissivo, após retirar o item 8. Estes valores alertam para uma consistência interna elevada respeitante ao estilo autoritário, valores satisfatórios face ao estilo autorizado e baixa face ao estilo permissivo.

EQI Bar-On IV: Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On

Foi utilizado o Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On traduzido e adaptado por Candeias, Rebelo, Silva e Cartaxo (2011), baseado na versão original de Bar-On e Parker (2004). O objetivo deste instrumento é estudar os componentes que definem a Inteligência Emocional e dar origem a um procedimento que facilitasse a avaliação desses mesmos componentes (Candeias & Rebelo, 2011). A versão aplicada é constituída por 60 itens aos quais a criança deve responder situando-se numa escala tipo likert recorrendo a 4 níveis (1-Nunca; 2-Às Vezes; 3- Muitas Vezes; 4-Sempre).

O questionário apresentou uma grande validade de constructo apontando para quatro dimensões: Adaptabilidade, Intrapessoal, Interpessoal e Gestão de Stress.

O instrumento apresenta uma consistência interna de 0.87 para a Escala Total EQI: YV; 0.86 na Escala Adaptabilidade; 0.83 na Escala Intrapessoal-Impressão Positiva; 0.81 na Escala Interpessoal; 0.70 na Escala Intrapessoal-Expressão Emocional e 0.69 na Escala Gestão de Stress. Neste estudo de validação a consistência interna revela-se superior ao valor da prova original, revelando assim um *alpha* de 0.901.

3.5. Procedimentos Gerais de Recolha e Tratamento dos Dados

Numa fase inicial e tendo em conta todos os procedimentos éticos e deontológicos, foram entregues os pedidos de colaboração à Escola e outras entidades responsáveis. Após a receção do parecer positivo foram enviados os questionários para todos os pais das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica onde decorrem a recolha dos dados. Seguiram para os pais o Questionário Sócio-Demográfico e o Questionário de Estilos Parentais (QEP) (Santos & Cruz, 2008) e o pedido de autorização para a participação dos seus filhos. Os envelopes continham ainda todas as informações acerca do estudo. Depois de recebidas as autorizações dos pais para a participação no estudo foi marcado com os professores titulares de cada turma, um período de aulas destinado ao preenchimento do EQI Bar-On YV. Este questionário foi preenchido em contexto escolar e grupal tendo estado presente a investigadora que tinha a função de esclarecer dúvidas relativas às questões colocadas. A recolha de dados teve início em abril de 2017 e terminou em maio do mesmo ano.

Os dados foram tratados com recurso ao software estatístico SPSS, versão 24 recorrendo numa primeira fase á verificação da distribuição da amostra, a fim de delinear os testes a utilizar. Após a caracterização da amostra, procedeu-se á comparação de médias a fim de verificar qual o Estilo Parental predominante na amostra. Em seguida e a fim de analisar a relação entre os EP e as Competências Sócio-Emocionias recorreu-se á Correlação de Spearman, que nos indica o grau de relação de influência entre as duas variáveis. No objetivo 3 recorreu-se á Análise de Regressão procurando comprovar se se verificava a existência de influência dos Estilo Educativos Parentais nas Competências Sócio-Emocionais. Por fim, recorreu-se á Comparação de Médias entre os EP e as variáveis sócio-demográficas selecionadas. A fim de atestar este pressuposto, recorreu-se á Análise de variância com a Anova One-Way que verificou a relação entre as variáveis em estudo.

3.6. Caracterização dos/as Participantes

Participaram no presente estudo 106 crianças e respetivas figuras parentais. A amostra recolhida para esta investigação é uma amostra de conveniência (Marôco, 2011), por questões de proximidade geográfica da investigadora. Foram tidos em conta os seguintes critérios de inclusão na amostra: (1) crianças a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico (2) ser figura parental da criança.

Na tabela 1 é apresentada a caracterização dos participantes (crianças) em função do género e idade.

Tabela 1: Caracterização dos participantes em função do género e idade.

| | | Frequência | Percentagem |
|-------------|------------------|-------------------|--------------------|
| Sexo | Feminino | 51 | 48,1% |
| | Masculino | 55 | 51,9% |

| | | | |
|--------------|----------------------|-------|--------|
| | 6 anos | 15 | 14,2% |
| | 7 anos | 24 | 22,6% |
| Idade | 8 anos | 35 | 33,0 % |
| | 9 anos | 23 | 21,7 % |
| | 10 anos | 8 | 7,5 % |
| | 11 anos | 1 | 0,9 % |
| | Desvio-Padrão | 1,182 | |

A análise da tabela 1 permite verificar que das 106 crianças, 55 são do género masculino (51,9%) e 51 do género feminino (48,1). Quanto à idade, verificam-se idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos com uma média de idade de 7,89 anos e um desvio-padrão de 1,182.

Na tabela 2 é apresentada a caracterização das crianças em função do ano escolar que frequentam.

Tabela 2: Caracterização dos participantes em função do ano escolar.

| | Frequência | Percentagem |
|--------------|-------------------|--------------------|
| 1ºano | 30 | 28,3% |
| 2ºano | 30 | 28,3% |
| 3ºano | 27 | 25,5% |
| 4ºano | 19 | 17,9% |
| Total | 106 | 100% |

A análise da tabela 2 permite-nos concluir que as crianças se encontram distribuídas por 4 anos escolares: o 1º ano é frequentado por 30 crianças (28,3%), o 2º ano por 30 crianças (28,3%), o 3º ano por 27 crianças (25,5%) e o 4º ano por 19 crianças (17,9%), o que totaliza a amostra de 106 (100%) menores.

Relativamente à caracterização das figuras parentais, a tabela 3 apresenta a distribuição dos sujeitos em função do género e idade.

Tabela 3: Caracterização dos pais em função do Género e Idade.

| | | Frequência | Percentagem |
|-------------|------------------|-------------------|--------------------|
| Sexo | Masculino | 23 | 22,4% |

| | | | |
|-----------------------------|-----------------|---------|-------|
| | Feminino | 83 | 77,6% |
| Idades | Mínimo | 24 anos | |
| | Máximo | 51 anos | |
| Média: 38,03 | | | |
| Desvio-Padrão: 4,925 | | | |

Os progenitores das crianças que compõem a amostra são 23 são do género masculino (22,4%) e 83 do género feminino (77,6%). Apresentam idades compreendidas entre os 24 e os 51 anos, sendo que a média de idades é de 38,03 com um desvio-padrão de 4,925.

A tabela 4 apresenta a caracterização dos pais em função do Estado Civil.

Tabela 4: Caracterização dos Pais em função do Estado Civil

| | Frequência | Percentagem |
|-----------------------|-------------------|--------------------|
| Casado/a | 85 | 80,2% |
| Divorciado/a | 6 | 5,7% |
| Separado/a | 7 | 6,6% |
| União de Facto | 4 | 3,8% |
| Viúvo/a | 1 | 0,9% |
| Solteiro/a | 3 | 2,8% |
| Total | 106 | 100% |

A análise da Tabela 4 permite concluir que dos 106 sujeitos, 85 são casado/as (80,2%), 7 são separado/as (6,6%), 6 são divorciado/as (5,7%), 4 vivem em União de Facto (3,8%), 3 são solteiro/as (2,8%) e 1 viúvo/a (0,9%).

A tabela 5 apresenta a distribuição dos pais em função das habilitações literárias

Tabela 5: Caracterização dos pais em função das habilitações literárias

| | Frequência | Percentagem |
|--|-------------------|--------------------|
|--|-------------------|--------------------|

| | | |
|--------------------------|-----|-------|
| 1º Ciclo | 2 | 1,9% |
| 2º Ciclo | 3 | 2,8% |
| 3º Ciclo | 14 | 13,2% |
| Ensino Secundário | 41 | 38,7% |
| Licenciatura | 39 | 36,8% |
| Mestrado | 3 | 2,8% |
| Pós-Graduação | 3 | 2,8% |
| Bachelerato | 1 | 0,9% |
| Total | 106 | 100% |

Em função das habilitações literárias, os progenitores apresentam habilitações desde o 1º ciclo ao Ensino Superior, sendo o Ensino Secundário a habilitação literária mais frequente, com uma frequência de 41 sujeitos (38,7%).

Concretamente, 2 sujeitos com o 1º Ciclo (1,9%), 3 sujeitos com o 2º Ciclo (2,8%) e 14 sujeitos no 3º Ciclo (13,2%). Com 41 sujeitos (38,7%) temos o Ensino Secundário, sendo a habilitação mais frequente. Posteriormente, com 39 sujeitos (36,8%) temos o Ensino Superior, representando as Licenciaturas. Ainda no Ensino Superior temos uma frequência de 3 sujeitos (2,8%) em Mestrado, 3 sujeitos (2,8%) em Pós-Graduação e 1 sujeito (0,9%) com o Bachelerato.

Capítulo IV - Apresentação dos Resultados

Neste presente capítulo serão apresentados os resultados recolhidos através de testes paramétricos. Ainda que os valores não tenham sido significativos da confirmação da normalidade/homogeneidade da amostra, devido ao Teorema do Limite Central (Marôco, 2011) justifica-se que amostras de elevada dimensão (n), independentemente da forma de distribuição da população convergem para uma distribuição normal. Deste modo e assumidos os pressupostos da normalidade da amostra, procedeu-se á verificação dos objetivos específicos propostos, descrevendo os procedimentos estatísticos e os resultados obtidos (Marôco, 2011; Martinez & Ferreira, 2007; Pestana & Gageiro, 2003).

1. Identificar os EEP

Tabela 6: Distribuição dos Estilos Educativos Parentais;

| | Autorizado | Permissivo | Autoritário |
|----------------------|-------------------|-------------------|--------------------|
| Média | 4,27 | 1,81 | 2,09 |
| Moda | 4,53 | 1,73 | 2,08 |
| Desvio-Padrão | 0,45 | 0,38 | 0,57 |

Para proceder á distribuição dos Estilos Educativos Parentais, recorreu-se á comparação de médias que quantificou os dados permitindo uma interpretação mais concreta sobre os EEP (Marôco, 2011). De acordo com a tabela 6 podemos identificar três Estilos Parentais, de acordo com a abordagem tipológica de Baumrind (1991): Autorizado, Permissivo e Autoritário. De entre os estilos identificados, destacamos o Estilo Autorizado como predominante na amostra com uma média de 4,27.

2. Verificar se existe relação entre os EEP e as competências socio-emocionais das crianças;

Para compreender a relação entre os Estilos Parentais e as Competências Sócio-Emocionais, recorreu-se às correlações, procurando compreender de que modo as diferentes dimensões se encontram relacionadas entre si. Para a utilização da correlação de Spearman é importante que as variáveis em estudo sejam quantitativas e se verifique a existência de uma associação linear entre as variáveis. Ainda que a distribuição deste

estudo não seja linear, é utilizada a correlação de Spearman, uma vez que segundo o Teorema do Limite Central, amostras de elevada dimensão (n), independentemente da forma de distribuição da população convergem para uma distribuição normal, (Macocco, 2011).

Os resultados obtidos revelaram a existência de uma correlação negativa ($p < 0.001$), ($r = -0,211$) (ver anexo 7) entre o Estilo Parental Permissivo e a dimensão Adaptabilidade.

Relativamente aos restantes EP e as dimensões das Competências Sócio-Emocionais, não se verificou a existência de relação entre as variáveis.

3. Verificar de que modo os EEP influenciam o desenvolvimento de competências sócio-emocionais das crianças;

A análise de regressão tem como objetivo estudar a relação entre uma variável dependente e as variáveis independentes. Considerando a existência de uma relação linear entre as variáveis em estudo, recorre-se á utilização de um modelo de regressão linear simples. Através deste procedimento é possível verificar se a relação entre ambas é significativa e explicativa (Marôco, 2011; Coelho & Cunha, 2007; Regazzy, 2015).

Neste objetivo pretende-se analisar de que modo os EEP influenciam o Desenvolvimento Sócio-Emocional, tendo recorrido à Regressão Linear. A pertinência deste objetivo surgiu do elevado número de estudos científicos que atestam a influência que os Estilos Educativos Parentais exercem no desenvolvimento de Competências Sócio-Emocionais. Deste modo, considerou-se pertinente verificar se estes resultados iam ao encontro das conclusões evidenciadas noutros estudos neste âmbito (Boing & Crepaldi, 2016; Carvalho & Silva, 2014; Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006; Bacelar & Sala; Marin, Piccini, Gonçalves & Tudge, 2012; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015; Pires, Hipólito & Jesus, 2010; Soares & Almeida, 2011; Baumrind, 1966; Dessen & Polonia, 2007; Montandon, 2005; Mondin, 2008).

Tabela 7: Modelo 1 resultante da regressão linear para a predição do Desenvolvimento Sócio-Afectivo.

| Modelo 1 | Coefficiente não estandardizado Beta | Coefficiente Estandardizado Beta | t | R² (R² Ajustado) | Nível de significância |
|-------------------|---|---|----------|---|-----------------------------------|
| --- | 2,439 | --- | 9,885 | --- | 0,00 |
| Autorizado | 0,095 | 0,160 | 1,650 | 0,016 | 0,102 |

De acordo com o Modelo 1, o Estilo Autorizado, avaliado através do QEP, explica 16% da variância e apresenta um coeficiente de regressão estandardizada de $\beta=0.160$.

Tabela 8: Modelo 2 resultante da regressão linear para a predição do Desenvolvimento Sócio-Afectivo.

| Modelo 2 | Coefficiente não estandardizado Beta | Coefficiente Estandardizado Beta | t | R² (R² Ajustado) | Nível de significância |
|-------------------|---|---|----------|---|-----------------------------------|
| (Constant) | 2,501 | --- | 8,151 | | 0,00 |
| Autorizado | 0,090 | 0,152 | 1,525 | 0,016 | 0,130 |
| Permissivo | -0,024 | -0,034 | -0,342 | 0,008 | 0,733 |

O Modelo 2 indica que o Estilo Autorizado e o Permissivo, avaliados através do QEP, explicam em conjunto, 24% da variância, com o coeficiente de regressão estandardizado de $\beta=0,152$ para a variável autorizado e $\beta=-0,034$ para a variável Permissivo.

Tabela 9: Modelo 3 resultante da regressão linear para a predição do Desenvolvimento Sócio-Afectivo.

| Modelo 3 | Coefficiente não estandardizado | Coefficiente Estandardizado | t | R² (R² Ajustado) | Nível de significância |
|--------------------|--|------------------------------------|----------|---|-------------------------------|
| | Beta | Beta | | | |
| (Constant) | 2,388 | ---- | 7,293 | | 0,000 |
| Autorizado | 0,102 | 0,171 | 1,687 | 0,016 | 0,095 |
| Permissivo | -0,045 | -0,064 | -0,618 | 0,008 | 0,538 |
| Autoritário | 0,049 | 0,104 | 0,988 | 0,007 | 0,325 |

Por fim, o Modelo 3 incorpora três preditores do Desenvolvimento Sócio-Afetivo, a referir: O Estilo Autorizado, Permissivo e Autoritário. Este modelo apresenta o coeficiente de regressão estandardizado $\beta=0,104$ e explica 31% da variância.

Através da Regressão Linear podemos concluir a percentagem de variância das diferentes dimensões do modelo e perceber de que modo se explica a relação entre ambas. Concluimos assim que o terceiro modelo revela que os três Estilos Parentais explicam 31% da variância.

No primeiro modelo apesar dos valores serem insignificantes, o Estilo Autorizado contribui muito pobremente para explicar o Desenvolvimento Sócio-Afectivo.

Verifica-se ainda que o Estilo Autorizado apresenta uma maior percentagem, em seguida o Estilo Permissivo e por fim o Estilo Autoritário.

4. Analisar se existem diferenças nos EEP em função das variáveis sócio-demográficas (Género e Habilitações Literárias);

Para dar resposta a este objetivo recorreu-se à comparação de médias a fim de verificar a existência de diferenças significativas entre as variáveis Género e Habilitações Literárias dos Pais. A fim de validar este pressuposto recorreu-se à análise de variância em que através da Anova One-Way atestamos a conclusão relativamente à relação entre as variáveis (Marôco, 2011).

Os resultados obtidos desta operação, permitem-nos concluir que não existem diferenças significativas nas variáveis género e habilitações literárias dos pais das

crianças quando associadas aos EEP. Os valores mostram-nos que não há diferenças estatísticas que divirjam entre homens ou mulheres, logo, a adoção de Estilos Parentais, neste caso, em nada está relacionada com o género.

Relativamente às Habilitações Literárias, o mesmo se verificou, sendo que em concreto neste estudo não se verificam diferenças significativas no Estilo Educativo Parental adotado em função das habilitações literárias dos pais das crianças. Apesar de se verificar que os valores eram mais baixos no Ensino Básico, tendo aumentando gradualmente, as diferenças não são suficientes para afirmar a existência de diferenças significativas.

Capítulo V - Análise e discussão dos resultados

No presente capítulo pretende-se analisar e interpretar os resultados obtidos, considerando os objetivos formulados, através da discussão dos mesmos. Proceder-se-á à confrontação dos resultados da investigação com a informação considerada no enquadramento teórico, permitindo uma melhor compreensão da mesma. A análise e a discussão dos resultados irá seguir a ordem de apresentação dos objetivos tal como expostos no ponto anterior, o da apresentação dos resultados.

1- Identificar os EEP

Tendo em conta o primeiro objetivo podemos verificar a existência de uma predominância do Estilo Autorizado com uma média de ($M= 4, 27$). Este valor leva-nos a concluir que a amostra é constituída maioritariamente por pais cujos valores combinam o encorajamento, a tomada de decisão, a partilha e o diálogo combinando a exigência e o cumprimento de regras. Estes pais procuram estimular e dar autonomia às suas crianças, recorrendo à comunicação e afetos. De acordo com estudos feitos neste âmbito, as evidências apontam para uma forte relação positiva entre pais autorizados e crianças que apresentem um bom desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais (Boing & Crepaldi, 2016; Campos & Cruz, 2001; Carvalho & Silva, 2014; Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Bacelar & Sala; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015; Soares & Almeida, 2011; Baumrind, 1996; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006; Pereira & Agostinho, 2015).

Verificamos ainda uma média de ($M=2,09$) relativamente à predominância de Pais Autoritários. Este estilo parental encontra-se associado a uma relação parental pautada pelo recurso a punições e castigos quando os filhos não agem em conformidade com as condutas consideradas corretas e pré-estabelecidas. Há uma valorização da obediência, privilegiando assim medidas punitivas, recorrendo ao uso de força exercida sob o controlo excessivo dos pais. Estes elevados níveis de controlo provocam na criança insegurança e instabilidade. Estes pais possuem a crença que a criança tem o seu próprio lugar, o que limita a sua autonomia e independência (Campos & Cruz, 2001; Carvalho & Silva, 2014; Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Bacelar & Sala; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015; Baumrind, 1996; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006; Pereira & Agostinho, 2015).

. Os efeitos repercutem-se a nível do desenvolvimento da criança que adota uma postura rígida, explicada pelo encorajamento da comunicação verbal, limitando-se a aceitar o que lhe é incutido, a falta de independência e posição social (Campos & Cruz, 2001; Carvalho & Silva, 2014; Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Bacelar & Sala; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015; Baumrind, 1996; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006; Pereira & Agostinho, 2015).

Poderão verificar-se ainda outras associações negativas à falta de capacidade de entendimento e compreensão perante e sobre o outro (Boing & Crepaldi, 2016; Carvalho & Silva, 2014; Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006; Ducharne, Cruz, Marinho & Grande, 2006; Bacelar & Sala; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015; Pires, Hipólito & Jesus, 2010; Soares & Almeida, 2011; Weber, Prado, Viezzer & Brandenburgh; Baumrind; 1996; Montandon, 2005; Patias, Siqueira & Dias, 2013). Esta predominância de pais autoritários leva-nos a prever parte dos comportamentos infantis, uma vez que o contexto familiar influencia a postura, comportamentos e atitudes dos filhos para com a sociedade e na vida em geral.

Por fim, com uma média de ($M=1,81$) temos os pais Permissivos. Estes pais apresentam uma postura livre na medida que permite que os filhos desempenhem um papel ativo na dinâmica familiar, conferindo-lhe liberdade, independência e confiança, essenciais no seu crescimento pessoal. Esta postura de aceitação reforça a afetividade e suporte emocional uma vez que tem em conta as necessidades, opiniões e desejos do filho. Por sua vez, a ausência de regras e controlo, essenciais ao desenvolvimento infantil leva a que as suas expectativas face á sua maturidade bem como a tolerância face ao mau comportamento diminuam (Boing & Crepaldi, 2016; Carvalho & Silva, 2014; Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006; Ducharne, Cruz, Marinho & Grande, 2006; Bacelar & Sala; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015; Pires, Hipólito & Jesus, 2010; Soares & Almeida, 2011; Weber, Prado, Viezzer & Brandenburgh; Baumrind; 1996; Montandon, 2005; Patias, Siqueira & Dias, 2013).

Estes resultados levam-nos a concluir que a adoção das práticas parentais vem influenciar fortemente o desenvolvimento infantil. No entanto, é importante destacar a alteração do paradigma familiar que foi sofrendo alterações com o passar do tempo. A estrutura familiar que em tempos fora pautada por práticas educativas maioritariamente

autoritárias e uma sociedade que acreditava que bater era sinónimo de educação. Antigamente os valores que vigoravam eram a obediência “cega”, a imposição de regras, sem que fossem comunicadas à crianças os motivos. A educação que vigorava refletia a mentalidade da época que não integrava a criança como um agente ativo e determinante no contexto familiar, anulando assim a sua participação (Oliveira *et al.*, 2002; Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pires, Hipólito & Jesus, 2010; Silva, Nunes, Betti & Rios, 2008; Morgado, Dias & Paixão, 2013; Pereira & Agostinho, 2015).

No entanto e com a evolução da sociedade e das mentalidades, também os paradigmas foram mudando e neste momento impera uma educação positiva que prima pela flexibilidade, espírito crítico, comunicação e aceitação, estando este modelo centrado na criança, valorizando a autonomia e independência como promotores de desenvolvimento. No entanto, de acordo com a ciência podemos afirmar que a curiosidade em melhorar as suas competências parentais desencadeou posicionamentos afetando não só o contexto familiar, mas também a comunidade educativa, rompendo com os padrões inadequados de educação (Oliveira *et al.*, 2002; Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pires, Hipólito & Jesus, 2010; Silva, Nunes, Betti & Rios, 2008; Morgado, Dias & Paixão, 2013; Pereira & Agostinho, 2015).

Para a compreensão dos Estilos Educativos Parentais, é essencial perceber as características da sociedade atual e assim remeter para esta alteração de mentalidades tendo em consideração a predominância destes valores e analisá-los à luz da nossa realidade. No entanto no estudo da parentalidade, devemos considerar a importância do contexto cultural em que as famílias se encontram inseridas assumindo que o entendimento das práticas e comportamentos parentais pode influenciar o desenvolvimento infantil. Por exemplo, em Portugal, associamos as práticas autoritárias com uma conotação negativa, no entanto assumimos uma realidade contraditória quando comparada com outros países. Nos EUA e outros países europeus, consideram que o controlo e práticas como a obediência ou o recurso a punições revelam-se essenciais para um crescimento normal e que a existência destas práticas não anula a existência de momentos de ternura e afeto entre pais e filhos (Fontaine, 1990, *cit in* Montandon, 2005; Gomide, 2007). Assim, devemos considerar a importância da comparação intercultural que pode levar a interpretações não ajustadas.

2- Verificar se existe relação entre os EEP e as Competências Sócio-Emocionais das crianças.

Para constatar a relação existente entre variáveis é necessário recorrer às correlações, cujo objetivo é tirar elações acerca da relação entre os dois constructos de estudo, neste caso: os EEP e Competências Sócio-Emocionais.

Os resultados obtidos revelaram a existência de uma correlação negativa (-0,211) entre o Estilo Parental Permissivo e a dimensão Adaptabilidade. Para perceber estes resultados é importante fazer uma breve descrição destas variáveis e procurar perceber de que modo estas se correlacionam.

O Estilo Permissivo é caracterizado por uma postura positiva e aceitante. Os pais com este estilo parental procuram dirigir o seu comportamento de forma recetiva e não-punitiva, perante os desejos e ações da criança, utilizando a razão para cumprir as suas funções. Verifica-se a existência de baixos níveis de controlo parental nos seus comportamentos. Estes pais toleram e aceitam os impulsos da criança, concedendo autonomia às crianças para que estas sejam capazes de discutir e regular as atividades familiares explicando-lhes as regras que estão por detrás dos motivos, ações e comportamentos. Esta postura é sustentada pela afetividade incondicional e suporte emocional (Campos & Cruz, 2001; Carvalho & Silva, 2014; Ceconello, Antoni & Koller, 2003; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006; Ducharne, Cruz, Marinho & Grande, 2006; Bacelar & Sala; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015; Baumrind, 1966; Montandon, 2005).

No entanto, os pais não desenvolvem muitas exigências face a maturidade dos filhos nem se veem como agentes ativos e determinantes no futuro dos seus filhos. Por sua vez, os filhos encaram estes pais como um recurso e não como um modelo futuro. Este estilo parental encontra-se associado a altos níveis de aceitação e baixos níveis de supervisão (Campos & Cruz, 2001; Carvalho & Silva, 2014; Ceconello, Antoni & Koller, 2003; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006; Ducharne, Cruz, Marinho & Grande, 2006; Bacelar & Sala; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015; Baumrind, 1966; Montandon, 2005). Podemos concluir assim que o Estilo Permissivo procura evitar qualquer tipo de punição ou restrição, concedendo às crianças a autonomia para que as mesmas sejam capazes de

regular as suas ações mediante o que consideram adequado e correto. No entanto esta que parece ser uma postura positiva que procura fomentar a liberdade, independência, autonomia e autoconhecimento, por outro lado, restringe o exercício das funções parentais. Os pais devem ser um modelo no sentido em que fornecem aos filhos um contacto seguro com o mundo, mas devem também ser os responsáveis ativos pela educação e formação do indivíduo procurando sempre o melhor. Esta atitude ainda que vise o desenvolvimento pessoal da criança padece com a falta de controlo e firmeza, que se revela essencial no processo de educação (Campos & Cruz, 2001; Carvalho & Silva, 2014; Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006; Ducharne, Cruz, Marinho & Grande, 2006; Bacelar & Sala; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015; Baumrind, 1966; Montandon, 2005).

Devemos contemplar no exercício de uma parentalidade adequada um equilíbrio de todas as dimensões, incluindo a dimensão controlo, explicando às crianças os limites, proporcionando-lhes uma visão do mundo á sua volta criando estratégias que os ajudem a lidar com as diferentes situações e adversidades. É importante que as crianças adquiram desde cedo a ideia de que na sociedade existem regras a cumprir e cabe aos pais, exercer este controlo e mostrar o que é adequado (Campos & Cruz, 2001; Carvalho & Silva, 2014; Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006; Ducharne, Cruz, Marinho & Grande, 2006; Bacelar & Sala; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015; Baumrind, 1966; Montandon, 2005).

Com isto, estamos a entrar num domínio específico das competências sócio-emocionais, neste caso, a dimensão Adaptabilidade. Entende-se por Adaptabilidade a capacidade do sujeito em lidar e gerir a resolução de problemas quotidianos. Esta dimensão compreende a capacidade de identificar, definir e encontrar resolução para diferentes problemas (Candeias, Rebelo & Oliveira, 2012; Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Bar-On, 1997). Por outro lado, a Adaptabilidade compreende a capacidade de validar as suas próprias emoções e ajustá-las perante as situações, distinguindo o que faz sentido e o que é verdadeiro. Em suma, está relacionado com a capacidade do sujeito em se conhecer e relacionar com o outro tendo em conta as especificidades dos diferentes contextos e situações adversas (Bueno, Correia, Abacar, Gomes & Junior, 2005; Cacheiro & Martins, 2012; Candeias, Rebelo & Silva, 2012-, Candeias, Varela,

Rebelo & Diniz, 2013; Franco & Santos, 2015; Roberts, Flores-Mendonza & Nascimento, 2002).

Relacionando as duas variáveis (Estilo Permissivo e Adaptabilidade) podemos perceber o seguinte: neste caso, um ambiente familiar positivo no entanto pouco controlador vai ter influência no desenvolvimento na medida em que a postura adotada pelos pais permissivos face aos comportamentos dos filhos, não impondo regras nem limites, contribui para que as crianças não desenvolvam a capacidade de lidar com as adversidades, uma vez que sempre foram os próprios a tomarem as suas próprias escolhas e decisões sem que as mesmas fossem supervisionadas. Estas crianças estão desde cedo habituadas a movimentarem-se num ambiente controlado, ambiente esse que lhes confere liberdade para gerir os seus comportamentos. No entanto, no mundo cá fora é importante estar preparado para lidar com as inúmeras adversidades e situações que não conseguimos controlar, sendo este o momento que faz falta para ajudar a lidar com essas contrariedades, considerando o que é adequado e tendo em conta o contexto.

3- Verificar de que modo os EEP influenciam o Desenvolvimento de Competências Sócio-Emocionais das crianças.

Neste objetivo pretendemos verificar a influência que os Estilos Educativos Parentais exercem sobre a variável Desenvolvimento Sócio-Emocional Infantil, isto é, de que modo a adoção de determinadas práticas parentais educativas e o ambiente familiar, podem determinar a capacidade do sujeito se relacionar com o outro, expressar-se e reagir adequadamente perante as diversas situações contextuais (Boing & Crepaldi, 2016; Carvalho & Silva, 2014; Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006; Bacelar & Sala; Marin, Piccini, Gonçalves & Tudge, 2012; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015; Pires, Hipólito & Jesus, 2010; Soares & Almeida, 2011; Baumrind., 1966; Dessen & Polonia, 2007; Montandon, 2005; Mondin, 2008).

Para dar resposta a este objetivo recorreu-se à Análise de Regressão. Os resultados obtidos encontram-se divididos em três modelos, através dos quais nos é possível analisar o grau de influência de cada EP. Os três modelos fornecem-nos informação essencial na compreensão do grau de influência entre os três Estilos Parentais. Através dos 3 modelos obtidos podemos perceber o grau de variância de cada

EP e de que modo a introdução das variáveis (EP) influencia a resposta da variável dependente (Desenvolvimento Sócio-emocional).

Podemos concluir que através do valor de R^2 *ajusted* o EP com maior variância e que melhor contribui para a explicação do Desenvolvimento Sócio-Emocional, ainda que de uma forma muito modesta, considerando os resultados, é o Estilo Autorizado. Verificou-se que os três EP (Baumrind, 1966) em conjunto explicam 31% do desenvolvimento sócio-emocional.

Este valor contraria as evidências científicas que justificam que os Estilos Parentais influenciam o Desenvolvimento Sócio-Emocional das crianças. No entanto e de acordo com os resultados deste estudo concluímos que o mesmo não se verifica. O resultado bastante baixo, leva-nos a afirmar que os estilos educativos parentais não influenciam de forma significativa a aquisição das competências socio-emocionais na infância, tendo em conta que também devem ser consideradas outras variáveis contextuais.

Os resultados de estudos realizados partem do pressuposto que a relação pais/filhos é considerada um dos principais fatores associados ao desenvolvimento infantil, estimulado pela existência de um relacionamento afetivo, pautado por relações prazerosas assentes no convívio, partilha, disponibilidade mútua, respeito, comunicação, afeto, aceitação, valorização e encorajamento (Marin, Piccinini, Gonçalves & Tudge, 2012; Mondin, 2008; Ceconello, Antoni & Koller, 2003; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pires, Hipólito & Jesus, 2010; Silva, Nunes, Betti & Rios, 2008; Morgado, Dias & Paixão, 2013; Pereira & Agostinho, 2015).

Apesar de uma percentagem baixa, verifica-se que o estilo Parental que mais contribui para o Desenvolvimento Sócio-emocional é o Estilo Autorizado. A literatura (Campos & Cruz, 2001; Carvalho & Silva, 2014; Ceconello, Antoni & Koller, 2003; Bacelar & Sala; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015; Baumrind, 1996; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006; Pereira & Agostinho, 2015), mostra-nos que o estilo Autorizado (Modelo 1) é o EP que se encontra positivamente associado ao uso de práticas positivas que visam o encorajamento da autonomia e individualidade, recorrendo a um elevado nível de responsividade caracterizado por um ambiente caloroso, de controlo firme e definição de limites. A existência de controlo firme e aplicação de regras, faz deste o estilo parental mais equilibrado, na medida em que

combina um equilíbrio entre as duas dimensões (Controlo e Aceitação) essenciais para um normal e saudável desenvolvimento e bem-estar.

Comprova-se assim, que o Estilo Autorizado prediz positivamente um Desenvolvimento sócio-emocional saudável, caracterizado pela capacidade de se relacionar com o meio à sua volta de forma adequada e com a capacidade de dar resposta às adversidades da vida, bem como gerir e compreender as suas emoções e a dos outros, facilitando e favorecendo a qualidades dos relacionamentos sociais bem como a relação consigo próprio. O reforço destas habilidades potenciadas pelas figuras parentais funciona como o primeiro agente de socialização infantil que posteriormente vê as suas redes sociais expandindo para outros contextos, como os pares, a escola, as redes de amigos ou outros grupos sociais. E se a criança tem presente desde cedo a importância de uma comunicação positiva e adequada, tal vai estar presente ao longo da sua vida facilitando as suas relações (Ceconello, Antoni & Koller, 2003; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pires, Hipólito & Jesus, 2010; Silva, Nunes, Betti & Rios, 2008; Morgado, Dias & Paixão, 2013; Pereira & Agostinho, 2015).

4- Analisar as diferenças existentes dos EEP em função das variáveis sócio-demográficas (Género e Habilitações Literárias)

Como resposta a este objetivo do estudo, os resultados mostraram-nos que não se verificam diferenças significativas entre as variáveis género e habilitações literárias, referentes às figuras parentais.

Este resultado leva-nos a concluir que contrariamente ao que é descrito em alguns trabalhos científicos, neste estudo em concreto não se verifica que a adoção de um estilo parental esteja relacionada com o facto de ser homem ou mulher. A literatura mostra-nos que as mulheres (Bem & Wagner, 2006), exerciam em tempos um papel mais presente na educação dos filhos, enquanto o homem devido à responsabilidade de sustentar a casa, acabava por estar mais distante, no entanto era esta a figura que detinha a autoridade e exercia a aplicação da disciplina. Todavia e com a alteração de paradigma os pais têm vindo a estar cada vez mais presentes na educação dos seus filhos. A ideia tradicional de remeter o pai para um afastamento na relação familiar está cada vez mais extinta. Verifica-se ainda a tendência de os filhos recriarem o modelo

parental que experienciaram enquanto filhos, ou seja, as práticas que foram utilizadas com eles na infância, tendem a ser repetidas com os seus próprios filhos.

Contudo é importante considerar que quando comparadas as figuras materna e paterna, há um maior destaque para a figura materna sendo que foi esta quem mais contribuiu para a educação dos filhos (Weber *et al.* 2006). Verifica-se ainda uma associação entre a figura materna com a função de assegurar os cuidados e segurança aos filhos, sendo que a figura paterna está geralmente mais associada á aplicação de regras e disciplina (Gomes, 2010). Ainda neste contexto, ressaltam a falta de dados relativamente à confirmação da existência de diferenças de género nos estilos parentais praticados. Porém, verifica-se que a figura materna tende a evidenciar práticas parentais inerentes a um estilo mais democrático e a figura paterna associada a práticas mais autoritárias (Winsler, Madigan & Aquilino, 2005).

Relativamente às habilitações literárias, não foram encontradas evidências na literatura que comprovem a existência de uma relação causal entre os constructos.

Conclusão

A temática da parentalidade tem de tão complexa como de contraditória. As opiniões dividem-se visto que todos os fenómenos sociais são pautados pela imprevisibilidade, uma vez que lidamos com seres humanos e como tal o mesmo possui uma particularidade que nos distingue dos demais: a individualidade.

Considerando que a família é o foco deste estudo é importante perceber as influências que esta exerce no desenvolvimento infantil das crianças. A família assume-se como o primeiro e mais importante ambiente em que a criança se desenvolve. É neste ambiente protegido que os pais desenvolvem as suas competências parentais (Campos & Cruz, 2001; Carvalho & Silva, 2014; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pires, Hipólito & Jesus, 2010; Soares & Almeida, 2011; Dessen & Polonia, 2007; Morgado, Dias & Paixão, 2013; Mondin, 2008; Pereira & Agostinho, 2015; Fonseca, 2005).

A função da família é transmitir e assegurar segurança, autonomia, afeto, conforto, estabilidade, oportunidades de crescimento e bem-estar aos seus membros (Parke & Buriel, 2006; Silva, Nunes, Betti & Rios, 2008; Mondin, 2008; Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Campos & Cruz, 2011), sendo a qualidade do ambiente familiar determinante no desenvolvimento futuro das crianças. Este ambiente deve procurar ser o mais estimulante e encorajador, levando a criança a experienciar sentimentos positivos. Ao contrário, um ambiente pautado por punições e restrições, vai provocar nas crianças sentimentos de insegurança, ansiedade, repressão e falta de confiança em si mesmo. Tendo em conta que é em ambientes com características semelhantes às acima descritas que as crianças se desenvolvem desde a infância até á vida adulta constata-se assim que os efeitos são continuados e permanentes, manifestando-se ao longo da sua vivência e nas mais diversas situações de vida (Campos & Cruz, 2001; Carvalho & Silva, 2014; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pires, Hipólito & Jesus, 2010;

Soares & Almeida, 2011; Dessen & Polonia, 2007; Morgado, Dias & Paixão, 2013; Mondin, 2008; Pereira & Agostinho, 2015; Fonseca, 2005).

Nos primeiros anos de vida, a criança vê os seus contactos reduzidos às figuras com quem passa mais tempo, as figuras parentais, sendo estas as mais próximas e as que lhes transmitem valores, ideais, hábitos e costumes. São os pais os principais agentes responsáveis pela educação e aquisição de comportamentos. Assim, podemos considerar a educação como um processo contínuo que não se restringe apenas à infância, período em que as crianças consideram os pais, como modelos a seguir (Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006; Campos & Cruz, 2001; Carvalho & Silva, 2014; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pires, Hipólito & Jesus, 2010; Soares & Almeida, 2011; Dessen & Polonia, 2007; Morgado, Dias & Paixão, 2013; Mondin, 2008; Pereira & Agostinho, 2015; Fonseca, 2005).

Ser-se pai é ter a responsabilidade acrescida de garantir um desenvolvimento positivo. Este desenvolvimento é produto das práticas parentais utilizadas que quando positivas favorecem um bom desenvolvimento ou quando negativas podem resultar num desajustamento emocional e psicológico que compromete o normal desenvolvimento da criança (Campos & Cruz, 2001; Carvalho & Silva, 2014; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pires, Hipólito & Jesus, 2010; Soares & Almeida, 2011; Dessen & Polonia, 2007; Morgado, Dias & Paixão, 2013; Mondin, 2008; Pereira & Agostinho, 2015; Fonseca, 2005).

Atendendo ao objetivo deste estudo procurou-se estudar a relação entre os Estilos Educativos Parentais e o Desenvolvimento de Competências Sócio-Emocionais em crianças a frequentar o Ensino Básico. Com base nos resultados obtidos conclui-se a existência de uma relação fraca entre os EEP e o Desenvolvimento sócio-emocional. Estes resultados contrariam as evidências científicas que nos dão conta da indiscutível influência do contexto familiar no desenvolvimento social e emocional das crianças. A literatura (Machado, Veríssimo & Denham, 2012; Pinto, Carvalho & Sá, 2014; Vale, 2009; Silva & Schneider, 2007; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Kawabata, Alink, Tseng, Ijzendoorn, & Crick, 2011) mostra-nos ainda que essas influências não permeiam apenas a infância, expandindo-se também à adolescência e conseqüentemente para a vida adulta

Verificou-se ainda que o estilo predominante nesta amostra é o Estilo Autorizado ainda que de forma modesta. Este EP surge-nos também em destaque como

sendo o melhor preditor das competências sócio-emocionais tal como se comprovou no objetivo 3. Esta predominância face ao Estilo Autorizado deve-se a uma alteração de paradigma que a sociedade tem vindo a acompanhar ao longo do tempo, contribuindo para um maior reconhecimento da criança na dinâmica familiar. O padrão que vigora centra-se em práticas educativas positivas. Estas características constituem os pressupostos utilizados pelos pais Autorizados na educação dos seus filhos. Os resultados comprovam, que a sociedade e a amostra deste estudo regem-se maioritariamente por estas práticas parentais (Oliveira *et al.*, 2002; Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pires, Hipólito & Jesus, 2010; Silva, Nunes, Betti & Rios, 2008; Morgado, Dias & Paixão, 2013; Pereira & Agostinho, 2015).

Os resultados mostram-nos ainda que não se verificam diferenças significativas quanto à associação do género e habilitações literárias dos pais relativamente à adoção de um estilo parental. Isto é, os Estilos Parentais adotados pelos pais não diferem consoante o género ou o grau de habilitações. Este objetivo procurava comprovar a existência de uma relação entre as variáveis sócio-demográficas mencionadas e a adoção dos Estilos Educativos Parentais, no entanto neste estudo tal não se verificou.

Ainda que não comprovadas as influências do contexto familiar, está comprovado que o recurso a práticas educativas negativas encontra-se associadas à ocorrência de comportamentos desajustados no futuro. Sendo os pais, os possíveis modelos a seguir, é de esperar que o padrão seja o de imitar aquilo que vê em casa no futuro (Carvalho & Silva, 2014; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Soares & Almeida, 2011; Baumrind, 1966; Morgado, Dias & Paixão, 2013; Montandon, 2005; Mondin, 2008; Patias, Siqueira & Dias, 2013).

Verificou-se que contrariamente ao que é defendido na literatura os resultados deste estudo não confirmaram a existência de uma relação entre as dimensões sócio emocionais com os estilos parentais, à exceção do estilo permissivo e a dimensão adaptabilidade. Atendendo às práticas adotadas pelos pais permissivos, pautados pela falta de controlo e regras, justifica-se esta correlação negativa com a adaptabilidade que diz respeito à capacidade de resolução de problemas. Sendo estes pais mais liberais e dando a oportunidade de ser a criança a atuar de acordo com as suas vontades, opiniões e necessidades, está por outro lado a negligenciar uma parte extremamente importante da educação, isto é a necessidade da imposição de regras e controlo que ajudam a criança a

perceber os limites, auxiliando-a a lidar com as adversidades (Campos & Cruz, 2001; Carvalho & Silva, 2014; Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006; Ducharne, Cruz, Marinho & Grande, 2006; Bacelar & Sala; Pasquali, Gouveia, Santos, Fonseca & Lima, 2012; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015; Baumrind, 1966; Montandon, 2005).

Em suma, os resultados deste estudo corroboram, embora mínima, a existência de uma relação entre os EEP e as competências sócio-emocionais. No entanto, é importante destacar a importância do papel da família na educação dos filhos, como determinante do desenvolvimento infantil.

Relativamente aos objetivos propostos, foi possível dar resposta a todos, ainda que nem todos fossem ao encontro do que nos é apresentado em inúmeros estudos científicos. No entanto é importante destacar que este estudo é representativo desta amostra em questão e contempla apenas as variáveis de estudo selecionadas.

A pertinência deste estudo, realça uma necessidade social, uma vez que as famílias atuais, necessitam cada vez mais de diretrizes sobre o que podem melhorar nas suas práticas educativas. Uma das principais dificuldades com que o investigador se debate está relacionado com o combate ao estigma por parte dos pais em considerar que todos à sua volta irão julgar as suas competências parentais. No entanto, o que estes estudos procuram é ajudar os pais a colmatar as falhas e as suas necessidades, ajudando-os alcançar melhores resultados. Por outro lado, é importante combater a desajabilidade social que não é fácil de controlar. A tendência em responder de acordo com o que é socialmente aceite (Amorim & Navarro, 2012; Carvalho & Silva, 2014; Pires, Hipólito & Jesus, 2010; Silva, Nunes, Betti & Rios, 2008; Soares & Almeida, 2011; Dessen & Polonia, 2007).

Uma limitação encontrada neste estudo está associada á escolha de idades dos participantes, neste caso das crianças. A faixa etária dos 6/7 anos carece ainda da falta de mecanismos cognitivos que os ajudem a compreender determinadas questões correndo o risco de haver interpretações erradas. Trabalhar com estas idades leva ainda a outra dificuldade que gera outras limitações. O facto de estas crianças terem dificuldade em concentrar-se numa tarefa deste género, como a aplicação de um questionário extremamente longo, dificulta a sua aplicação.

A necessidade da aplicação do EQI Bar-On em grupo foi uma limitação, uma vez que não havia tempo nem disponibilidade por parte de pais e professores para o fazer de forma individual, foi necessário economizar tempo e rentabilizar recursos, procedendo à aplicação grupal em contexto de turma.

Todavia a importância da parentalidade emerge na sociedade principalmente pelos efeitos que a mesma produz e por se tratar de um ambiente que deve promover o desenvolvimento, crescimento e educação dos filhos. A parentalidade carece ainda de investimento na procura de dotar as figuras parentais e educadores com estratégias que os ajudem a melhorar as suas competências parentais e consequentemente serem pais mais capazes, confiantes, felizes e mais críticos. Esta postura positiva transparece também para os filhos levando-os também a maiores níveis de auto-estima, auto-conhecimento, empatia, independência e autonomia (Fonseca, 2005; Patias, Siqueira & Dias, 2013)

Contudo os pais precisam de ter acesso ao conhecimento de outras práticas educativas que garantam a criação e a manutenção de um repertório comportamental adequado, como o de auxiliar o desenvolvimento de habilidades sociais nos filhos e manter uma dinâmica familiar pautada por responsividade, afeto e comprometimento. É necessária a aplicação de estratégias que procurem a redução ou eliminação de comportamentos inadequados e/ou transgressões aos limites. Entretanto, se o uso da disciplina positiva (uso de reforçadores) for sistemático, o estabelecimento de regras (limites) for consistente e lógico, com uma supervisão constante, modelos positivos, incentivo à autonomia e fortalecimento da autoestima da criança. Os problemas que surgirem poderão ser solucionados com estratégias menos dolorosas evitando a punição física e as restrições (Fonseca, 2005; Patias, Siqueira & Dias, 2013; Pinheiro, Haase, Prette, Amarante & Prette, 2006; Szymanski, 2004; Turini, Salina-Brandão, Maris & Rosin-Pinola, 2008; Walberg, & Paik, 2000).

A parentalidade exerce também um papel essencial, uma vez que acompanha a criança desde a infância, momento em que se devem promover bons hábitos e prevenir a ocorrência de problemas futuros. Considera-se assim emergente intervir o mais precocemente possível junto de pais e crianças no sentido de dar respostas que visem a promoção de competências sociais e emocionais junto das crianças e em conjunto com as figuras parentais para a construção de uma parentalidade positiva atendendo às

especificidades e necessidades de cada contexto familiar (Franco & Santos, 2015; Marin, Piccini, Gonçalves & Tudge, 2012; Patias, Siqueira & Dias, 2013)

É importante neste sentido procurar dirigir a investigação no sentido de fornecer respostas, ajudando a comunidade a adquirir hábitos mais saudáveis e pró-ativos dentro e fora do seio familiar. A implementação de programas ou projetos de intervenção auxiliam numa função educativa e parentalidade positivas procurando dar respostas mais dirigidas e adequadas (Pereira & Agostinho, 2015; Mondin, 2008; Fonseca, 2005; Patias, Siqueira & Dias, 2013).

Em suma, destaca-se a importância de apostar em medidas que visem um maior esclarecimento das famílias, quanto às medidas e estratégias que visem melhorar este ambiente, bem como dotar os pais de competências que os auxiliem a lidar com os desafios emergentes procurando assim promover um bom clima emocional familiar e visar o bem-estar de todos os membros.

“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.

Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.

Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.”

Bibliografia

Amorim, M. C. S., & Navarro, E. C., (2012). Afetividade na Educação Infantil. *Revista Eletrónica Interdisciplinar*, 1 (7).

Arrindell, W. A., & Van der Ende, J. (1984). Replicability and invariance of dimensions of parental rearing behaviour: further Dutch experiences with the EMBU. *Personality and Individual Differences*, 5 (6), 671-682.

Bacelar, L. S., & Sala, J. Estilos Educativos: Um estudo transversal.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 887-907.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of school behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In R. Lerner, A.C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. E., & Parker, J. D. (2000). *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 363-88). San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and psychometric properties. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 111-142). Hauppauge, NY: Nova Science.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. Vol. 18.

Barroso, R. G., & Machado, C. (2010). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psychologica*,(52-I), 211-229.

Bean, R. A., Barber, B. K., & Crane, D. R. (2006). Parental support, behavioral control, and psychological control among African American youth: The relationships to academic grades, delinquency, and depression. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1335-1355.

Bem, L. D., & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 63-71.

Belsky, J., Rovine, M., & Taylor, G. (1984). The Pennsylvania Infant and Family Development Project III: The Origins of Individual Differences in Infant-Mother Attachment. *Child Development*, 55, 718-728.

Böing, E., & Crepaldi, M. A. (2016). Relação pais e filhos: compreendendo o interjogo das relações parentais e coparentais. *Educar em Revista*, (59), 17-33.

Borsa, J. C., & Nunes, M. L. T. (2017). Aspectos psicossociais da parentalidade: o papel de homens e mulheres na família nuclear. *Psicologia Argumento*, 29(64).

Bowlby, J. (1990). *Apego e perda*. v. 1. *Apego. A natureza do vínculo* (2ª edição). São Paulo: Martins Fontes (Obra originalmente publicada em 1969).

Brás, P. M. F. (2008). *Um olhar sobre a parentalidade (estilos parentais e aliança parental) à luz das transformações sociais actuais* (Doctoral dissertation).

Brazelton, T. B. (2005). *A maternidade e a vida profissional*. Barcarena.

Brion-Meisels, G. & Jones, S.M. (2012). Chapter 4: Learning about relationships. In S. Roffey (Ed.) *Positive relationships: Evidence based practice around the world* (pp.55-72). Netherlands: Springer.

Bueno, J. M. H., de Lira Correia, F. M., Abacar, M., de Albuquerque Gomes, Y., & Júnior, F. S. P. (2015). Emotional competences: study of the validity of a measurement instrument. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 14(1), 153-163.

Cacheiro, C. M., & Martins, M. J. D. (2012). Promoção de competências sócio-emocionais em crianças do ensino básico.

Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & sociedade*. São Paulo SP. Vol. 21.

Campos, D., & Cruz, O. (2011). Questionário de estilos parentais (QEP) revisitado. In *Actas do VIII congresso iberoamericano de avaliação/evaluación psicológica e XV conferência internacional avaliação psicológica: formas e contextos*.

Candeias, A. A., & Almeida, L. S. (2005). Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2(9), 359-378.

Candeias, A., Rebelo, N., & Oliveira, M. (2012). IE e atitudes escolares no EB-modelos exploratórios sobre o efeito da idade e sexo.

Candeias, A. A., Rebelo, N., Silva, J., & Cartaxo, A. (2011). Bar-On–Inventário de Quociente Emocional (Bar-On EQ-i: YV)-Estudos portugueses com crianças e jovens do Ensino Básico. In *VIII Congresso Ibero americano de Avaliação Psicológica/Evaluación Psicológica/XV Conferência internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. Universidade de Lisboa (Faculdade de Psicologia), Portugal.

Candeias, A. A., Varelas, D., Rebelo, N., & Diniz, A. M. (2013). Validade estrutural do questionário de inteligência emocional: Estudos com alunos do ensino básico português.

Caron, A., Weiss, B., Harris, V., & Catron, T. (2006). Parenting behavior dimensions and child psychopathology: Specificity, task dependency, and interactive relations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 34-45.

Carvalho, M. S. D. P. & Silva, B. M. B. (2014). Estilos Parentais: um estudo de revisão bibliográfica. *Revista Psicologia em Foco.*, v.6, n.8, p.22-42, dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/psicologiaemfoco/article/view/1571/1768>>.

Carvalho, V. M. C. (2011). *Inteligência social em alunos do 8º ano: implicações para o questionamento ético dos projectos de vida* (Doctoral dissertation).

Casares, M. I. (2009). *Cómo Promover la Convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) (2ª ed.)*. Madrid: Narcea.

Ceballos, E., & Rodrigo, M.J. (2008). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. In M.J. Rodrigo & J. Palácios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza Editorial.

Cecconello, A., De Antoni, C., & Koller, S. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em estudo*, 8(2), 45-54.

Cecconello, A., & Koller, S. (2000). Competência Social e Empatia: Um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5 (1), 71-93

Coelho, A. C., & Cunha, J. V. (2007). Regressão linear múltipla. *Análise multivariada: para os cursos de administração, ciências contábeis e economia*. São Paulo: Atlas, 131-231.

Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61-72.

Costa, S., & Cruz, O. (2012). Atitudes e estilos educativos parentais em mães de crianças com processo de promoção e proteção.

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

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

Dessen, M. A., & Polonia, A. D. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32.

Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 110(1), 3-25.

Ducharne, M. A. B., Cruz, O., Marinho, S., & Grande, C. (2006). Questionário de estilos educativos parentais (QEEP). *Psicologia e Educação*, V, 1, 63-75.

Foster, S. L., & Ritchey, W. L. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of applied behavior analysis*, 12(4), 625-638.

Franco, C., M. D. G. S. D'Eça & Santos, N. N. (2015). Emotional Comprehension Development. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31 (3), 334-348. ISSN 0102-3772. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015032099339348>.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc.

Gilar C. R., Miñano P. P., & Castejón, J. L. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria.

Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional: Teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Goleman, D. (2006), *Emotional Intelligence: What does the Research Really Indicate?*. Educational Psychologist. New York: Bantam Books.

Gomes, C. A. V. (2013). O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, 509-518.

Gomes, M. M. (2010). *(Des)Complexificando os Estilos Parentais – com Pais Casados e Pais Divorciados/Separados*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia.

Gomide, P. S. I. P. (2007). Inventário de estilos parentais (IEP) – Gomide (2006) percurso de padronização e normatização. *Psicologia*. argumento, 25(48), 15-26.

Guimarães, R.C., Sarsfield Cabral, J.A. (2007) *Estatística (2º edição)* McGraw-Hill.

Grusec, J.E. e Ungerer, J. (2003). Effective socialization as problem solving and the role of parenting cognitions. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (pp. 211-228). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Henriques, C. (2011). *Análise de Regressão Linear Simples e Múltipla. Departamento de Matemática. Escola Superior de Tecnologia de Viseu. Portugal*

Kawabata, Y., Alink, L. R., Tseng, W. L., Van Ijzendoorn, M. H., & Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, 31(4), 240-278.

Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., & Michiels, D. (2009). Measuring parenting dimensions in middle childhood: multitrait-multimethod analysis of child, mother, and father ratings. *European Journal of Psychological Assessment*, 25 (3), 1-8.

Leal, F., & Candeias, A. A. (2010). Estudo do impacto do nível socio-económico nas competências socio-emocionais na participação social de alunos com dificuldades de aprendizagem, no 1º Ciclo do Ensino Básico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 641-652.

Lemos, M. S., & Meneses, H. (2002). The Assessment of Social Competence: Portuguese Adaptation of the SSRS (Teacher Form) to Children. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.

López-Zafra, E., Pulido, M., & Berrios, P. (2014). EQ-i Versión corta (EQI-C), Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21-36.

Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em E. M. Hetherington (Org.), P. H. Mussen (Org. SØrie), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development (4a ed., pp. 1-101). New York: Wiley*

Machado, A. (2012). O Conhecimento Emocional e o Desenvolvimento Sócio-Emocional em crianças de idade pré-escolar. Dissertação de Doutoramento, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Machado, A. P. D. O. M., Veríssimo, M., & Denham, S. (2012). O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 34, 201-222.

Machado, A. P. D. O. M., Veríssimo, M., & Denham, S. (2012). O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 34, 201-222.

Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. ReportNumber, Lda.

Martinez, L., & Ferreira, A. (2007). *Análise de Dados com SPSS*. Escolar editora.

Martins, M. (2013). “Á Descoberta” Um programa de promoção de competências sociais e emocionais. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada

Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards Intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Baywood Publishing*.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.

Mondin, E. M. C. (2008). Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. *Psicologia Argumento*, 26(54), 233-244.

Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, 26(91), 485-507.

Monteiro, N. (2009). *Inteligência Emocional: Validação de Constructo do MSCEIT numa amostra Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Moreira, P. A., Jacinto, S., Pinheiro, P., Patrício, A., Crusellas, L., Oliveira, J. T., & Dias, A. (2014). Long-term impact of the promotion of social and emotional skills. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 634-641.

Morgado, A. D., Dias, M. D. L. V., & Paixão, M. P. (2013). O desenvolvimento da socialização e o papel da família. *Análise Psicológica*, 31 (2), 129-144.

Moss, F. & Hunt, T. (1927). *Are you socially intelligent? – An analysis of the score of 7000 persons on the George Washington Social Intelligence Test*. *Scientific American*, 137, 108-111.

Moss, F. & Hunt, T., Onwake, K. & Jex, G. (1925). *Social Intelligence Test* (1st. ed.). Washington: George Washington University Serie

Pacheco, J. T. B., Silveira, L. M. O. B., & Schneider, A. D. A. (2008). Parental style and parenting practices: analysis of the relation between the constructs under the perspective of adolescents. *Psico*, 39(1), 66-73.

Patias, N. D., Siqueira, A. C., & Dias, A. C. G. (2013). Práticas educativas e intervenção com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. *Mudanças-Psicologia da Saúde*, 21(1), 29-40.

Parke, R.D. & Buriel, R. (2006). Socialization in the family: ethnic and ecological perspectives. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 429-504). New York: Wiley.

Pasquali, L., Gouveia, V. V., Santos, W. S. D., Fonseca, P. N. D., & Lima, T. J. S. (2012). Questionário de percepção dos pais: Evidências de uma medida de estilos parentais. *Paidéia*, 22(52), 155-164.

Pedro, M. F., Carapito, E., & Ribeiro, T. (2015). Parenting Styles and Dimensions Questionnaire- The portuguese self-report version. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(2), 302-312.

Pereira, C., & Agostinho, C. (2015). Assumir o desafio de uma parentalidade positiva: um programa de intervenção. *Atención temprana y educación familiar*, 289-299.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003). Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS.

Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., Del Prette, A., Amarante, C. L. D., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: reflexão e crítica*, 19(3), 407-414.

Pinto, H. M., Carvalho, A. R., & Sá, E. N. (2014). Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: Estratégias de regulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar. *Análise Psicológica*, 32(4), 387-400.

Pinto, A. M. & Raimundo, J. (2016). *Avaliação e Promoção das Competências Socioemocionais em Portugal*. Coisas de Ler (Ed).

Pires, A. A. P. (1990). Determinantes do comportamento parental. *Análise Psicológica*, 8, 445-452.

Pires, M., Jesus, S. N. D., & Hipólito, J. (2011). Questionário de estilos parentais para pais (PAQ-P) - Estudos de validação. In *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de avaliação/evaluación Psicológica–XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica* (pp. 760-770). Sociedade Portuguesa de Psicologia.

Regazzi, A. J. (2015). Teste para verificar a igualdade de parâmetros e a identidade de modelos de regressão não-linear/test for parameter equality in nonlinear regression models. *Ceres*, 50(287).

Reis, I. D. G., & Peixoto, F. (2013). Os meus pais só me criticam-Relações entre práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica) e a autoestima, o autoconceito académico, a motivação e a utilização de estratégias de self-handicapping. *Análise Psicológica*, 31(4), 343-358.

Relvas, P. (2006). *O Ciclo vital de família: Perspectiva Sistémica*. (4ª ed.). Porto. Edições Afrontamento.

Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). *Handbook of family measurement techniques*, 3, 319-321.

Roberts, R. D., Flores-Mendoza, C. E., & Nascimento, E. D. (2002). Inteligência emocional: um construto científico. *Paidéia*, 12(23), 77-92.

Santos, C. G. (2013). Contextualizando os estilos parentais na idade pré-escolar: variáveis individuais e familiares. In *Contextualizando os estilos parentais na idade pré-escolar: variáveis individuais e familiares*.

Santos, S., & Cruz, O. (2008). Questionário de Estilos Educativos (QEP). *Avaliação psicológica: formas e contextos*.

Silva, J. B. C., & Schneider, E. J. (2007). Aspectos sócio-afetivos do processo de ensino e aprendizagem. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 3(11), 83-87..

Silva, N. C. B. D., Nunes, C. C., Betti, M. C. M., & Rios, K. D. S. A. (2008). Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. *Temas em Psicologia*, 16(2), 215-229.

Simões, S., Farate, C., & Pocinho, M. (2011). Estilos educativos parentais e comportamentos de vinculação das crianças em idade escolar. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*, 11(20).

Siqueira, M. M. M., Barbosa, N. C., & Alves, M. T. (1999). Construção e validação fatorial de uma medida de inteligência emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 143-152.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, 65(3), 754-770.

Szymanski, H. (2004). Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Revista estudos de psicologia*, 21(2), 5-16.

Turini Bolsoni-Silva, A., Salina-Brandão, A., Maris Versuti-Stoque, F., & Rosin-Pinola, A. R. (2008). Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: um estudo-piloto. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28(1).

Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *EXEDRA: Revista Científica*, (2), 129-146.

Vasconcellos, S. J. L., Picon, P., Prochnow, L. P., & Gauer, G. J. C. (2006). O processamento das informações sociais em crianças e adolescentes agressivos. *Estudos de Psicologia* (Natal), 11(3), 275-279.

Viana, V., Candeias, L., Rego, C. I. I. I., & Silva, D. (2009). Comportamento alimentar em crianças e controlo parental: Uma revisão da bibliografia. *Alimentação Humana*, 15(1), 9-16.

Walberg, H. J., & Paik, S. (2000). Práticas Educativas Eficazes. *França: UNESCO*.

Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(3), 323-331.

Weber, L. N. D., Selig, G. A., Bernardi, M. G., & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações: Transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16(35), 407-414.

Winsler, A., Madigan, A. L., & Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. Em G. M. Department of Psychology, *Early Childhood Research Quarterly* (pp. 1-12). USA: ELSEVIER

Zavala, M. A. B., Valadez, M. D. L. D. S., & Vargas, M. D. C. v.(2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of research in educational Psychology*, 6(15).

Anexos

1- Autorização da autora do instrumento QEP (Questionário de Estilos Parentais)

look

Nova | Responder | Eliminar | Arquivar | Anular

RE: Pedido de Autorização para aplicação do instrumento QEP

 Orlanda Cruz <orlanda@fpce.up.pt>
sáb 26-01, 17:45
Você

Reencaminhou esta mensagem a 15-11-2017 16:45

 43 KB |  75 KB |  240 KB |  36 KB

Mostrar todos os 4 anexos (393 KB) · Transferir tudo · Guardar tudo no OneDrive · Pessoal

Cara Carla Neves

Junto envio a última versão do QEP e dois artigos escritos por mim e por ex-mestrandos. Naquele escrito com o Daniel Campos apresentamos uma análise exploratória, que nos levou a reorganizar os itens nas subescalas. No artigo com a Sandra Costa são apresentadas as associações com o AAPI numa amostra de mães sinalizadas pela CPCJ. Envio ainda o documento que nos foi enviado pelos autores quando começamos a trabalhar o instrumento.

Bom trabalho e felicidades

Orlanda Cruz

Orlanda Cruz
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto
Rua Alfredo Allen
4200-135 Porto
Tel: +3512236079751

2- Pedido de Autorização ao Agrupamento de Escolas N° 4

Assunto: Pedido de Autorização para a recolha de dados

Exma. Professora Arminda Escária,

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado de Psicologia na especialidade de Psicologia da Educação, na Universidade de Évora, desenvolvido sob a orientação da Profª Drª Heldermeira Samutelela Pires, pretende-se realizar um estudo de investigação intitulada "Estilos Educativos Parentais e o desenvolvimento sócio-afetivo em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico". O objetivo deste estudo é investigar a relação existente entre os Estilos Parentais e o desenvolvimento de competências sócio-emocionais em crianças com idades entre os 6 e os 10 anos. Para a recolha da informação, pretende-se a recolha de dados através de dois questionários, sendo um deles preenchido pelos pais e o outro pelos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Básica dos Caravizais.

Venho por este meio solicitar, a autorização de Vossa Exma. para proceder ao processo de recolha de dados e levar a cabo esta investigação.

Agradeço a sua colaboração.

Respeitosos cumprimentos


AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ÉVORA

3- Consentimento informado – Pais

**“Estilos Educativos Parentais e o desenvolvimento sócio-afetivo em crianças do
1º Ciclo do Ensino Básico”**

QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

Data de Preenchimento: ___/___/___

Criança/ Jovem

1. Nome (1.º e inicial do apelido) _____
2. Idade _____ anos
3. Sexo: 1. Masculino _____ 2. Feminino _____
4. Escola _____
5. Ano Escolar _____

Pais

1. Idade: _____ anos
2. Sexo: 1. Masculino _____ 2. Feminino _____
3. Local de Residência _____
4. Habilitações Literárias: _____
5. Profissão/ Situação Laboral: _____
6. Estado Civil: 1. Casado/a _____ 2. Divorciado/a _____ 3. Separado/a _____
7. Número de Filhos: _____
8. Idade dos Filhos: _____

Código Criança:

4- Questionário Sócio-Demográfico

Questionário de Estilos Parentais
Parenting Styles and Dimensions Questionnaire

A seguir encontra uma lista de comportamentos que os pais podem apresentar quando interagem com os seus filhos. Indique quantas vezes apresenta esses comportamentos com o(s) seu(s) filho(s).

Eu apresento este comportamento:

- 1 – Nunca
- 2 – De vez em quando
- 3 – Às vezes
- 4 – Muitas Vezes
- 5 – Sempre

- 1. Eu sou sensível aos sentimentos e necessidades do meu filho.
- 2. Eu uso os castigos físicos como forma de disciplinar o meu filho.
- 2.a Eu tenho dificuldade em contrariar o meu filho.
- 3. Eu tenho em consideração os desejos do meu filho antes de o mandar fazer alguma coisa.
- 4. Quando o meu filho pergunta porque é que tem de obedecer, eu digo: "porque eu disse que sim", ou "eu sou a tua mãe e quero que o faças".
- 4.a Eu deixo que o meu filho aborreça as outras pessoas.
- 5. Eu explico ao meu filho como me sinto em relação aos seus bons e maus comportamentos.
- 6. Eu bato ao meu filho quando ele é desobediente.
- 7. Eu encorajo o meu filho a falar dos seus problemas.

Adaptado e reproduzido com permissão dos autores. Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F. & Hart, C. H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: Vol. 3. Instruments & Index* (pp. 319-321). Thousand Oaks: Sage. Tradução de Susana Santos. Adaptação de O. Cruz.
Campos, D. & Cruz, O. (2011). Questionário de Estilos Parentais (QEP) revisitado. In: A. S. Ferreira, A. Verhaeghe, D. R. Silva, L. S. Almeida, R. Lima, S. Fraga (Eds), *Actas do VIII congresso iberoamericano de avaliação/evaluación psicológica e XV conferência internacional avaliação psicológica: formas e contextos* (pp.1641-1654). Lisboa: SPP.
Santos, S. & Cruz, O. (2008). Questionário de Estilos Educativos. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Coord.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos – Actas*. Braga: Psiquilibrios Edições (CD-ROM, item nº 9789899552265).

5 - Questionário de Estilos Parentais

Código Criança:

- 8. Eu deixo o meu filho à vontade quando há alguma coisa que ele não quer fazer.
- 9. Eu encorajo o meu filho a expressar-se livremente, mesmo quando discorda dos pais.
- 10. Eu castigo retirando privilégios com poucas, ou mesmo nenhuma, explicações.
- 10.a Eu não confio nas minhas capacidades para ser boa mãe.
- 11. Eu realço as razões que estão por detrás das regras.
- 12. Eu dou conforto e compreensão quando o meu filho está chateado.
- 12.a Quando o meu filho se porta mal, eu ignoro-o.
- 13. Eu grito ou berro quando o meu filho se porta mal.
- 14. Eu elogio quando o meu filho se porta bem.
- 15. Eu desisto de intervir quando o meu filho faz uma birra.
- 16. Eu expludo de fúria com o meu filho.
- 17. Eu falo, falo, mas o meu filho não obedece.
- 18. Eu tenho em consideração as preferências do meu filho quando se fazem planos para a família.
- 19. Eu agarro o meu filho quando ele é desobediente.
- 20. Eu deixo o meu filho à vontade para ele fazer o que quer.
- 21. Eu mostro respeito pelas opiniões do meu filho, encorajando-o a expressá-las.
- 22. Eu permito que o meu filho contribua para a definição das regras.
- 23. Eu ralho e critico para fazer com que o meu filho melhore.
- 24. Eu dou ao meu filho, tudo o que ele quer.
- 25. Eu explico ao meu filho porque é que as regras têm de ser obedecidas.
- 26. Eu uso ameaças de castigos com poucas, ou nenhuma justificações.
- 27. Eu tenho momentos afectuosos com o meu filho.
- 27.a Eu deixo que o meu filho interrompa as outras pessoas.
- 28. Eu castigo o meu filho colocando-o sozinho com poucas, ou nenhuma, justificações.
- 29. Eu ajudo o meu filho a entender as consequências das suas acções, encorajando-o a falar acerca delas.
- 30. Eu ralho ou critico quando o comportamento do meu filho não vai de encontro às minhas expectativas.
- 30.a É-me difícil lidar com o mau comportamento do meu filho.
- 31. Eu explico, ao meu filho, as consequências do seu comportamento.
- 32. Eu dou uma bofetada ao meu filho, quando ele se porta mal.

6- Questionário de Inteligência Emocional (EQI Bar-On YV)

Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on

(Adaptado por A. Candeias, M. Rebocho, 2007)

INSTRUÇÕES:

Lê atentamente todas as frases.

Faz um círculo no número que melhor expresse a tua opinião.

Para isso, há uma escala numérica de 1 a 4.

Nenhuma resposta é melhor que a outra.

Se te enganares, basta riscar e colocar o círculo na resposta que pretendes.

Responde a todas as perguntas e procura ser sincero.

Exemplo 1:

| | Nunca | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-----------------|-------|----------|--------------|--------|
| Estou contente. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Se escolhes o número 1, significa que nunca estás contente.

Se escolhes o número 2, significa que às vezes estás contente.

Se escolhes o número 3, significa que quase sempre estás contente.

Se escolhes o número 4, significa que estás sempre contente.

Exemplo 2:

| | Nunca | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|----------------------------|-------|----------|--------------|--------|
| Tento não comer chocolates | 1 | 2 | 3 | 4 |

Se escolhes o número 1, significa que nunca tentas não comer chocolate, ou seja comes chocolate sempre que te apetece.

Se escolhes o número 2, significa que às vezes tentas não comer chocolate.

Se escolhes o número 3, significa que quase sempre tentas não comer chocolate.

Se escolhes o número 4, significa que sempre tentas não comer chocolate.

Continua.

Código Criança:

| | Nunca | Às vezes | Quase Sempre | Sempre |
|---|-------|----------|--------------|--------|
| 1. Gosto de divertir-me. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Compreendo bem como as outras pessoas se sentem. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Posso estar calmo, mesmo estando aborrecido. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Sou feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Preocupo-me com o que acontece aos outros. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. É-me difícil controlar a minha raiva. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. É fácil dizer aos outros como me sinto. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Gosto de conhecer novos colegas/ dos colegas novos que conheço. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Sinto-me seguro de mim mesmo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Sei como se sentem as outras pessoas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Sei como me manter calmo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Quando me fazem perguntas difíceis, procuro responder de formas diferentes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Penso que a maioria das coisas que faço, são bem feitas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Sou capaz de respeitar os outros. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Algumas coisas aborrecem-me muito. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. É-me fácil entender coisas novas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Falo com facilidade sobre os meus sentimentos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Tenho bons pensamentos acerca das outras pessoas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Penso que vai correr tudo bem. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Ter amigos é importante. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Tenho brigas com os outros. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Compreendo perguntas difíceis. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Gosto de rir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Tento não magoar os outros. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Penso num problema até o resolver. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Tenho mau feitio. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Nada me incomoda. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. É difícil falar dos meus sentimentos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Sei que as coisas vão correr bem. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Posso responder bem às perguntas difíceis. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. É fácil descrever os meus sentimentos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Sei como passar um bom momento. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | Nunca | Às vezes | Quase Sempre | Sempre |
|--|-------|----------|--------------|--------|
| 33. Devo dizer a verdade. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Quando quero posso encontrar maneiras de contestar uma pergunta difícil. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. Aborreço-me com facilidade. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. Gosto de ajudar os outros. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. Não sou feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. Posso resolver problemas de formas diferentes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. São necessárias muitas coisas para que me aborreça. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. Sinto-me bem comigo mesmo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. Faço amigos com facilidade. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. Penso que sou o melhor em tudo o que faço. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. É fácil dizer aos outros o que sinto. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. Quando contasto perguntas difíceis, penso em muitas soluções. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. Sinto-me mal quando magoo as outras pessoas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46. Quando me chateio com alguém, é por muito tempo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47. Gosto de ser como sou. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48. Sou bom a resolver problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49. É difícil esperar pela minha vez. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50. Penso que tudo o que faço está mal... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 51. Gosto dos meus amigos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 52. Não tenho dias maus. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 53. Tenho dificuldade em falar dos meus sentimentos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 54. Aborreço-me com facilidade. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 55. Percebo quando um dos meus amigos não está feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 56. Gosto do meu corpo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 57. Não desisto mesmo quando as coisas se complicam. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 58. Quando me chateio faço o que me vem à cabeça. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 59. Sei quando os outros estão chateados, mesmo que não me digam. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 60. Gosto da forma que me vejo. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Fim.

7-Tabela de Correlações

| Item nº | Correlações | | | | | | | | | |
|--------------|-------------------------|-----------------|-----------------|---------------|---------------|---------------|-----------|--------------|------------------|-------------------|
| | CEP_Autorizado | CEP_Permissoivo | CEP_Autoritário | EQI_Imperioso | EQI_Imperioso | EQI_Imperioso | EQI_Suave | EQI_Adequado | EQI_Estabelecido | EQI_Imprescritivo |
| Espaço nº 1 | CEP_Autorizado | | | | | | | | | |
| | Correlation Coefficient | 1,000 | | | | | | | | |
| Espaço nº 2 | CEP_Permissoivo | ,213* | | | | | | | | |
| | Correlation Coefficient | ,029 | 1,000 | | | | | | | |
| Espaço nº 3 | CEP_Autoritário | ,335** | ,209** | | | | | | | |
| | Correlation Coefficient | ,000 | ,000 | 1,000 | | | | | | |
| Espaço nº 4 | EQI_Imperioso | ,042 | ,053 | ,065 | | | | | | |
| | Correlation Coefficient | ,667 | ,591 | ,511 | 1,000 | | | | | |
| Espaço nº 5 | EQI_Imperioso | ,099 | ,002 | ,077 | ,243* | | | | | |
| | Correlation Coefficient | ,311 | ,986 | ,451 | ,012 | 1,000 | | | | |
| Espaço nº 6 | EQI_Suave | ,083 | ,063 | ,108 | ,181* | ,388** | | | | |
| | Correlation Coefficient | ,396 | ,324 | ,270 | ,098 | ,000 | 1,000 | | | |
| Espaço nº 7 | EQI_Adequado | ,140 | ,211* | ,071 | ,327** | ,602** | ,114 | | | |
| | Correlation Coefficient | ,152 | ,090 | ,469 | ,001 | ,000 | ,244 | 1,000 | | |
| Espaço nº 8 | EQI_Estabelecido | ,103 | ,041 | ,081 | ,515** | ,481** | ,255* | ,468** | | |
| | Correlation Coefficient | ,296 | ,614 | ,409 | ,000 | ,000 | ,009 | ,000 | 1,000 | |
| Espaço nº 9 | EQI_Imprescritivo | ,046 | ,016 | ,051 | ,297** | ,131 | ,116 | ,372** | ,301** | |
| | Correlation Coefficient | ,305 | ,870 | ,754 | ,002 | ,123 | ,237 | ,000 | ,002 | 1,000 |
| Espaço nº 10 | | ,106 | ,106 | ,106 | ,106 | ,106 | ,106 | ,106 | ,106 | ,106 |
| | N | | | | | | | | | |

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
 ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

