



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Psicologia**

**Área de especialização | Psicologia da Educação**

Dissertação

**Pais online: O uso de smartphones e redes sociais nos estilos parentais e no rendimento académico dos/as filhos/as**

**Débora Cristina dos Santos Rocha**

Orientador(es) | Heldemerina Chimuma Domingos Samutelela Pires

Évora 2020





**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Psicologia**

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

**Pais online: O uso de smartphones e redes sociais nos estilos parentais e no rendimento académico dos/as filhos/as**

Débora Cristina dos Santos Rocha

Orientador(es) | Heldemerina Chimuma Domingos Samutelela Pires

Évora 2020

---

---

---

---



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Nuno Manuel Gameiro Rebelo dos Santos (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Cristina Monteiro do Rosário (Universidade de Évora) (Arguente)  
Heldemerina Chimuma Domingos Samutelela Pires (Universidade de Évora)  
(Orientador)

## **Agradecimentos**

Por muitos capítulos que se fecham ao longo da vida, sem dúvida que este é aquele que mais consolida anos de novas experiências, crescimento académico, pessoal e profissional. Não posso deixar de considerar esta etapa como uma vitória vivida com muita intensidade, com os seus destacáveis desafios subjacentes nas vivências positivas e negativas, que me permitiram complexificar enquanto pessoa e tornar mais evidente o que ambiciono para o meu futuro.

Quero primeiramente agradecer a todos os professores com quem tive a oportunidade de aprender e alimentar a sede de aprendizagem. Muitos serviram de inspiração e auxiliaram, sem saber, a consolidar expectativas profissionais muito importantes. Agradeço também à minha orientadora Professora Doutora Heldemerina Pires, por toda a ajuda e motivação para continuar a trabalhar e por valorizar tão gentilmente todo o meu trabalho – tendo em conta as minhas responsabilidades fora da universidade. Não podia deixar de agradecer também à Professora Doutora Cristina por ter despendido, com prontidão, do seu tempo com as minhas dúvidas e pelas palavras certas proferidas nas alturas indicadas. São sem dúvida duas pessoas que me inspiram bastante e que contribuem diariamente para a manutenção dos meus focos de interesse dentro do vasto mundo de trabalho na área da Psicologia.

Agradeço ainda a disponibilidade da escola e dos professores por me terem cedido espaço e tempo para eu recolher os dados para a investigação, assim como estou bastante grata a todos os pais e encarregados de educação que participaram com real gosto e interesse no mesmo.

Deixo também a todos aqueles que se cruzaram comigo ao longo destes anos, que trouxeram um pouco de si e levaram um pouco de mim, o meu obrigado. A todas as colegas de casa maravilhosas com quem desenvolvi dinâmicas incríveis que me facilitaram perceber, dia após dia, Évora como a minha segunda casa. Guardo no coração as memórias felizes que certamente recordarei num futuro longínquo com ainda mais nostalgia. Obrigada por me terem ajudado a crescer. Foi mesmo uma grande honra para mim desfrutar esta aventura com vocês.

Sem dúvida que as pessoas dão sentido à nossa caminhada e que não há ganhos sem os seus frutos palpáveis. Posso dizer de coração cheio que trago uma bagagem bem sólida e honesta de família académica que tanto me impulsionou, apoiou e motivou a estar hoje a encerrar mais uma fase académica fundamental. Começo por te agradecer a ti,

Patrícia, pelo apoio incondicional de alguém que não se cansa de dar. Pela amizade verdadeira que explode em cada abraço, palavra e olhar. Por me inspirares a ser cada vez mais ambiciosa, delinear objetivos e lutar para os concretizar. Mas sobretudo, por me teres feito sentir que o teu lar, também era o meu. Que eu pertencia genuinamente ali. E aqui inclui-se um agradecimento ao teu pai, por me receber sempre de braços abertos e me fazer sempre sentir como parte da família. Proporcionaste-me ao longo destes anos um conforto e apoio emocional incrível que foi crucial para eu ter força para continuar nesta jornada académica. Olhar-te-ei sempre como uma irmã.

Agradeço também à minha querida madrinha académica, Mafalda. O teu papel de madrinha foi concluído com todo o sucesso do mundo e evoluiu para uma amizade indispensável na minha vida. Obrigada por todo o apoio, ajuda, conselho, revisões e sugestões quando eu entrava em modo “SOS” e bloqueava nos trabalhos mais desafiantes. Pela tua sinceridade, cuidado e pelos momentos incríveis e felizes que passamos juntas ao longo de todos estes anos. Penso sempre em ti com a maior ternura do mundo.

Não podia deixar de agradecer ao meu namorado, por toda a sua paciência, compreensão amor e carinho que alimentaram a minha positividade ao longo de todo este processo. Não me esquecerei dos teus “precisas de ajuda?” nem das noites em que ficavas ao meu lado no chão (naquela que será sempre a minha casa) enquanto eu trabalhava. Que bom é ter alguém como tu na minha vida. Sou mesmo, mesmo muito grata.

Termino os agradecimentos com a minha família. Ao meu irmão, por me acompanhar em todos os meus entusiasmos académicos e por me ter proporcionado uma infância tão, mas tão feliz. As memórias boas invadem-me completamente o pensamento cada vez que reflito sobre as nossas vivências juntos. És sem dúvida o melhor irmão do mundo.

Por fim, ao meu pai e à minha mãe, a quem dedico esta dissertação. Primeiro, por me darem coragem para embarcar na aventura de sair de casa e enfrentar o desconhecido. Mesmo com o último dia de inscrições conseguimos (obrigado, mãe)! E claro, por todo o seu incansável apoio. Sempre pegaram em mim como se de uma escada se tratassem e me deram impulso para eu seguir para o próximo andar da vida. Estou ciente dos esforços diários que fazem para que eu continue a lutar pelos meus sonhos. Obrigada por fazerem deles, também os vossos.

Do fundo do coração, o meu muito e sempre eterno obrigado!

**Pais online: O uso de *smartphones* e redes sociais nos estilos parentais e no rendimento acadêmico dos/as filhos/as**

**Resumo**

Considerando a influência do uso destes dispositivos na qualidade das interações familiares que, por sua vez, têm o poder de condicionar o rendimento acadêmico das crianças, o presente estudo pretende analisar a relação entre o uso do *smartphone* e das redes sociais, os estilos parentais e o rendimento acadêmico dos/as filhos/as dos/as utilizadores/as. O estudo conta com a participação de 101 (N=101) pais e encarregados de Educação maioritariamente com idades compreendidas entre os 40 e 45 anos de idade de ambos os sexos detentores de um *smartphone* e com conta no Facebook e respetivos filhos/as e/ou educandos/as alunos do 5º e 6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico. Os instrumentos utilizados para obtenção dos dados foram o Questionário Sociodemográfico, Questionário de Uso do *Smartphone* e das Redes Sociais e o Questionário de Dimensões e Estilos Parentais. Os resultados apontam para a existência de uma relação entre o uso do *smartphone* e das redes sociais e o estilo parental autoritário e permissivo que, por sua vez, considerando a sua influência sobre esta dimensão, tem uma relação indireta no rendimento acadêmico.

**Palavras-Chave:** *Smartphone*, Redes Sociais, Estilos Parentais, Rendimento Académico

## **Parents *online*: The use of *smartphone* and social network sites in parenting styles and child academic performance**

### **Abstrat**

Considering the influence of the time and frequency of *smartphone* and social networking use plays on the quality of family interactions that, in turn, have the power to affect children's academic performance, the present study intends to analyze the relation between the use of *smartphone* and social networking, parenting styles and academic performance of the user's children. The participants of the study were (N = 101) parents and guardians with ages between 40 and 45 years, of both genders, and respective children and/or students from 5th and 6th grade of the 2nd cycle of Basic Education, *smartphone* owners and with a Facebook account. The instruments used in order to obtain the data were Sociodemographic Questionnaire, The *Smartphone* and Social Network Usage Questionnaire and the Parental Dimensions and Styles Questionnaire. The results point to the existence of a relation between the use of the *smartphone* and social networking platforms and the authoritarian and permissive parenting style which, in turn, considering its influence on this dimension, has an indirect relation on academic performance.

**Key-Words:** Smartphone, Social Networking, Parenting Styles, Academic Performance

## Índice

Índice de Tabelas.....	i
<b>I) ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	1
<i>Smartphone</i> e Redes Sociais: uso e aplicabilidade na parentalidade.....	1
<i>Smartphone</i> e Redes Sociais: conectividade omnipresente e implicações nos estilos e práticas parentais e no rendimento académico. ....	4
Implicações nos estilos e práticas parentais .....	6
Implicações no rendimento académico.....	12
<b>II) MÉTODO</b> .....	19
Tipo de Estudo e Objetivos .....	19
Participantes .....	20
Instrumentos .....	20
Questionário Sociodemográfico .....	20
Questionário de Uso dos <i>Smartphones</i> e Redes Sociais (QUSRS) .....	21
Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP).....	21
Procedimentos .....	24
<b>III) RESULTADOS</b> .....	26
Padrões de uso do <i>smartphone</i> e das redes sociais pelos pais.....	26
Relação entre o uso do <i>smartphone</i> e das redes sociais e os estilos parentais .....	27
Relação entre o uso do <i>smartphone</i> e das redes sociais e o rendimento académico dos/as filhos/as dos/as utilizadores/as.....	29
<b>IV) DISCUSSÃO</b> .....	30
<b>V) CONCLUSÃO</b> .....	39
<b>VI) REFERÊNCIAS</b> .....	43
<b>VII) ANEXOS</b> .....	56
ANEXO A – Tabela de caracterização da amostra .....	57
ANEXO B - Questionário Sociodemográfico .....	58
ANEXO C - Questionário de uso do <i>Smartphone</i> e das Redes Sociais .....	59



ANEXO D - Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP) .....	63
ANEXO E – Autorização da DGIDC – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME).....	65
ANEXO F - Pedido de Autorização à Escola.....	66
ANEXO G - Consentimento Informado.....	674
ANEXO H – Resultados do Questionário de Uso do <i>Smartphone</i> e das Redes Sociais (QUSRS).....	69
ANEXO I – Resultados do Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP)....	73
ANEXO J – Correlações entre as dimensões do QDEP e algumas variáveis do Questionário de Uso do <i>Smartphone</i> e das Redes Sociais.....	74
ANEXO K – Correlações entre as classificações escolares dos/as filhos/as e algumas variáveis do Questionário de Uso do <i>Smartphone</i> e das Redes Sociais .....	75

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1. Consistência interna do Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP)

Tabela 2. Estrutura do Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP)

Tabela 3. Correlação entre a frequência de uso do smartphone e as dimensões parentais

Tabela 4. Correlação entre tempo de uso das redes sociais e as dimensões parentais

Tabela 5. Correlação entre a frequência de uso diário do smartphone e o rendimento acadêmico.

Tabela 6. Correlação entre o tempo de uso das redes sociais e o rendimento acadêmico.

## I) ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### ***Smartphone* e Redes Sociais: uso e aplicabilidade na parentalidade**

Ao longo da última época tem-nos sido possível acompanhar a expansão tecnológica digital (Verza & Wagner, 2010), nomeadamente ao nível dos dispositivos móveis hoje denominados por *smartphones* (Clayton, Leshner & Almond, 2015). Esteticamente agradáveis, de uso intuitivo (Sampaio, 2018) acessíveis e de menor dimensão (Verza & Wagner, 2010) estes têm vindo a encontrar cada vez mais um lugar de destaque no dia-a-dia das populações (Kildare & Middlemiss, 2017). A partir de 2011 (Sampaio, 2018) estes vieram possibilitar aos sujeitos ampliarem a sua rede social devido à característica inerentemente associada a si: a vantagem do uso da Internet (Kamal & Arefin, 2016). Esta vantagem reflete-se na realidade portuguesa, sendo que dois terços dos/as utilizadores/as usam o seu *smartphone* para este fim (INE, 2020).

Alvo de vários estudos, tem prevalecido como amostra fundamental as crianças e adolescentes, colocando significativamente de lado a exploração do seu uso por parte dos cuidadores (Ante-Contreras, 2016; Ólafsson, Livingstone & Haddon, 2013). Assumindo um grande destaque na vida de pais e filhos/as, indo para lá da função primária de comunicação, este dispositivo móvel veio condicionar as dinâmicas familiares contemporâneas e respetivos elementos (Ante-Contreras, 2016; García, Fernandez & Talledo, 2018; Verza & Wagner, 2010) alterando-as qualitativamente. Neste sentido, acabou por definir novos padrões relacionais, conceber novos contextos de interação social (Carvalho, Francisco & Relvas, 2015) e de risco (e.g. uso do *smartphone* aquando a condução) (Macy, Carter, Bingham, Cunningham & Freed, 2014) assim como conectar realidades distintas e dar resposta a inúmeras carências (Verza & Wagner, 2010).

Assim como os *smartphones*, as redes sociais têm ganho um lugar de destaque no dia-a-dia dos indivíduos, reforçando com expressão o uso deste dispositivo (Jeong, Kim, Yum, Hwang, 2016; Radesky, Silverstein, Zuckerman & Christakis, 2014). Em Portugal, as redes sociais ganharam igualmente popularidade verificando-se só no ano 2015, que 70% dos/as utilizadores/as de internet eram detentores de redes sociais (INE, 2020). Estas plataformas digitais são comumente usadas pelos jovens, pais, organizações e governos, dado a sua aplicabilidade e baixo custo (Alassiri, Muda, Ghazali, & Ahamefula, 2014; Sampaio, 2018) incluindo-se em distintos contextos (e.g. familiar, pares, escolar e comunicação social) (Alassiri et al 2014; Duggan, Lenhart, Lampe & Ellison, 2015).

Conferindo um uso distinto dos/as filhos/as (Verza & Wagner, 2010), são os pais mais jovens aqueles que usufruem com mais regularidade da Internet, verificando-se cada vez mais improvável a diminuição deste uso (Baker, Sanders, Morawska, 2016; Doty & Dworkin, 2014). De acordo com os estudos conduzidos por Simões et al., (2014), no ano de 2014 registou-se que 68% dos pais portugueses usavam a Internet, evidenciando-se um aumento gradual quando comparando com o uso nos anos anteriores. Este uso pode ser explicado pela facilidade de acesso uma vez que, segundo a INE (2020), em 2019 verificou-se que a maioria dos agregados familiares (80,9%) em Portugal acediam à internet em casa, salientando-se um uso proeminente nas famílias com crianças até aos 15 anos (94,5%). Já os autores Duggan, Lenhart, Lampe e Ellison (2015) vêm sugerir que 66% dos adultos com e sem filhos/as são possuidores de uma rede social.

Uma das principais funcionalidades destas plataformas digitais prende-se com a comunicação e a socialização. Fomenta a perpetuação de amizades (Alassiri et al., 2014; Duggan et al., 2015; Sampaio, 2018) e promove nos sujeitos um sentimento de conexão e bem-estar (Kushlev, 2015). Em Portugal, esta comunicação é bastante heterogênea, o que contribui para a construção de novas redes de socialização e para a autoconstrução de novas identidades. Abrindo espaço para um conjunto interminável de formas de relacionamento, esta comunicação pode ser levada a cabo através da autocomunicação (e.g. SMS e Twitter), da comunicação mediada de um para os restantes (e.g. Facebook), multimédia (e.g. Skype) e comunicação de massas (e.g. TV, Jornais), o que promove o desenvolvimento de uma autonomia comunicativa. Como resultado, vê-se atualmente distintos modelos comunicacionais que são resultado da junção das comunicações presenciais e virtuais dentro de uma lógica cumulativa (Sampaio, 2018). No entanto, considerando o vasto leque de oferta, é o Facebook que se destaca como a rede social mais usada pelos pais. Conectando-se de uma forma ativa e positiva, no sentido em que reagem a notícias e publicações, esclarecem questões e dão e recebem apoio emocional (Duggan et al., 2015) usam-no fundamentalmente para fazer amizades e manter contatos com familiares e conhecidos.

Tendo em conta que a parentalidade e todas as responsabilidades inerentes podem ser uma grande fonte de stress (García et al., 2018), fator preponderante para a ocorrência de alguma dependência do uso do *smartphone* (Jeong, Kim, Yum, Hwang, 2016; Radesky, Silverstein, Zuckerman & Christakis, 2014), as redes sociais surgem também

como uma ferramenta usada pelos pais para aconselhamento e troca de informações e experiências (Chaudron, 2015; Lupton, Pedersen & Thomas 2016). Desta forma, os estudos demonstram que são as mães quem usa as redes sociais com mais frequência para esta função, onde comumente recebem apoio social e/ou emocional (Duggan et al., 2015; Parry, Glover & Mulcahy, 2013). A literatura corrobora assim os estudos de Torres, Suárez e Rodrigo (2014) que traçaram o perfil do/a progenitor/a utilizador/a dos serviços acedidos via internet. Indica-se assim como utilizador/a mais comum uma mulher de classe média cuja idade varia entre os 24 e 34 anos com os objetivos primários de pesquisa quanto à saúde ou parentalidade. Outra grande funcionalidade agregada às redes sociais e à internet em si prendem-se com a proliferação e partilha de forma rápida e democrática (Sampaio, 2018) de informação e imagens (Duggan et al., 2015) assim como a execução de tarefas de trabalho (Oduor et al., 2016; Sampaio, 2018), desenvolvimento de documentos/textos e planeamento de atividades de lazer (Sampaio, 2018). Mais responsivas nos bons como nos maus momentos (Duggan et al., 2015), são as mães que se revelam mais interessadas e participativas na partilha e gestão deste conteúdo disponível *online*. Já os pais, partilham informações mais restritas e conteúdos com uma maior conotação sexual (Ammari, Kumar, Lampe & Schoenebeck, 2015). Estes dados evidenciam um maior envolvimento das mães comparativamente aos pais na realidade escolar dos/as filhos/as, potenciado pelo uso de plataformas *online* disponibilizadas pelas escolas para consultar informações escolares dos/as filhos/as (Blau & Hameiri, 2017).

O *smartphone* vem consagrar-se assim, como um equipamento multifuncional, permitindo ir além da sua função primária de comunicação interpessoal (Verza & Wagner, 2010), sendo que o seu uso frequente (İnal, Demirci, Çetinturk, Akgonul & Savaş, 2015) relaciona-se com a atual utilidade e produtividade que estes dispositivos móveis fornecem no âmbito da supressão de diferentes necessidades (Khang, Kim & Kim, 2013). Face às diversas experiências humanas que possibilitam, o uso do *smartphone* e das redes sociais vem permitir interações de longo e curto prazo (Duggan et al., 2015) promovendo assim uma conectividade generalizada (Kushlev & Dunn, 2018). Desta forma, acaba por ganhar um lugar de destaque na vida de todos os sujeitos, na medida que atua como fator condicionante nas diferentes esferas de desenvolvimento dos mesmos (Verza & Wagner, 2010).

### ***Smartphone* e Redes Sociais: conectividade omnipresente e implicações nos estilos e práticas parentais e no rendimento acadêmico.**

Tendo em conta o destaque que o *smartphone* tem adquirido ao longo do tempo, a necessidade de “estar conectado” também tem aumentado exponencialmente na esfera parental (Kushlev, 2015; García et al., 2018) revelando-se cada vez mais pertinente a sua análise tendo em conta a excessividade do uso (Sampaio, 2018). A manutenção do seu uso pode ser explicada pela atual facilidade de acesso a um conjunto ilimitado de atividades de distração não alcançáveis no contexto não-digital (e.g. jogos eletrónicos, mensagens, fotografias e informações atualizadas) (Kushlev, 2015; Kushlev & Dunn, 2018). Este uso do *smartphone* pode ser potenciado por vários fatores como a condição psicológica e contingências atuais do sujeito. Jogar jogos *online* poderá funcionar como uma estratégia de *coping* para sujeitos que queiram fugir ao stress (i.e. escapismo) (Kardefelt, 2014) que, como referido anteriormente, pode-se evidenciar na parentalidade (García et al., 2018) e, por sua vez, regular o humor (Khang et al., 2013). Outro fator apontado pela literatura é o hábito de verificação (i.e. *checking*) que faz frente à falta de estímulos do momento contextual em que o sujeito se encontra (Oulasvirta, Rattenbury, Ma & Raita, 2012). Este hábito está intimamente relacionado com o rápido e fácil acesso às redes sociais que pode ser efetuado com o objetivo de obter novas atualizações, informações ou somente para desencadear no sujeito uma sensação de recompensa. Interliga-se igualmente com a forma de como as aplicações e os *smartphones* são projetados. Estes dispositivos condicionam o desejo constante de os sujeitos se manterem conectados contribuindo para a manutenção continuada da responsividade através de notificações de jogos, alertas ou mensagens das redes sociais (Oduor et al., 2016).

A manutenção do uso é também patenteada quando o sujeito usa o *smartphone* recorrentemente para se divertir e passar o seu tempo (Khang et al., 2013). Um estudo de Jeong et al., (2016) sugere que o uso das redes sociais e os jogos (sendo os últimos, alvo de uma crescente popularidade e complexificação nos *smartphones*), concomitantemente com o uso atribuído ao dispositivo relacionado com entretenimento, são preditores da dependência do *smartphone*. Contudo, quando analisadas, são as redes sociais que se revelam o maior preditor de dependência. Assim, de acordo com os autores, o *smartphone* atua como principal meio de acesso às redes sociais, mas são estas que contribuem para o desenvolvimento de dependência face aos *smartphones*.

Desta forma, a conectividade onipresente subjacentes neste uso que, por sua vez, concebe uma interferência tecnológica ou “tecnofêrência” constante (McDaniel & Coyne, 2016), prejudica significativamente a durabilidade da atenção mantida durante as interações sociais presenciais em detrimento das interações digitais (Kushlev, 2015). Isto vem explicar, segundo McDaniel e Coyne, (2016) e Oduor et al. (2016), das interrupções diárias aquando interações familiares (e.g. casal, filhos/as). Devido à grande envolvimento fomentada pela vida virtual e pelas ações instantâneas, a percepção de tempo e espaço nas relações sofrem alterações. Automonitorização do uso acaba por ser insuficiente abrindo espaço para a ascensão de problemáticas de foro social e emocional que se vê refletido na negligência relacional do/a utilizador/a com o par (Kushlev, 2015).

Este impacto emocional e de conduta a longo prazo é coerente tendo em conta o que o uso do *smartphone* continuado pode despoletar nos sujeitos. De acordo com Qualcomm (2013 cit. in Kushlev, 2015), um estudo realizado internacionalmente sugere que 60% de pessoas com telemóveis revelam sentir-se ansiosas e nervosas quando não têm o dispositivo consigo e 20% sentem-se desorientadas. Outro estudo realizado por Pew Research Center (2015), igualmente citado pelo autor referido anteriormente, sugere que metade das pessoas dos Estados Unidos dormem perto do *smartphone* a fim de estarem mais responsivos às mensagens ou atualizações que possam surgir. Verificam-se, assim, sinais de uma iminente dependência psicológica e comportamento mal adaptativo fruto de um uso continuado, refletindo-se problemáticamente no sujeito e nos contextos em que este intervém (Khang et al., 2013). Adicionalmente contribui para a emergência de má percepção quanto à adequação do seu uso, uma vez que o uso do *smartphone* pelo/a utilizador/a se revela um forte preditor das suas crenças relativamente a esta questão (Moser, Schoenebeck & Reinecke, 2016).

Perante estas circunstâncias, a análise da influência do uso destes dispositivos e redes sociais por parte dos pais apresenta alguma relevância em termos teóricos dada a evidência do seu impacto negativo no ambiente familiar (Alassiri et al 2014; Andreassen, Pallesen, & Griffiths, 2016; Bányai et al. 2017) particularmente ao nível dos estilos educativos parentais (Ante-Contreras, 2016). Com expressão ao nível da comunicação, coesão familiar, papéis, regras, conflitos e fronteiras intergeracionais (Carvalho et al., 2015) aumenta a probabilidade de situações familiares que poderão condicionar negativamente as crianças a longo prazo (Lauricella, Wartella & Rideout, 2015) e,

presumivelmente, funcionar como uma variável indireta preditora do desempenho acadêmico dos/as filhos/as destes/as utilizadores/as, justificando o teor das investigações seguidamente apresentadas.

### **Implicações nos estilos e práticas parentais**

Considerando os dados da literatura sobre o uso parental do *smartphones* e redes sociais que poderão influenciar os estilos educativos parentais (Ante-Contreras, 2016) cabe agora explorar este conceito e as práticas que estão em si inerentes.

Sendo os estilos parentais uma variável multideterminada (Ante-Contreras, 2016), numa ótica conceptual, podem ser definidos como comportamentos e práticas típicas que se evidenciam algo estáveis num continuum dentro de um contexto de interação. Têm em si subjacentes condutas de poder, hierarquia, apoio emocional e de autonomia que espelham as principais crenças e valores que os pais desejam passar aos/às filhos/as (Darling & Steinberg, 1993; Mize & Pettit, 1997 cit in Miguel, Valentim & Carugati, 2009). Distinguem-se três estilos distintos: estilo democrático (authoritative), autoritário (authoritarian) e permissivo (permissive) (Baumrind, 1966, 1971). Estes, de forma geral, diferem no que toca à sensibilidade (e.g. carinho/afeto) e controlo (e.g. promoção/inibição de autonomia). É, por sua vez, a magnitude do controlo psicológico que, segundo Masud, Thurasamy e Ahmad (2014) está inerente nestas dimensões parentais, que vem predizer o desenvolvimento psicológico das crianças e distingue os estilos educativos parentais entre si.

Os pais que façam uso de um estilo democrático são bastante exigentes e evidenciam um padrão vincado no que toca ao controlo comportamental dos/as filhos/as; são assertivos, mas não intrusivos ou restritivos. Definem um conjunto claro de regras e restrições a respeitar assim como são flexíveis e responsivos às necessidades dos/as filhos/as (Baumrind, 1967 cit in Miguel et. al, 2009). Exercem pouco controlo psicológico (Baumrind, 1991), são atentos, solidários, cordiais e envolvidos na educação dos/as filhos/as e é comum procurarem saber as opiniões dos mesmos e contextualizar-lhes os castigos atribuídos. Este controlo flexível (i.e. democrático) subjacente na adaptação das suas condutas educativas, permite criar filhos/as mais independentes, emocionalmente estáveis e com competências emocionais (e.g. maior inteligência emocional) e sociais (e.g. interagem mais positivamente com os pares e adultos) mais desenvolvidas quando



comparados com filhos/as de pais que utilizem estilos autoritários ou permissivos (Masud et al., 2014). Este estilo parental também promove um desenvolvimento estável e faz uso de uma autoridade adequada à idade, mas sem autoritarismo propriamente dito. Promove igualmente a afetividade, o envolvimento e o controlo parental efetivo, mais conhecida por parentalidade construtiva. Esta é caracterizada por uma postura firme, mas compreensiva e faz da exigência uma estratégia de responsabilização dos/as filhos/as pelos seus próprios comportamentos. Apresentam ainda expectativas positivas quanto ao futuro dos/as filhos/as, limites realistas, promovem a autonomia e adotam uma postura respeitadora, calorosa e atenciosa para com as exigências emocionais e sentimentais dos mesmos. Ajudam a traçar caminhos e apoiam perante as adversidades e, ainda que ocupados com as suas funções profissionais, encontram sempre forma de criar oportunidades para interagir com qualidade (Sampaio, 2018).

Contrariamente ao estilo democrático, pais com estilos parentais autoritários são extremamente exigentes, têm uma baixa capacidade de resposta às necessidades dos/as filhos/as (Baumrind, 1966) e criam um conjunto vasto de restrições, contribuindo para a construção de um ambiente educativo com base em regras rígidas e estruturadas de modo a diminuir as probabilidades de desobediência (Baumrind 1991; Sampaio, 2018). Não fornecem espaço para os/as filhos/as se expressarem livremente (Steinberg et al, 1994 cit in Masud et al., 2014), há ausência de diálogo (Sampaio, 2018) e exercem um grande controlo psicológico na relação interpessoal, levando muitas vezes à diminuição de comportamentos calorosos e à manifestação de sentimentos de culpabilização e vergonha. Apresentam menos atitudes de apoio e envolvimento e procuram inculcar fortemente a conduta exigida que, por si, é considerada ideal. Dão valor a comportamentos de obediência e respeito à autoridade e regras definidas. Ao perceberem que as condutas ou opiniões dos/as filhos/as divergem daquilo que é considerado admissível, pais que façam uso deste estilo educativo utilizam comumente punições e medidas coercivas a fim de restabelecer a ordem e o controlo (Baumrind, 1967 cit in Miguel, Valentim & Carugati, 2009).

Pais com um estilo permissivo dão resposta às necessidades da criança, mas não incluem na sua prática educativa regras comportamentais consistentes. São mais indulgentes no sentido em que, evidenciam dificuldades em definir limites e posturas pouco assertivas. Pouco exigentes, não utilizam punições e permitem a perpetuação de

condutas, viabilizando aos/às filhos/as agirem de acordo com os seus desejos e vontades, sem qualquer supervisão ou orientação e responsabilização pelas ações. Esta ausência enquanto figura educativa orientada para a correção destes comportamentos, acaba por fazer com que a criança tenha de se autorregular autonomamente (Baumrind, 1967 cit in Miguel et al, 2009; Sampaio, 2018).

Enquanto o conceito estilos educativos parentais é utilizado para designar a globalidade de condutas educacionais adotadas pelos pais, as “práticas educativas parentais” correspondem às atitudes e ações específicas por si utilizadas (Darling & Steinberg, 1993 cit in Miguel et al, 2009) para educar, ensinar, socializar e supervisionar e controlar os comportamentos (Alvarenga & Piccinini, 2001; Hoff, Laursen, & Tardif, 2002). É através da devida articulação destas práticas que se identificam os estilos educativos parentais (Gomide, 2003). Considerando a sua intensidade e frequência, estas práticas podem ser qualificadas numa ótica positiva ou negativa definindo os estilos parentais em duas dimensões de práticas educativas: o apoio (*responsiveness*) e exigência (*demandingness*). As práticas positivas subentendem uma postura de apoio, espelhada na compreensão, apoio emocional, comunicação recíproca e promoção da autonomia (Maccoby & Martin, 1983 cit in Miguel et al, 2009). Incluem, então, uma base de confiança, amor e carinho, estando intimamente relacionadas com o desenvolvimento de condutas pró-sociais (Gomide, 2003). Estas práticas compreendem o uso de uma monitorização positiva (i.e. práticas afetuosas e atenção) e comportamento moral (i.e. difusão, a partir do modelo comportamental dos pais, de valores fundamentais de cidadania a fim de fomentar nos/as filhos/as uma consciencialização para práticas corretas e erradas) (Gomide, 2003; 2004). Todo o suporte emocional e comportamental destas práticas é crucial para o bem-estar e desenvolvimento psicossocial das crianças podendo perdurar até à vida adulta.

Por sua vez, a exigência relaciona-se com a constante imposição de regras a fim de controlar e monitorizar as condutas e também com as expetativas parentais (Maccoby & Martin, 1983 cit in Miguel et al, 2009). O uso da exigência pode incluir práticas negativas que potenciam conflitos entre pais e filhos/as, como abusos físicos que poderão incluir punições que instigam dor e até mesmo abusos psicológicos capazes de desencadear stress e desconfiança. Estas práticas podem ainda ter subjacentes punições pouco adequadas por vezes condicionadas pelo estado emocional parental e educações

permissivas que contribuem para o incumprimento de regras. Nelas podem ainda incluir-se uma supervisão parental negativa levada a cabo através da monitorização e controlo comportamental excessivos e também negligência (e.g. falta de carinho). Como resultado, estas práticas negativas poderão desencadear nos/as filhos/as condutas antissociais (Gomide, 2003, 2004; Toni & Hecaveí, 2014).

Após apreciar os distintos estilos, encontramos-nos capacitados a analisar nos distintos momentos de interação no sistema familiar as transformações sofridas nos estilos e respetivas práticas educativas parentais por influência do uso do *smartphone* e das redes sociais.

Segundo Ante-Contreras, (2016) existe uma relação direta entre o uso do *smartphone*, o número de horas que o/a pai/mãe usam as redes sociais e as práticas parentais autoritárias, culminando num claro aumento da distração e surgimento de práticas parentais negativas. Estes pais apresentam mais dificuldades em respeitar a autonomia e individualidade dos/das filhos/as, incrementam com mais frequência a punição física e revelam uma maior potencialidade para gritar, criticar, ameaçar e utilizarem comportamentos pouco contextualizados, ao invés de falar sobre o episódio de conduta da criança em questão. Desta forma, pais e mães que sejam utilizadores/as mais assíduos deste dispositivo respondem de uma forma mais ríspida às condutas menos positivas dos/as filhos/as, estando menos sensíveis à intencionalidade do comportamento (Radesky et al., 2014).

Também McDaniel e Coyne (2016) defende que o uso do *smartphone* contribui significativamente para um distanciamento familiar e para a diminuição da qualidade da educação dada aos/às filhos/as. Estudos de Blackman (2018) e Kushlev e Dunn (2018) sugerem que pais que sejam utilizadores/as assíduos/as do *smartphone* são mais distraídos, observando-se que à medida que o tempo de uso destes dispositivos aumenta a conexão com os/as filhos/as diminui. Como resultado, a qualidade das interações vê-se colocada em causa dado que reduz a responsividade dos pais e cria ainda barreiras ao nível do apego entre pais e filhos/as que, segundo a literatura, é crucial para o desenvolvimento da regulação emocional e gestão stress por parte das crianças (Zimmer-Gembeck et al, 2017).

A distração associada ao uso pode ainda despoletar frustrações e gerar pressão nos vários elementos da família, tendo em conta que o foco central de um dos elementos é o

dispositivo e não o familiar que está consigo (Oduor et al., 2016). Stupica (2016) vem evidenciar esta influência nos seus estudos. Em contexto de atletismo, verificou que o desempenho das crianças melhorava (i.e. eram mais rápidos) à medida que os pais aumentavam a sua capacidade de resposta e se demonstravam sensíveis, atentos e disponíveis. Por sua vez, as crianças cujos pais estavam a usar o *smartphone*, evidenciando-se mais distraídos, mais rápidos e menos responsivos, tinham um pior desempenho (e.g. mais lentos). Estes dados refletem o estudo presente na revista norte-americana *Highlights* citada por Sampaio (2018), onde num inquérito realizado a 1521 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e 11 anos, revelou que estas estavam cientes da distração dos progenitores aquando do uso do telemóvel, apontando para uma efetiva sensação de distanciamento familiar e para a presença de alguma negligência. Este distanciamento sentido pelas crianças é referido na literatura como potenciador de um entendimento negativo da condição familiar e a perceção dos pais como alguém emocionalmente indisponível (Kildare & Middlemiss, 2017). Contribui também para que estas estejam mais vulneráveis a riscos e mais propensas a adotar condutas perigosas objetivadas para chamar a atenção (García et al., 2018; Kushlev, 2015).

Em famílias com filhos/as mais pequenos/as, o uso excessivo pode igualmente influenciar negativamente a alimentação dos bebés. Segundo os resultados do estudo de Wolfers, Kitzmann, Sauer e Sommer (2020) mães que façam um uso continuado do *smartphone* poderão estar mais suscetíveis a ter interações pobres, desadequadas e menos recorrentes contribuindo assim para redução da sua sensibilidade. Isto acontece porque mães distraídas têm menos capacidade de entender sinais que indiquem fome ou saciedade (Golen & Ventura, 2015) e têm menos interações verbais, não-verbais e de reforço aquando a mesma (Radesky et al., 2015).

Estudos de Sharaievska e Stodolska (2016) sugerem que as redes sociais têm impacto no lazer familiar e na satisfação familiar. Ainda que possa potencializar a satisfação do lazer e da comunidade familiar, os autores referem que, pode, por outro lado, colocar em causa estas variáveis e condicionar negativamente o desenvolvimento dos/as filhos/as. Salienta-se ainda uma tendência de intensificação do uso das redes sociais em contexto de crise familiar que culmina no uso das redes sociais por parte dos elementos da família para se distraírem ou procurarem apoio emocional, potenciando um uso acentuado perto das crianças (Radesky et al., 2014).

O comportamento *online* dos pais pode igualmente ser impactante na conjuntura emocional dos/as filhos/as. São, segundo Duggan et al. (2015) poucos os pais que referem se sentir desconfortáveis com o que é partilhado sobre os menores pelos familiares nas redes sociais. Complementando estes autores, Hiniker, Schoenebeck e Kientz (2016) vêm concluir nos seus estudos que são antes as crianças que se revelam mais constrangidas e frustradas com as partilhas *online* muitas vezes efetuadas pelos pais que, sem consentimento, contribuem para a construção da identidade *online* e manutenção da presença dos/as filhos/as nestas plataformas.

Para além de o acesso tecnológico dentro de casa também condicionar o uso por parte das crianças (Blum-Ross & Livingstone, 2016; Jago et al, 2012; Xu, Wen & Risse, 2015) aponta-se para que o tempo que as mesmas passam em frente aos dispositivos seja igualmente influenciado pelo uso (Blackman, 2018) e atitude parental (Lauricella et al., 2015). O que se revela exetável tendo em conta que as condutas dos pais e as regras observadas são comumente e facilmente replicadas pelos/as filhos/as (Caballo, 2001; Saldaña, Del Prette & Del Prette, 2002). O uso excessivo e/ou a transferência de hábitos de uso tecnológico poderá ainda ter repercussões ao nível da atividade física e contribuir para o sedentarismo (Xu et al., 2015). A exposição excessiva ou inadequada poderá assim contribuir para a ascensão de problemas ao nível do sono, desenvolvimento, funcionamento executivo e condutas agressivas das crianças (Radesky & Christakis, 2016), podendo ter nefastas repercussões ao nível do desenvolvimento infantil (Anderson & Hanson, 2017 cit in Kildare & Middlemiss, 2017). Pode igualmente levar ao desenvolvimento de expetativas irrealistas quanto aos membros da família e dificultar a resolução de problemas ao nível da sua dinâmica familiar (Sharaievskia & Stodolska, 2016) impedindo os pais de tirar partido dos benefícios psicológicos oriundos da parentalidade (Kushlev & Dunn, 2018). Evidencia-se, contudo, na literatura dados que sugerem a tentativa de controlo dos mesmos quanto ao uso da Internet e dos dispositivos móveis por parte dos/as filhos/as. No entanto, enquanto bloqueiam este acesso, os pais consideram legitimo utilizar o seu *smartphone* em distintos contextos (e.g. uso do Facebook durante as refeições) (Sampaio, 2018). Este desrespeito pelos limites e regras por si implantados geram igualmente evidentes tensões que prejudicam as relações familiares (Moser et al., 2016).

É possível analisar a regressão dos efeitos negativos do *smartphone* especialmente quando os pais os usam de forma relevante em interação com os/as filhos/as (e.g. procurar informação para responder a uma questão). Este impacto vem salientar o seu efeito potenciador de interação em momentos de convivência familiar (Blackman, 2018; Kushlev & Dunn, 2018; McDaniel & Coyne, 2016). Espelha também a sua capacidade para aprimorar a qualidade das interações uma vez que disponibiliza informações ou atividades valorosas para a interação social que está a decorrer presencialmente (Kushlev, 2015; Oduor et al, 2016). Este impacto positivo poderá ser uma boa ferramenta para pais que desejem reestruturar o uso que fazem deste dispositivo na sua dinâmica familiar. Preocupação esta que já se tem vindo a verificar no contexto parental. Ainda que o uso seja pouco monitorizado, a literatura já indica a existência de preocupações por parte dos pais relacionadas com a atenção, tempo com a família e respetiva qualidade das relações com os elementos do contexto familiar (Hiniker et al., 2016; Radesky et al., 2016). Apresentam-se mais cientes quanto às consequências do uso pouco equilibrado destes dispositivos, particularmente no que à atenção se refere, evidenciando um desejo de alterar tais comportamentos a fim de poderem estar mais envolvidos na interação (Hiniker et al., 2016).

Considerando que as dinâmicas familiares se vislumbram comprometidas (Ante-Contreras, 2016; García et al., 2018; Verza & Wagner, 2010;) uma vez que o uso do *smartphone* e das redes sociais pode prejudicar a qualidade das interações, diminuindo a responsividade dos pais e comprometimento as práticas educativas parentais (Ante-Contreras, 2016). Confere-se assim lugar à discussão das implicações que este uso pode ter no rendimento académico, uma vez que os estilos parentais podem condicionar e refletir-se negativamente no rendimento académico dos/as filhos/as, dado a existência de evidências da sua relação com a ação parental (Toni & Hecaveí, 2014).

### **Implicações no rendimento académico**

O rendimento académico é comumente classificado como insucesso ou sucesso académico ou baixo ou alto rendimento (Mahendra & Marin 2015). Este surge como resultado de um sistema que reúne fatores intra e extra-escolares de diversas ordens (Patto, 2000 cit in Mahendra & Marin 2015) chegando a sofrer influência das modificações do mundo atual, tais como mudanças socioeconómicas, políticas e culturais

que tanto influenciam a organização e criação dos sistemas educativos (Bruce-Nhantumbo, Vallejo & Nhantumbo, 2019) como da cultura, condição socioeconómica, comunidade, escola e família (Toni & Hecaveí, 2014). A sua análise pode ser efetuada por intermédio das notas escolares (Eng, 2012), número de reprovações (Chiu & Chow, 2010) e com base na idade e anos de estudo (Gordon & Cui, 2012).

O denominado sucesso escolar está também dependente de competências pessoais que se encontram subjacentes no processo de aprendizagem. Estas espelham-se na capacidade de organização orientadas para a execução das tarefas escolares, correta distribuição do tempo e na capacidade de fugir de estímulos distratores que possam colocar em causa as responsabilidades que estão incumbidas ao aluno na sua vivência escolar (Alves, Nogueira, Nogueira, & Resende, 2013). Estes comportamentos orientados para a aprendizagem que têm inerente uma mudança duradoura (Schunk, 2012) e um consequente desempenho académico, vão, assim, compreender num conjunto de fatores que vão desde a forma de como indivíduos adquirem e modificam os seus conhecimentos, habilidades, estratégias a crenças e comportamentos (Vygotsky, 1978).

Ao apreciar o ambiente familiar e o rendimento académico constata-se que estes apresentam uma relação complexa e multifacetada (Mahendra & Marin, 2015). Os pais, por si só, atuam em vários sistemas e subsistemas desempenhando distintos papéis em cada um deles. Sofrem, inclusive, um conjunto vasto de trocas de influências (Bronfenbrenner, 1979) transferíveis para o seio familiar que, por sua vez, têm ação direta nos restantes elementos constituintes deste sistema. Não se pode, então, falar de rendimento académico sem analisar e refletir acerca do percurso de desenvolvimento do aluno (Benetti, Grisard & Figueiredo, 2014) no contexto familiar que tanto contribui como se intromete (Gomes & Dias, 2017) e é o primeiro e mais impactante ambiente social das crianças (Tsai & Liu, 2013). Desta forma, o desenvolvimento de uma criança acarreta a necessidade de considerar as influências socioideológicas, psicológicas e contextuais parentais (Slepoj, 2000 cit in Costa, 2004), dado que a sua qualidade de vida, das relações entre os elementos e outros contextos (e.g. relações com os pares) e fase do ciclo vital podem explicar a orientação e assistência no cuidado e educação fornecidos pelos dos pais (Gracia & Musitu, 2000 cit in Mondin, 2017).

Tanto o estado civil como o nível de escolaridade e o estatuto socioeconómico são igualmente variáveis que permitem prever o tão essencial envolvimento dos pais na

educação dos/as filhos/as que, por sua vez, vão influenciar o rendimento escolar – tendo em conta a influência direta nas aprendizagens escolares e na forma de como a criança percebe e atua perante circunstâncias académicas (Bruce-Nhantumbo et al., 2019). As habilitações literárias dos pais relacionam-se com as expectativas dos mesmos face ao desempenho dos/as filhos/as e com o rendimento académico. Pais com mais estudos têm tendencialmente mais expectativas académicas e estão mais atentos ao rendimento escolar dos/ filhos/as, vindo-se a refletir positivamente no desempenho escolar (Gordon & Cui, 2012; Tsai & Liu, 2013). O último pode ainda ser influenciado pela postura competitiva dos pais (Schneider, Wallsworth & Gutin, 2014).

Crianças de níveis socioeconómicos mais baixos têm tendência a ter limitações de foro académico que predizem o seu baixo rendimento. Estas dificuldades podem persistir até à vida adulta podendo colocar em risco as suas ambições profissionais (Hair, Hanson, Wolfe & Pollak, 2015). A conjuntura económica possibilita aos pais providenciar ou carecer de um conjunto de recursos fundamentais que influenciam a aprendizagem (Serbin, Stack & Kingdon, 2013; Tsai & Liu, 2013) e, inclusive, os estilos de aprendizagem subjacentes nas estratégias académicas dos/as filhos/as (Chen, 2013). Por sua vez, evidencia-se também uma influência entre as notas escolares e os estilos parentais. A performance académica dos/as filhos/as pode também influenciar os estilos parentais potenciando a manutenção de práticas positivas como resultado de emoções positivas (e.g. sucesso escolar dos/as filhos/as produzir satisfação nos pais) (Masud et al., 2015).

Atualmente, e ponderando as questões previamente discutidas e a realidade social no que ao uso do *smartphone* e das redes sociais se concerne, sabendo à priori que o uso do *smartphone* e das redes sociais pode influenciar negativamente a parentalidade e que, por sua vez, o rendimento académico é altamente afetado pelos estilos parentais subjacentes nas práticas educativas (Masud, Thurasamy & Ahmad, 2015), levanta-se a hipótese de uma relação entre estas variáveis em estudo.

Primeiramente, Bubić e Tošić (2016) alertam nos seus estudos para a importância de os pais manterem uma relação de qualidade com os/as filhos/as que incitem ao envolvimento escolar e a atitudes positivas face à escola. Sugere ainda o uso de práticas educativas positivas que possibilitem conceber um ambiente familiar favorável, afetivo, de suporte e intelectualmente estimulante (Sy, Gottfried, & Gottfried, 2013),



contemplando interações positivas e continuadas (Alves et al. 2013; Hampden-Thompson, Guzman, & Lippman, 2013; Tsai & Liu, 2013;), que fomentem o diálogo (Bonamino, 2010) e providenciem os recursos e suportes materiais necessários (Alves et al., 2013; Masud et al., 2015) para o bom desenvolvimento emocional e intelectual dos/as filhos/as. Segundo Waters, Loton e Jach (2018), as práticas educativas positivas são variáveis preditores de bem-estar e sucesso acadêmico uma vez que, segundo os autores, quanto maior for o vínculo entre pais e filhos/as melhores são os resultados escolares. Também as qualidades de envolvimento parental e atitudes parentais como a perseverança podem ser consideradas como fatores que predizem a performance académica. A ação de um progenitor ajudar o/a filho/a a reconhecer e a utilizar os seus pontos fortes pode funcionar como fator facilitador do desempenho académico.

Desta maneira, visto que a cognição sofre uma forte influência das emoções por intermédio de situações de trauma e problemas emocionais (Benetti, Grisard & Figueiredo, 2014) e considerando as competências associadas à apreensão de conhecimentos propriamente ditos, uma criança ao crescer num contexto coerente e organizado encontra-se numa situação académica mais favorável (Alves, Nogueira, Nogueira, & Resende, 2013), podendo a mesma perdurar até à idade jovem-adulta (Gordon & Cui, 2012), do que uma criança que viva sob uma instabilidade ao nível da dinâmica familiar (Sigle-Rushton, Lyngstad, Andersen & Kravdal, 2014). De facto, o envolvimento emocional é primordial para que a aprendizagem ocorra. Pode tanto dificultar como facilitar a apreensão de conhecimentos, uma vez que orienta a atenção que, por seu turno, influencia a memória (Schunk, 2012) e permite a aquisição de habilidades cruciais que contribuem para a aprendizagem e, conseqüentemente, para um bom rendimento académico (Baumrind 1991; Toni & Hecaveí, 2014;).

Segundo Sy et al. (2013) os pais têm ainda a capacidade de influenciar a aquisição de competências ao nível da leitura desde a infância até à adolescência através da promoção de atividades académicas deste foro dentro do contexto familiar, da partilha de materiais educativos, de ideais, crenças e expectativas académicas pessoais referentes aos filhos/as. Todo o treino subjacente nestas práticas parentais de escrita e da leitura acabam por deixar a criança preparada para atividades académicas que façam uso destas competências (Alves et al., 2013). O próprio apoio sentido no seio familiar cria uma base de suporte à qual os alunos recorrem para fazer frente às diversidades académicas

(Gordon & Cui, 2012). Este suporte pode adicionalmente ter um impacto positivo na performance académica na disciplina de Matemática (Noble & Morton, 2013). No entanto, ainda que promissor, muitos dos encarregados de educação acabam por usufruir deste espaço cheio de potencialidades somente para monitorar os trabalhos de casa dos/as filhos/as como resposta ao seu baixo rendimento académico (Hampden-Thompson et al., 2013).

Estas condutas de apoio educativo são teoricamente sustentadas por Bandura (1977), considerando a ocorrência de aprendizagem mediante ação direta do sujeito ou através da observação de modelos, instruções ou interação com materiais. Por sua vez, Vygotsky (1978) vem igualmente explicar o processo de aprendizagem subjacente nestas condutas parentais através da definição da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (determinado a partir da resolução de forma independente de problemas), e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial (determinado pela resolução de problemas com o auxílio de pares competentes). Zona sensível e dinâmica, a aprendizagem assenta assim fundamentalmente no uso de ferramentas culturais e também na interação – remetendo para o conceito *scaffolding* (andaime) introduzido por Bruner (1986). O sujeito competente vem assim auxiliar o sujeito menos capaz por intermédio da linguagem (i.e. pistas, chamadas de atenção, demonstrações, simplificação da situação inicial, fornecer exemplos) de forma a possibilitar ao sujeito aprender de forma autónoma, mas sustentada. Dá-se, desta forma, ênfase ao diálogo entre os sujeitos, nomeadamente pais e filhos/as, em contexto de aprendizagem, uma vez que é preponderante para a clarificação tanto de conceitos e de conhecimentos necessários para lograr na atividade em questão. Esta partilha de ideias também permite que a criança efetue um diálogo interno que potencia a autorregulação da sua aprendizagem (Vygotsky, 1978).

A relação que os pais mantêm com a escola também é fundamental para o sucesso académico dos educandos, sendo que, quanto mais positiva for mais vantajoso e expressivo será o percurso e os resultados académicos da criança (Silva, 2016). Esta pode ser caracterizada pelas atitudes de cooperação e concordância em prol da educação do educando entre estes dois sistemas (Lopera, 2009). Sentimentos de confiança e segurança subjacentes no envolvimento da família no contexto escolar correlacionam-se positivamente com as notas escolares (Froiland & Davison, 2014). Esta coligação

possibilita ainda que os professores tomem um maior conhecimento das dificuldades dos alunos possibilitando uma melhor adequação das estratégias de ensino. Os pais graças a este suporte poderão ainda ficar mais capacitados a prestar o devido apoio em casa nas tarefas escolares (Benetti, Grisard, & Figueiredo, 2014).

Estas práticas educativas refletem os resultados dos estudos de Masud et al. (2014) que concluíram, tal como Chen (2015) e Pinquart (2016) que o estilo parental democrático é aquele que mais positivamente influencia o rendimento académico quando comparado com o estilo autoritário e permissivo. Os pais democráticos são mais competentes e tendem a dar uma melhor resposta às demandas sociais e cognitivas dos/as filhos/as. A fusão destas qualidades juntamente com uma correta disposição de regras e orientações promove positivamente o desenvolvimento. Crianças que cresçam sob esta base educativa apresentam uma maior maturidade psicológica e resultados altos ao nível das competências psicossociais. Esta facilidade de comunicação, livre de conflitos, divergências face à diferença e exteriorização do pensamento abre caminho para que se possam tomar e incentivar as escolhas individuais e fomentar a busca pela aprendizagem. A estratégia de aprendizagem surge assim também, muito associado à forma de propagação de conhecimento no contexto familiar (Almeida, 2011).

No entanto, tal como a literatura evidencia, é tendencialmente o estilo parental autoritário que emerge do uso continuado do *smartphone* e das redes sociais (Ante-Contreras, 2016). O uso deste dispositivo pode então influenciar o rendimento académico na medida em que faz ascender nas interações familiares um conjunto de práticas educativas negativas.

Pais que façam uso destas práticas negativas são mais negligentes, apresentam uma fraca postura de supervisão que potencia a progressão de condutas problemáticas, complicações escolares, poucas habilidades sociais e problemas de desenvolvimento (Masud et al., 2014). Também o controlo psicológico e o estilo parental autoritário são apontados por Pinquart (2016) como preditores de baixo rendimento académico. Como resultado, as crianças acabam por desenvolver dificuldades na resolução de problemas (Baumrind, 1991), no cumprimento de regras, assumir os seus deveres escolares, em pedir auxílio e em exprimir sentimentos e pensamentos. Perante estas circunstâncias, as crianças poderão ainda evidenciar tendência para distanciar-se dos pares e restantes agentes educativos e desenvolver ou intensificar condutas de violência física (Toni &

Hecaveí, 2014). A sua motivação intrínseca, autoconfiança, autopercepção (Masud et al., 2014) e autoeficácia acadêmica (Llorca, Richaud & Malonda, 2017) poderão igualmente ser abaladas graças ao nível alto de exigência, regras rígidas e imposição de obediência por parte de pais autoritários (Steinberg et al., 1994 cit in Masud et al., 2014).

Um pobre contexto cognitivo familiar é também capaz de condicionar as competências verbais e intelectuais. A própria instabilidade vivida em casa pode igualmente ser transferida para a escola e resultar em problemas de adaptação e de conduta (Gomes & Dias, 2017). Alunos cujos pais utilizem estilos parentais permissivos apresentam também uma autopercepção baixa quanto às suas competências acadêmicas (Baumrind, 1991). Competências pessoais estas cruciais no processo de aprendizagem (Vygotsky, 1978) e fundamentais para a execução das tarefas escolares, para uma coerente organização do tempo e para fugir de estímulos distratores que possam colocar em causa os encargos que estão incumbidos na vivência escolar (Alves et al., 2013). A ausência desta autorregulação dificulta um correto controlo de pensamentos, sentimentos e condutas a fim de atingir os objetivos académicos traçados. Relaciona-se também com os níveis de motivação que, também ligado ao processamento cognitivo e às atividades neuronais, compreende processos vários como a definição de objetivos, expectativas de resultados, valores e autoeficácia. A última, funciona como mediadora entre a cognição, emoção e motivação (Bandura, 1977). Por sua vez, Mendes, Nascimento e Costa-Lobo (2018) consideram-na preponderante no rendimento académico.

Verifica-se, assim, que o aspeto social é nuclear para o entendimento do desenvolvimento humano (Alvarez-Valdivia et al., 2013), sensibilizando-nos para a compreensão do sujeito de acordo com as suas origens (Carvalho & Conboy, 2013). Como previamente elucidado, a criança é passível de sofrer influência de um conjunto de interações em distintos sistemas (Allen, Vella-Brodrick & Waters, 2016 cit in Waters et al., 2018). Contudo, considerando especialmente que as primeiras aprendizagens são levadas a cabo dentro do contexto social familiar é justificável conferir uma distinta importância ao mesmo (Gomes & Dias, 2017; Noble & Morton, 2013). Fundamentalmente porque tanto o envolvimento parental na vida académica dos/as filhos/as (Hampden-Thompson et al., 2013; Mahendra & Marin 2015) como as práticas educativas inerentes nas suas condutas (Bubić, Tošić, 2016), expectavelmente positivas

(Chen, 2015; Masud et al., 2014; Pinquart, 2016), são preponderantes para o bem-estar e sucesso acadêmico.

Considerando que os dados da literatura apontam para a existência de uma relação entre o uso de *smartphones* e das redes sociais e os estilos e as práticas educativas parentais (Ante-Contreras, 2016; Blackman, 2018; Kushlev & Dunn, 2018; McDaniel & Coyne, 2016) torna-se então pertinente perceber de que forma é que esse uso pode influenciar a dinâmica familiar e conseqüentemente o rendimento acadêmico dos/as filhos/as. Desta forma, este estudo procura perceber a eventual relação entre o uso parental dos *smartphones* e das redes sociais, os estilos parentais e o rendimento acadêmico dos/as filhos/as, estabelecendo-se à priori as seguintes questões de investigação: Quais os padrões de uso do *smartphone* e das redes sociais pelos pais de crianças em idade escolar? Qual a relação entre a frequência e o tempo de uso do *smartphone* e das redes sociais e os estilos parentais? Qual a relação entre a frequência e o tempo de uso do *smartphone* e das redes sociais e o rendimento acadêmico dos/as filhos/as dos/as utilizadores/as?

## II) MÉTODO

### **Tipo de Estudo e Objetivos**

A presente investigação apresenta-se como um estudo exploratório de natureza quantitativo-correlacional (Almeida & Freire, 2003), na medida em que se procura analisar a eventual relação entre o uso dos *smartphone* e das redes sociais pelos pais, os estilos parentais e o rendimento acadêmico dos/as filhos/as dos utilizadores/as (objetivo geral).

Considerando os dados da literatura e as questões de investigação foram definidos os seguintes objetivos específicos que serviram de orientação ao presente trabalho:

1. Explorar os padrões de uso do *smartphone* e das redes sociais pelos pais de crianças em idade escolar;
2. Analisar a relação entre a frequência do uso do *smartphone* por parte dos pais e os estilos parentais;
3. Analisar a relação entre o tempo do uso do *smartphone* por parte dos pais para aceder às redes sociais e os estilos parentais;

4. Analisar a relação entre a frequência do uso do *smartphone* por parte dos pais e o rendimento académico dos/as filhos/as;
5. Analisar a relação entre o tempo do uso do *smartphone* por parte dos pais para aceder às redes sociais e o rendimento académico dos/as filhos/as.

Com esta investigação procurou-se contribuir para a compreensão das possíveis relações entre as variáveis em estudo, que nos permitam tirar ilações e orientar posteriores intervenções para a promoção de uma parentalidade positiva junto desta população.

### **Participantes**

O estudo conta com a participação de 101 pais/encarregados de educação, detentores de um *smartphone* e com conta no Facebook, cujos filhos/as frequentam o 2º ciclo do ensino básico numa escola da cidade de Évora. Os participantes situam-se maioritariamente na classe etária dos 40 aos 45 anos (55.4%), sendo que do total de participantes 24 são do sexo masculino (23.8%) e 76 são do sexo feminino (75.2%). A maior parte dos participantes vive sob uma união de facto (74.3%), tem o ensino secundário (50.5%) e dois filhos/as (61.4%). A situação económica é média (72%), trabalhando a maioria em part-time fora de casa (76.2%). Do total da amostra, 68.3% dos participantes passa 6 a 9 horas longe dos/as filhos/as (Anexo A, Tabela A1).

### **Instrumentos**

Para a recolha de dados foi utilizado um protocolo que contemplou três instrumentos, apresentados pela seguinte ordem: (i) Questionário Sociodemográfico; (ii) Questionário de Uso do *Smartphone* e das Redes Sociais; e, (iii) Questionário de Dimensões e Estilos Parentais.

#### **Questionário Sociodemográfico**

Este questionário foi elaborado especificamente para esta investigação de modo a recolher um conjunto de dados fundamentais para o estudo (Anexo B). Desta forma, foi possível aceder a informações referentes à caracterização sociodemográfica e familiar dos participantes, tais como o sexo, faixa etária, habilitações literárias, estado civil, número de filhos/as e situação económica e profissional e o tempo diário que o pai/encarregado de educação passa longe do/a seu/sua filho/a. Reuniram-se ainda informações relativas ao/à filho/a: sexo, idade e ano de escolaridade.

### **Questionário de Uso dos *Smartphones* e Redes Sociais (QUSRS)**

Este questionário foi construído para esta investigação tendo por base o que é descrito na literatura e recorrendo-se a alguns itens presentes no Questionário de Comportamentos Online: Uso e Acesso (Água & Patrão, 2017), nomeadamente: item 2 (“Quanto tempo, em média, está online nos dias de semana?”), item 3 (“Quanto tempo, em média, está online aos fins de semana?”), item 5 (“Quais as suas preferências online?”) e item 14 (“Quantas vezes, por dia, consulta o seu *smartphone*?”). O Questionário de Uso dos *Smartphones* e Redes Sociais (QUSRS) (Anexo C) está orientado para efetuar um levantamento do uso que o/a utilizador/a faz do *smartphone* e das redes sociais. Pretende explorar dimensões como, quantas vezes por dia os indivíduos consultam o *smartphone*, com que finalidade e em que contextos o fazem. Pretende ainda explorar o que é recorrentemente acedido online, com que frequência o/a utilizador/a faz uso das redes sociais e o tempo médio em que o utiliza durante a semana e fins-de-semana.

### **Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP)**

O Questionário de Dimensões e Estilos Parentais é a versão portuguesa do Parenting Styles Dimensions Questionnaire (PSDQ) – short form (Robinson et al., 2001), que foi traduzida, adaptada e validada para a população portuguesa por Miguel et al. (2009).

A versão original é composta por 32 itens apresentados numa escala de Likert de 5 pontos (1=Nunca; 5= Sempre). Estes itens encontram-se organizados em três escalas – Democrático, Autoritário e Permissivo. A primeira referente ao estilo democrático é constituída por 15 itens que estão organizados em três subescalas: Apoio e Afeto (5 itens; e.g., “elogio o/a meu/minha filho/a quando se comporta ou faz algo bem”, Regulação (5 itens; e.g., “saliento as razões das regras que estabeleço”) e Cedência de Autonomia/ Participação Democrática (5 itens; e.g., “incentivo o(a) meu/minha filho(a) a expressar-se livremente, mesmo quando não está de acordo comigo”). A segunda referente ao estilo autoritário é constituída por 12 itens organizados em três subescalas: Coerção Física (4 itens; e.g., “dou uma palmada no/a meu/minha filho/a quando se porta mal”), Hostilidade Verbal (4 itens; e.g., “grito ou falo alto quando o/a meu/minha filho/a se porta mal”) e Punição (4 itens; e.g., “castigo o/a meu/minha filho/a retirando-lhe privilégios com poucas ou nenhuma explicações”). Por fim, a terceira com 5 itens apresenta somente

uma dimensão denominada de Indulgência (5 itens; e.g., “são mais as vezes em que ameaço castigar o/a meu/minha filho/a do que aquelas em que realmente o(a) castigo”).

Miguel et al. (2009) nos estudos de tradução e adaptação portuguesa deste instrumento e recorrendo à análise fatorial confirmatória encontraram uma estrutura semelhante ao da versão original: multidimensional e hierárquica, formada por fatores de primeira e segunda ordem, que diferenciam os estilos parentais democrático, autoritário e permissivo, bem como as respetivas dimensões.

Na Tabela 1 são apresentados os valores de *alpha* de Cronbach encontrados quer na versão original quer na versão portuguesa, que indicam uma boa consistência interna das escalas que avaliam os estilos democrático e autoritário e uma maior fragilidade da dimensão que avalia o estilo assertivo, o que pode ser explicado pelo menor número de itens que compõem esta última escala (Miguel et al., 2009).

Tabela 1. *Consistência interna do Questionário de Estilos e Dimensões Parentais*

	Democrático	Autoritário	Permissivo
<b>Versão original</b>	$\alpha = 86$	$\alpha = 82$	$\alpha = 64$
<b>Versão portuguesa</b>	$\alpha = 82$	$\alpha = 80$	$\alpha = 63$

Num outro estudo realizado em Portugal por Albuquerque (2016) utilizou-se uma versão ainda mais reduzida do QEDP, que teve apenas em conta os três melhores itens de cada subescala (ou seja, aqueles que apresentavam maiores pesos fatoriais com a respetiva dimensão), num total de 21 itens. A opção por esta metodologia é explicada pela autora como resultando da necessidade de tornar o questionário mais rápido e agradável para o inquirido, razão pela qual também decidimos usar esta versão no nosso estudo (Anexo D).

Na Tabela 2 é apresentada a estrutura da versão utilizada neste estudo, no que diz respeito à localização dos itens no Questionário, considerando os estilos e as dimensões avaliadas por este instrumento.

Tabela 2. *Estrutura do Questionário de Estilos e Dimensões Parentais*



<b>Estilos Parentais</b>	<b>Dimensões (nº de itens do estudo/versão original)</b>	<b>Exemplo de Itens</b>	<b>Localização no Questionário</b>
<b>Democrático</b>	Apoio e Afeto (3/5)	Incentivo o(a) meu/minha filho(a) a falar dos seus problemas.	4, 8, 10
	Regulação (3/5)	Explico ao(à) meu/minha filho(a) por que razões as regras devem ser obedecidas.	17, 19, 21
	Cedência de autonomia/participação democrática (3/5)	Incentivo o(a) meu/minha filho(a) a expressar-se livremente, mesmo quando não está de acordo comigo.	6, 13, 15
	Coerção Física (3/4)	Castigo fisicamente o(a) meu/minha filho(a) como forma de o(a) disciplinar.	1, 3, 14
<b>Autoritário</b>	Hostilidade Verbal (3/4)	Grito ou falo alto quando o(a) meu/minha filho(a) se porta mal.	9, 16, 20
	Punição (3/4)	Quando o(a) meu/minha filho(a) pergunta por que razão tem de obedecer, respondo: “Porque eu digo” ou “Porque sou teu/tua pai/mãe e quero que o faças.	2, 7, 18
<b>Permissivo</b>	Indulgência (3/5)	Acho difícil disciplinar o meu filho.	5, 11, 12

De referir ainda que no nosso estudo foram encontrados valores de consistência interna satisfatórios para as dimensões que pretendem avaliar os estilos democrático e autoritário ( $\alpha = .81$  e  $\alpha = .80$ , respetivamente), mas o mesmo não acontece para a dimensão que pretende avaliar o estilo permissivo ( $\alpha = .44$ ). A possível explicação é o nº reduzido

de itens desta dimensão (que na versão original são 5 e que na versão utilizada neste estudo são 3).

De acordo com a literatura valores de consistência interna inferiores a .60 podem comprometer a fidelidade dos resultados obtidos (Almeida & Freire, 2003), pelo que qualquer análise que implique os resultados da dimensão correspondente ao estilo permissivo deve ser feita com cautela.

### **Procedimentos**

A presente investigação teve início no 3º período do ano letivo 2018/2019, sendo que, para a sua realização foi primeiramente necessária a aprovação pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) (Anexo E).

Os dados foram recolhidos num estabelecimento de ensino pertencente a um agrupamento de escolas da cidade de Évora, após aval formal, subsequente ao pedido de consentimento dirigido à Direção deste agrupamento de escolas (Anexo F). Realizou-se ainda uma reunião com a coordenadora do estabelecimento de ensino no sentido de agilizar os procedimentos de recolha dos dados (horários, salas, professores/as e turmas envolvidas, ...).

Face aos objetivos de investigação, recorreu-se a um processo de amostragem não probabilístico, contando assim com uma amostragem intencional por conveniência (Marôco, 2014), decidindo-se incluir na amostra todos os pais/encarregados de educação das turmas de 5º e 6º anos de escolaridade daquele estabelecimento de ensino, com a condição prévia de serem detentores de um *smartphone* e com conta no Facebook, decidindo-se que a recolha de dados seria realizada nas reuniões de pais/encarregados de educação agendadas para final do ano letivo. Assim sendo, foram criados um conjunto de 192 questionários a fim de incluir a totalidade dos pais/encarregados de educação das turmas previamente selecionadas (5º e 6º anos de escolaridade). No entanto, tendo em conta fatores externos à investigadora (i.e. simultaneidade de reuniões no mesmo horário, nº de pais/encarregados de educação presentes nas reuniões e serem ou não detentores de *smartphones* e conta no *Facebook*) a dimensão da amostra não atingiu os valores exetáveis, evidenciando-se mais reduzida (N= 103) do que aquela estipulada quanto ao total de questionários a distribuir. A partir da análise dos dados sociodemográficos e dos itens dos questionários, foram excluídos 2 participantes da amostra, um devido à

existência de valores omissos e outro devido à transferência do seu educando para outro estabelecimento de ensino, obtendo-se assim, uma amostra total de 101 participantes.

Nas reuniões de pais/encarregados de educação estipuladas para a recolha de dados, a investigadora começou por explicar o teor da investigação e a sua importância, procedendo-se primeiramente ao levantamento da intencionalidade da amostra em participar no estudo, seguido da distribuição dos consentimentos informados (Anexo G) nos quais se encontra subjacente a garantia do respeito pelas questões éticas e deontológicas e o consentimento para o acesso às notas escolares dos/as filhos/as. Por fim, os participantes que acederam em colaborar no estudo responderam aos três questionários que constituem o protocolo desta investigação, durante um tempo da reunião disponibilizado pelo(a) respetivo(a) diretor(a) de turma, em espaço com as condições necessárias para a aplicação dos instrumentos. Antes dos participantes começarem a responder aos questionários, a investigadora procedeu à sensibilização dos mesmos para a necessidade de efetuarem uma leitura atenta e de responderem com sinceridade, considerando a respetiva realidade pessoal. Salientou-se ainda a inexistência de respostas certas ou erradas e a importância de confirmar o preenchimento de todos os itens dos questionários.

A recolha das classificações escolares nas disciplinas de Português e Matemática dos/das filhos/as dos participantes ocorreu no término do ano letivo a partir das pautas de avaliação de final do 3º período. Para este último ponto, relacionado diretamente com a exploração do rendimento académico, foi criado previamente um sistema de códigos que possibilitou fazer uma ponte entre os dados dos pais e as notas obtidas pelos/as filhos/as nas disciplinas em estudo (e.g. AC5B22).

No que à metodologia de tratamento e análise dos dados recolhidos se refere, sendo o presente estudo de natureza quantitativa, depois de obtidos os dados, estes foram inseridos e tratados no programa IBM SPSS *Statistics* (version 22). Para o estudo descritivo recorreremos às frequências absolutas e relativas no caso de variáveis qualitativas e a medidas de tendência central, de dispersão e de forma nas variáveis quantitativas. Para medir a intensidade e a significância da relação linear entre variáveis quantitativas utilizámos o cálculo do coeficiente de correlação de *Spearman*. De referir que, em todos os procedimentos estatísticos efetuados procurámos respeitar os pressupostos, os critérios e as recomendações indicados na literatura da especialidade

(e.g. Almeida & Freire, 2003; Marôco, 2014), pelo que os níveis de significância utilizados no presente estudo correspondem no mínimo a um intervalo de confiança de 95% (\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ ).

### III) RESULTADOS

Passamos agora a apresentar os resultados de acordo com os objetivos e as questões de investigação previamente definidos. Primeiramente são apresentados os resultados que permitem conhecer os padrões de uso do *smartphone* e das redes sociais pelos pais que constituem a nossa amostra (objetivo 1), passando-se depois à apresentação dos resultados que permitem apreciar a relação entre a frequência e tempo de uso do *smartphone* e das redes sociais e os estilos parentais (objetivos 2 e 3) e finalmente os resultados que pretendem apreciar a relação entre a frequência e tempo de uso do *smartphone* e das redes sociais e o rendimento académico dos(as) filhos(as) dos/as utilizadores/as (objetivos 4 e 5).

De referir que, no corpo desta dissertação são apenas apresentadas as tabelas consideradas essenciais para o estudo das questões de investigação, sendo apresentadas em anexos as restantes tabelas utilizadas na análise de resultados.

#### **Padrões de uso do *smartphone* e das redes sociais pelos pais**

Analisando os resultados no Questionário de Uso dos *Smartphones* e Redes Sociais (QUSRS) (Anexo H, Tabela H1) verifica-se que 65.3% dos participantes usa 10 a 20 vezes por dia o *smartphone* e que a maioria está online nas redes sociais até 4 horas nos dias de semana (76.2%) e até 4 horas nos fins-de-semana (71.3%).

Quanto à função diária atribuída ao uso do *smartphone*, a maior parte dos participantes referiu usar para aceder às redes sociais (54.5%), consultar a internet (50.5%) e fazer/receber chamadas (48.5%).

Relativamente aos contextos em que mais usam o *smartphone*, a maioria dos participantes referiu utilizar mais recorrentemente junto dos/as filhos/as (51.5%), junto do conjugue (42.6%), em contextos sociais (36.6%) e no trabalho (29.7%).

Quando estão online acedem com mais frequência a sites de informação (62.4%), redes sociais (51.5%) e o Email (46.5%). Por fim, a maior percentagem da amostra usa com mais frequência as redes sociais Facebook (41.6%) e *Instagram* (22.8%).

A partir das respostas aos itens opcionais colocados ao longo do questionário, foi possível identificar outras funções atribuídas pelos pais para o uso do *smartphone*. Por exemplo, é apontado um uso diário para aceder algumas vezes ao Portal AT, aceder a informações referentes às notas escolares dos filhos, consultar o email do trabalho e fazer compras online. Evidencia-se também um uso para tirar fotografias e para ouvir música através da plataforma Youtube. Por fim, é também apontado o uso do *smartphone* para aceder à rede social *Whatsapp*.

### **Relação entre o uso do *smartphone* e das redes sociais e os estilos parentais**

Previamente à análise da relação entre o uso do *smartphone* e das redes sociais e os estilos parentais começou-se por analisar as respostas ao Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP) (Anexo I, Tabela II), verificando-se que o total da amostra obteve pontuações médias mais elevadas na dimensão – Estilo Democrático (M=3.75, DP=.37), comparativamente às Dimensões – Estilo Autoritário (M=2.49, DP=.70) e Estilo Permissivo (M=2.22, DP=.68). Verificou-se ainda que existe uma relação positiva e estatisticamente significativa entre os estilos autoritário e permissivo ( $r=.41$ ,  $p<.01$ ).

Passando agora à análise da relação entre a frequência de uso do *smartphone* e das redes sociais e os estilos parentais (Objetivos 2), na Tabela 3 são apresentados os coeficientes de correlação de Spearman que foram encontrados entre estas variáveis.

Tabela 3. *Correlação entre a frequência de uso do smartphone e os estilos parentais*

	Democrático	Autoritário	Permissivo
Frequência de uso do <i>Smartphone</i>	-.03	.08	.21*

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

A análise da Tabela 3 permite verificar que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a frequência de uso diário do *smartphone* com o estilo parental permissivo ( $p<.05$ ).

Para analisar a relação entre o tempo do uso do *smartphone* por parte dos pais para aceder às redes sociais e os estilos parentais (objetivo 3) são apresentados na Tabela 4 os coeficientes de correlação encontrados entre o tempo do uso (semanal e aos fins-de-semana) e os três estilos parentais (Democrático, Autoritário e Permissivo).

Tabela 4. *Correlação entre tempo de uso das redes sociais e as dimensões parentais*

Tempo de uso	Democrático	Autoritário	Permissivo
Redes Sociais – Uso semanal	-.13	.34**	.30**
Redes Sociais – Fim-de-semana	-.23*	.29**	.25*

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

A análise da Tabela 4 permite verificar que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o uso semanal das Redes Sociais por intermédio do *smartphone* com o estilo autoritário e o estilo permissivo, ambas para  $p < .01$ . Por sua vez, o uso de Redes Sociais durante os fins-de-semana correlaciona-se negativamente com o estilo democrático ( $p < .05$ ) e positivamente com os estilos autoritário ( $p < .01$ ) e permissivo ( $p < .05$ ).

Complementarmente foram apreciadas as relações entre outros dados fornecidos pelo Questionário do Uso do *Smartphone* e das Redes Sociais e os três estilos parentais (Anexo J).

No que diz à uso do *smartphone* no dia-a-dia verificaram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre o estilo autoritário e o consultar a internet e redes sociais e entre o estilo permissivo e o fazer chamadas, consultar a internet e redes sociais (todas elas para  $p < .01$ ) (Tabela J1).

Quanto ao contexto de uso do *Smartphone* foram também encontradas correlações positivas e estatisticamente significativas entre os estilos autoritário e permissivo e os seguintes contextos: refeições, antes de dormir, contextos sociais e eventos culturais (todas elas para  $p < .01$ ). Por sua vez, o estilo democrático apresenta correlações negativas e estatisticamente significativas com os seguintes contextos: antes de dormir e eventos culturais (ambas para  $p < .05$ ) (Tabela J2).

Encontraram-se ainda correlações positivas e estatisticamente significativas entre o estilo autoritário e o estar online para aceder a redes sociais, sites de entretenimento e sites de apostas (todas elas para  $p < .01$ ) e entre o estilo permissivo e o estar online para aceder a sites de informação, sites de apostas, jogos e conteúdos para adultos (todas elas para  $p < .01$ ) (Tabela J3).

Por fim, encontraram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre a frequência de uso da rede social Facebook e os estilos permissivo ( $p < .01$ ) e autoritário ( $p < .05$ ).

### **Relação entre o uso do *smartphone* e das redes sociais e o rendimento académico dos/as filhos/as dos/as utilizadores/as**

Considerando os dois últimos objetivos da nossa investigação (objetivos 4 e 5), pretendeu-se analisar se existe uma correlação entre o uso do *smartphone* e das redes sociais por parte dos pais e o rendimento académico dos/as filhos/as, tendo-se utilizado as classificações escolares nas disciplinas de Português e Matemática como indicadores para o rendimento académico.

Na Tabela 5 são apresentados os coeficientes de correlação entre a frequência de uso diário do *smartphone* pelos pais e as classificações escolares a Português e a Matemática dos/as filhos/as, verificando-se que não existem correlações estatisticamente significativas.

Tabela 5. *Correlação entre a frequência de uso diário do smartphone e o rendimento académico.*

	Nota a Português	Nota a Matemática
Frequência de uso do <i>Smartphone</i>	.04	.07

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

Ao analisar a relação entre o tempo do uso do *smartphone* por parte dos pais para aceder às redes sociais e o rendimento académico dos/as filhos/as (Tabela 6), ainda que os valores dos coeficientes de correlação encontrados sejam negativos, os mesmos não se revelaram estatisticamente significativos.

Tabela 6. *Correlação entre tempo de uso das redes sociais e o rendimento académico*

Tempo de uso	Nota a Português	Nota a Matemática
Redes Sociais – Uso semanal	-.19	-.12
Redes Sociais – Fim-de-semana	-.13	-.10

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

Complementarmente foram apreciadas as relações entre outros dados fornecidos pelo Questionário do Uso do *Smartphone* e das Redes Sociais e as classificações escolares a Português e Matemática (Anexo K).

No que diz ao uso do *Smartphone* no dia-a-dia não se encontraram correlações estatisticamente significativas com as classificações escolares (Tabela K1).

Quanto ao contexto de uso do *Smartphone* foram encontradas correlações positivas e estatisticamente significativas entre as notas de Português e Matemática e a uso no trabalho (ambas para  $p < .05$ ) e correlações negativas e estatisticamente significativas com o uso antes de dormir (ambas para  $p < .05$ ) (Tabela K2).

Encontraram-se ainda correlações negativas e estatisticamente significativas entre as notas de Português e Matemática e o acesso a sites de apostas (ambas para  $p < .05$ ) e uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a nota de Matemática e o acesso ao email ( $p < .05$ ) (Tabela K3).

Por fim, encontrou-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a nota de Matemática e a frequência de uso da rede social Twitter ( $p < .05$ ) (Tabela K4).

#### IV) DISCUSSÃO

Considerando a influência do uso destes dispositivos na qualidade das interações familiares que, por sua vez, têm o poder de condicionar o rendimento académico das crianças, o presente estudo pretende analisar a relação entre o uso do *smartphone* e das redes sociais, os estilos parentais e o rendimento académico dos/as filhos dos/as utilizadores/as.

Numa primeira instância, ao analisar os resultados patenteados neste estudo ao nível do padrão de uso do *smartphone* e das redes sociais pelos pais (objetivo 1) verifica-se, numa ótica de frequência de uso que os pais referem usar diariamente o *smartphone* 10 a 20 vezes (65.3%). No que diz respeito ao tempo de uso propriamente dito, 76.2% dos participantes considera estar *online* nas redes sociais aos dias por semana até 4 horas. Já 71.3% refere passar em média até 4 horas *online* durante o fim de semana. A dimensão dos resultados obtidos considerando estas dimensões, de facto, não demonstram valores de uso destacáveis quando comparados com a escala sugerida de resposta. Esta situação poderá ser explicada pelas características do item, remetendo também para uma possível



limitação deste estudo mais à frente explorada. Pode relacionar-se ainda com subjetividade inerente à noção pessoal de frequência e do tempo de uso e pelo desafio que é quantificar os mesmos. Toda a envolvimento fomentada pela vida virtual e pelas ações instantâneas acaba por ter ação na percepção de tempo e espaço. Contudo, atendendo os resultados obtidos na exploração de outros dados, não deixa de ser uma análise interessante de se considerar ao longo da discussão. Possibilita-nos entender que até mesmo a menor escala de uso disponibilizada no questionário nos capacita, ainda assim, retirar relações relacionais com alguns itens das variáveis em estudo. Permite também fazer uma ponte entre a relação da ausência de automonitorização e problemáticas de foro social e emocional que se refletem na negligência relacional do/a utilizador/a com o par (Kushlev, 2015).

Complementando os dados anteriores, no que diz respeito ao tipo de uso propriamente dito, a maioria dos participantes usa diariamente este dispositivo para aceder às redes sociais (54.5%), consultar a internet (50.5%) e fazer/receber chamadas (48.5%). O uso do dispositivo, de uma forma geral, é feito junto dos/as filhos/as (51.5%), junto do conjugue (42.6%) e em contextos sociais (36.6%). Considerando o leque de redes disponibilizadas, é o Facebook (41.6%) e o Instagram (22.8%) que a amostra usa com mais frequência. Estes dados acabam por fornecer algumas pistas ao nível do padrão de comportamento dos/as utilizadoras no que diz respeito a questões relacionadas com o uso diário, contexto de uso e comportamento *online* propriamente dito. Vão igualmente de encontro com o que é descrito na literatura uma vez que, por defeito, é o Facebook que se destaca como a rede social mais usada pelos pais (Duggan et al., 2015). Os próprios contextos de uso destacados pelas respostas da amostra remetem também para potenciais circunstâncias de interação dentro do sistema familiar. Aqui estão presentes os elementos que rodeiam os participantes aquando o uso do dispositivo (e.g. refeições, antes de dormir) (McDaniel & Coyne, 2016; Moser, Schoenebeck & Reinecke, 2016; Oduor et al., 2016; Sampaio, 2018).

Ao apreciar os resultados relativos ao objetivo 2, que se prendem com a relação entre o uso do *smartphone* e as redes sociais e os estilos parentais verifica-se a existência de uma relação entre a frequência do uso do *smartphone* por parte dos encarregados de educação e o estilo parental permissivo (.212\*). Os dados, sugerem assim, uma relação entre o uso do *smartphone* por parte dos pais no seu dia-a-dia e o estilo permissivo que

adotam na sua prática parental. Este uso relaciona-se com dificuldades em definir regras e limites, pouca assertividade e exigência e ausência de condutas objetivas para corrigir os comportamentos, culminando na autorregulação autónoma da criança (Baumrind, 1967 cit in Miguel, Valentim & Carugati, 2009; Sampaio, 2018).

Ao explorar a relação entre o tempo do uso do *smartphone* por parte dos pais para aceder às redes sociais e os estilos parentais decorrente do objetivo seguinte (objetivo 3), foi possível apreciar uma relação entre os estilos parentais autoritários e permissivos e o uso deste dispositivos e respetivas plataformas *online*, tanto durante a semana [(estilo autoritário (.340\*\*) e estilo permissivo (.301\*\*)] como aos fins de semana [(estilo autoritário (.290\*\*) e estilo permissivo (.253\*)]. Aprecia-se assim uma tendência para uma relação positiva e estatisticamente significativa entre os estilos parentais educativos que façam uso de práticas negativas, evidenciando-se correlações mais altas e estatisticamente positivas entre o uso das redes sociais durante a semana e o estilo parental autoritário. Desta forma, para além da relação com as práticas educativas oriundas do estilo permissivo primeiramente analisadas, existe uma relação entre o uso das redes sociais durante a semana e aos fins-de-semana com uma baixa capacidade de resposta dos pais às necessidades dos/as filhos/as e altos níveis de exigência (Baumrind, 1966). Inclui-se ainda uma relação com ambientes educativos com regras rígidas, restrições (Baumrind 1991; Sampaio, 2018) controlo psicológico e carência de atitudes de apoio e envolvimento – uma vez que são práticas que se expressam neste estilo educativo parental. Por sua vez, verifica-se uma correlação negativa e estatisticamente significativa com a dimensão democrático ao fim-de-semana (-.230\*), apontando para uma relação com práticas parentais positivas promissoras de desenvolvimento e bem-estar como compreensão, apoio emocional, comunicação recíproca e promoção da autonomia e uma maior disponibilidade para criar oportunidades de relação.

Numa segunda instância, ao apreciar outros dados fornecidos pelo Questionário de Uso do *Smartphone* e das Redes Sociais observou-se um conjunto amplo de correlações estatisticamente significativas tanto no estilo parental democrático, autoritário como no estilo parental permissivo que vão de encontro e complexificam os dados anteriores.

O estudo apresenta expectáveis resultados que indicam uma relação negativa entre o uso do *smartphone* antes de dormir (-.200\*) e eventos culturais (-.145\*) com o estilo

parental democrático. Esta relação sugere-nos que quanto menos os pais utilizam o *smartphone* nestas circunstâncias mais práticas parentais de estilo democrático exibem. Desta forma, é garantida uma relação com a perpetuação de práticas parentais positivas anteriormente apontadas como promissoras de desenvolvimento e bem-estar (Hampden-Thompson, et al., 2013; Miller, 2019). Relaciona-se ainda com a disponibilidade para criar oportunidades para interagir, considerando-se as mesmas interações com qualidade (Sampaio, 2018).

Analisando o seguinte estilo educativo parental em estudo, no que toca ao uso diário do *smartphone*, verifica-se a existência de relações positivas e estatisticamente significativas entre a consulta das redes sociais (.284\*\*) e da internet (.280\*\*) e o estilo parental autoritário. Observa-se igualmente uma relação positiva e estatisticamente significativa no que toca ao contexto de uso entre o uso do dispositivo às refeições (.242\*), antes de dormir (.371\*), em contextos sociais (.329\*\*) e eventos culturais (.294\*\*) e o estilo parental autoritário. O próprio comportamento *online* relaciona-se positivamente e de forma estatisticamente significativa com a adoção deste estilo, encontrando-se igualmente relações do mesmo com estar *online* nas redes sociais (.290\*\*), visitar sites de entretenimento (.299\*\*), de informação (.198\*), de apostas (.256\*\*) e objetivado para o uso da rede social Facebook (.255\*).

Já no que se concerne ao estilo permissivo, os resultados sugerem relações idênticas entre a adoção deste estilo e o uso do *smartphone* e das redes sociais. Encontraram-se relações positivas e estatisticamente significativas entre o estilo permissivo e o uso diário atribuído ao *smartphone* que se relaciona com fazer chamadas (.284\*\*), consultar redes sociais (.328\*\*) e consultar a internet (.314\*\*). Outrossim, sugerem a existência de uma relação igualmente positiva e estatisticamente significativa entre este estilo com uso do *smartphone* às refeições (.332\*\*), antes de dormir (.332\*\*) e em eventos culturais (.300\*\*) e também com o comportamento *online* orientado para o uso das redes sociais (.359\*\*) e visita a sites de entretenimento (.199\*). Evidencia-se ainda uma relação positiva e estatisticamente significativa com o estilo parental permissivo com o uso da rede social Facebook (.220\*\*).

Os resultados obtidos refletem novamente o principal uso dado ao *smartphone*, evidenciando o destaque dado pelos progenitores às redes sociais que tanto reforçam o seu uso (Jeong, Kim, Yum, Hwang, 2016; Radesky, Silverstein, Zuckerman & Christakis,

2014) sendo o Facebook tal como Duggan et al., (2015) sugeriram nos seus estudos a rede social mais usada pelos pais. Não obstante, corroboraram o que é descrito na literatura considerando as relações existentes entre as distintas formas de uso do *smartphone* no que a circunstâncias de uso temporal e frequência, função de uso diário, contexto de uso, comportamento *online* e uso das redes sociais diz respeito com o desenvolvimento de práticas educativas negativas (Ante-Contreras, 2016; Alassiri et al 2014; Andreassen, Pallesen, & Griffiths, 2016; Bányai, Zsila, Király, Maraz, Elekes, Griffiths & Demetrovics, 2017; García et al., 2018; Verza & Wagner, 2010). Dá-se assim ênfase à relação do uso do *smartphone* e das redes sociais com a exigência parental, tão objetivada para o controlo e monitorização das condutas. Práticas que têm em si subjacentes punições físicas e psicológicas (muitas vezes de forma descontextualizada) capazes de gerar stress e desconfiança no seio da relação cuidador-criança e uma educação permissiva que dificulta o respeito pelas regras. Este uso relaciona-se ainda com condutas parentais que podem incluir uma supervisão parental negativa por intermédio de controlos excessivos, ausência de esforço parental de suporte emocional sustentável, posturas hostis e pouca coesão familiar, tão crucial para estabilidade afetiva e emocional das crianças (D'avila-Bacarji, Marturano, Elias, 2005).

Os dados corroboram igualmente McDaniel & Coyne (2016) que defendem que o uso do *smartphone* influencia a disciplina e a criação de regras e limites. É também congruente com Radesky et al., (2014), que sugere a existência de uma relação entre o uso do *smartphone* com as condutas ríspidas parentais nomeadamente em resposta às condutas menos positivas dos/as filhos/as. Condutas estas, por vezes perigosas (García et al., 2018; Kushlev, 2015), que nem sempre são esclarecidas junto da criança (Ante-Contreras, 2016) negligenciando-se possíveis chamadas de atenção e circunstâncias de risco. Estas ações acabam por se refletir no distanciamento familiar, no decréscimo da qualidade da educação dada aos/às filhos/as (McDaniel & Coyne, 2016) e no surgimento de frustrações Oduor et al., (2016), apresentando-se como consequências da diminuição da qualidade da responsividade (Blackman, 2018; Kushlev & Dunn, 2018).

Uma vez que é o dispositivo o alvo da atenção e não o familiar disposto a investir na interação (Oduor et al., 2016), as descobertas vêm dar sentido aos dados obtidos neste estudo tendo em conta os principais contextos de uso. Todos eles são circunstâncias contextuais de grandes oportunidades de interação e relação (refeições, contextos sociais,

antes de dormir e eventos culturais), podendo desencadear este conjunto de problemáticas entre cuidadores/as e filhos/as. Aliando este uso continuado e as consequências das práticas parentais negativas relacionadas com o uso do *smartphone* e das redes sociais, estes resultados conferem-se assim como mais uma agravante bloqueadora de relação, acentuando o que é defendido por McDaniel e Coyne (2016), Kushlev e Dunn (2018) e Blackman (2018) nos seus estudos. Reflete ainda os estudos de Kushlev (2015) que vêm também destacar a problemática da diminuição da duração da atenção em contexto de interação social presencial em detrimento da interação via digital. Os autores McDaniel & Coyne (2016) também já haviam mencionado nas suas pesquisas uma relação entre as práticas negativas e os contextos de uso às refeições e antes de dormir, apontando igualmente uma evidente relação de interferência do uso do *smartphone*. Esta contingência vem ainda refletir a má percepção quanto à adequação do seu uso defendida por Moser, Schoenebeck & Reinecke (2016). Possibilita concluir que este uso pouco consciente e toda a tecnoferência subjacente que, já por si tem inerente a diminuição de atenção e aumento de distração, impossibilita aos pais tirar proveito das horas familiares com potencialidades para interagir e fortalecer laços. Há um impedimento de promoção de um relacionamento mais rico entre pais e filhos/as, sem espaço para a estimulação do conhecimento e potenciar a sede de aprendizagem. Tão pouco tem uma ação positiva sobre o rendimento académico dos/as filhos/as (Hampden-Thompson, et al., 2013) visto que a própria literatura aponta para o exemplo da importância da hora de jantar no desenvolvimento das crianças. Esta (hora de jantar) relaciona-se com resultados positivos na escola, na autoestima, na manutenção de um peso saudável e no desenvolvimento do vocabulário (Miller, 2019).

Estes dados permitem-nos apreciar com mais rigor os resultados anteriormente obtidos relativos ao estilo democrático uma vez que as correlações negativas e estatisticamente significativas refletem circunstâncias de grande oportunidade de interação como os fins-de-semana, uso antes de deitar e eventos culturais. São contextos de oportunidade para viver a família e onde os pais devidamente atentos têm possibilidade de organizar tarefas coerentes de lazer, ajudar os/as filhos/as com tarefas escolares e estreitar laços e consolidar interações diárias e oportunidades de convivência previamente ao dia seguinte. Manifestam-se assim as evidentes diferenças entre os estilos de práticas positivas e negativas no desenvolvimento e bem-estar da criança, tendo em conta o uso

mais diminuto do *smartphone* e das redes sociais acabando por expressar, assim, uma relação com práticas positivas de compreensão, apoio emocional, comunicação recíproca e promoção da autonomia inerentes no estilo democrático (Maccoby & Martin, 1983 cit in Miguel, Valentim & Carugati, 2009).

Analisando criticamente os resultados deste estudo e respetivas implicações na ação parental, conclui-se que o uso do *smartphone* e das redes sociais relaciona-se com a criação de um muro relacional entre pais e filhos/as. Dificulta, tendo em conta a sua relação com práticas parentais negativas, o desenvolvimento de uma relação familiar de qualidade que, segundo Zimmer-Gembeck et al. (2017) é crucial para regulação emocional e gestão stress por parte das crianças. E de facto, é um dado que nos dá pistas para explorar outros dos objetivos específicos deste estudo que prendem-se na indagação da relação entre a frequência do uso do *smartphone* por parte dos pais e o rendimento académico dos/as filhos/as (objetivo 4) e a relação entre o tempo do uso do *smartphone* por parte dos pais para aceder às redes sociais e o rendimento académico dos/as filhos/as (objetivo 5). Especialmente porque a cognição é fortemente influenciada pelas emoções por intermédio de situações de trauma e problemas emocionais (Benetti, Grisard, & Figueiredo, 2014) e esta tem ação na performance académica.

Segundo Alves, Nogueira, Nogueira e Resende (2013), uma criança que cresça num contexto coerente e organizado encontra-se numa situação académica mais favorável comparativamente a uma que viva num contexto familiar instável (Sigle-Rushton, Lyngstad, Andersen & Kravdal, 2014). Para Waters, Loton e Jach (2018), as práticas educativas positivas são variáveis preditores de bem-estar e sucesso académico uma vez que, segundo os autores, quanto maior for o vínculo entre pais e filhos/as melhores são os resultados escolares. No entanto, os resultados mais amplos do presente estudo sugerem que não existem relações estatisticamente significativas entre a frequência de uso do *smartphone* e do tempo de uso das redes sociais e o rendimento académico. Porém, visto que a frequência de uso do *smartphone* e o tempo de uso do das redes sociais relacionam-se com esta dimensão parental, pode se colocar em discussão a possível existência de uma relação indireta entre o uso do *smartphone* e das redes sociais e o rendimento académico. Sabendo *à priori* que a família é o primeiro meio de socialização com um papel ímpar na educação dos/as filhos/as (Barradas, 2012; Froiland & Davison, 2014) o estilo parental acaba por emergir como uma variável que explica as disparidades

educacionais (Kaiser & Diewald, 2014 cit in Diaconu-Gherasim & Măirean, 2016) que, por sua vez, tem uma ação no rendimento acadêmico dos/as filhos/as dos/as utilizadores/as.

Neste sentido, como explorado anteriormente no corpo teórico deste estudo, a falta de estrutura e a existência de algum *stress* no seio familiar resultante das práticas negativas poderá colocar em risco a aquisição competências ao nível da função executiva da criança. Por sua vez, vem dificultar o desenvolvimento de habilidades ao nível da concentração, controlo de impulsos e eficácia ao nível do planeamento e execução de tarefas, contribuindo negativamente para a performance académica e social (Miller, 2019). Esta relação entre o *smartphone* e as redes sociais releva uma tendência relacional de os pais promoverem pouco a aquisição de competências fundamentais e de promoverem atividades de foro educacional (Sy et al., 2013). Existindo uma ausência de espaço para diálogo e de apoio no contexto familiar para fazer frente aos problemas académicos (Gordon & Cui, 2012), os pais têm posturas mais negligentes e fazem uma fraca supervisão, podendo contribuir para o surgimento de problemas de conduta nos/as filhos/as, problemas escolares e até mesmo dificuldades de foro social (Masud et al., 2014). A motivação intrínseca, autoconfiança, autoperceção (Masud et al., 2014) e autoeficácia académica (Llorca, Cristina Richaud & Malonda, 2017) poderão ainda sofrer influencia do nível de exigência, das regras rígidas e do controlo parental (Steinberg et al. 1994 cit in Masud et al., 2014).

Ao explorar mais aprofundadamente outros dados do Questionário de Uso do *Smartphone* e das Redes Sociais assegura-se a existência desta relação, na medida em encontraram-se relações entre estas variáveis mediante o uso diário atribuído, contexto, comportamento *online* e redes sociais recorrentemente utilizadas. Considerando os resultados, observa-se a existência de uma relação positiva e estatisticamente significativa que sugere que quanto mais os pais utilizam o *smartphone* no trabalho mais positivas são as notas à disciplina de português (.250\*). No entanto, verifica-se uma relação contrária e estatisticamente significativa perante o uso do *smartphone* antes de dormir (-.216\*), em contextos sociais (-.206\*) e para consulta de sites de apostas (-.204\*) e a disciplina. Também as notas a Matemática apresentam uma relação positiva e estatisticamente significativa com o uso do dispositivo móvel no trabalho (.235\*), para consultar o Email (.202\*) e usar a rede social Twitter (.205\*) sugerindo uma relação com resultados

positivos à disciplina. Já o uso que os pais fazem do *smartphone* antes de dormir (-.227\*) e para consultar sites de apostas (-.226\*) relaciona-se negativamente com notas baixas dos/as filhos/as a esta disciplina.

Os resultados chamam à atenção para a relação entre o uso do *smartphone* e das redes sociais e os contextos de uso, sugerindo assim a interferência do dispositivo no tempo disponível para vivenciar a relação que, aliado às questões anteriormente discutidas, impossibilitam aos pais se envolverem com expressividade na vida acadêmica dos/as filhos/as. Estes são expressos pelas correlações negativas e estatisticamente significativas nos itens que se debruçam em contextos com potencialidade de interação. Espelha-se então uma relação com a falta de suporte em momentos chave, considerando as práticas parentais negativas implicadas.

A relação positiva e estatisticamente significativa presente entre o site de apostas e a disciplina de Português poderá ser explicada pelas variáveis em estudo e com as implicações que o jogo pode ter na dinâmica familiar nomeadamente no que à gestão de emoções e afetos se refere e à diminuição da postura de apoio (Cunha & Relvas, 2013) permitindo a perpetuação destas condutas. Toda a distratibilidade e esta conectividade omnipresente potencia ainda mais o distanciamento e acaba por ocupar os pais de modo a não terem tempo para investir em atividades educativas ou de lazer com os/as filhos/as. Desta forma há uma tendência para os pais estarem menos habilitados para auxiliar nas tarefas escolares e desatualizados quanto às necessidades e realidade dos/as filhos/as dentro deste contexto educacional. Quanto menos disponíveis, menos os pais poderão ter interesse em estabelecer relações próximas com os professores, que são uma chave para problemáticas de baixo rendimento. Manter relações com estes profissionais com base em igualdade, respeito e confiança de modo a fomentar a reciprocidade, responsabilidade, empatia e compreensão são fundamentais para uma congruência educacional e de apoio entre os dois sistemas (Minke et al, 2014; Nhantumbo et al, 2019; Silva, 2016).

Não é possível observar estes dados sem os indagar tendo em conta a existência de uma percentagem mínima da amostra a usar a rede social Twitter (90,1% referiu nunca usar) e ainda assim a frequência do seu uso se correlacionar positivamente e significativamente com as notas a Matemática (.205\*), sugerindo uma relação com notas altas à disciplina.



A função do Twitter, tendo um carácter de microblog, pode estar associada a gosto pelo conhecimento da atualidade, visto que é uma plataforma comumente utilizada por celebridades, políticos, empresas com função publicitária e proliferação de informação de cariz distinto (Tellaroli, 2010). Pode, desta forma, surgir como uma hipótese explicativa da correlação positiva e estatisticamente significativa o nível socioeconómico destes/as utilizadores/as e as habilitações escolares. Sabendo *à priori* o carácter preditor desta variável no rendimento académico (Bruce-Nhantumbo et al., 2019), os pais com um nível socioeconómico mais alto tendem a ser mais experientes e complexos nas suas pesquisas na Internet a fim de reunir conteúdos de teor confiável (Ayala et al., 2015). Informações estas que a rede social Twitter tanto permite (Tellaroli, 2010).

A correlação positiva e estatisticamente significativa no trabalho poderá ser explicada pelo uso do *smartphone* para fins profissionais, podendo funcionar como uma ferramenta útil para determinadas funções profissionais, ou então para fins momentâneos de lazer no tempo de trabalho livre fora do contexto familiar. Para além disto, este uso poderá saciar a vontade de aceder ao dispositivo, resultando em menos distratibilidade e em espaço para as interações no contexto familiar.

O email pode igualmente surgir para fins profissionais, justificando os resultados obtidos que sugerem notas altas à disciplina. Este dado acaba por expor o carácter subjetivo de algumas questões presentes neste questionário passíveis de distintas interpretações, devidamente salientado nas limitações do estudo.

## V) CONCLUSÃO

As consequências ao nível da reconstrução comunicacional da internet estão longe de ser conhecidas na sua plenitude (Sampaio, 2018) vislumbrando-se já no sistema familiar e respetivos elementos relações com estas novas dinâmicas.

Já por si só a família, um espaço presumivelmente afetuoso e caloroso, pode ser um lugar tóxico, de opressão, egoísmo, violência. É capaz de servir de bloqueio ao desenvolvimento e bem-estar de um/a filho/a tendo em conta um conjunto vasto de variáveis (e.g. fatores sociodemográficos, políticos, biológicos, ambientais) que têm uma ação direta nos problemáticas vividas em contexto familiar (Slepoj, 2000 cit in Costa, 2004) dada a influencia mútua e constante dos sistemas e de quem os constitui. O

*smartphone* surge assim, neste prisma, como mais uma variável que se apropria da família e interfere com o seu funcionamento, já se refletindo na sua realidade social.

Este uso pode ser potenciado pela facilidade de acesso subjacente no dispositivo móvel que disponibiliza ao/à utilizador/a aceder a um conjunto de serviços digitais, de entretenimento e às redes sociais, que tanto reforçam este uso. Acaba por ser um elemento externo que vem relacionar-se com diminuição da consistência parental e com a reestruturação negativa da interação que outrora era positiva. Como resultado de toda a conectividade omnipresente inerente a este uso, surge então um conjunto de relações entre o padrão de uso com práticas educativas negativas expressas nos estilos parentais autoritário e permissivo. Culmina na diminuição da qualidade das interações e no distanciamento familiar que poderá ter ação no rendimento académico.

Embora o uso pouco consciente das redes sociais já seja percecionada como um problema pelos indivíduos, revela-se fundamental um trabalho que fomente o uso ponderado das mesmas, nomeadamente em contexto familiar. Ainda que se evidenciem estudos que remetam para a positividade inerente ao uso das redes sociais, é essencial trabalhar com os pais no sentido de os consciencializar para o impacto que as redes sociais e o uso excessivo do *smartphone* podem ter nos/as filhos/as (Ante-Contreras, 2016). Para tal, tendo em conta a sua relação, é igualmente importante olhar para a parentalidade e definir prioridades.

Vislumbra-se como primeiramente preponderante a diminuição da distração parental e o uso do *smartphone* de forma consciente e equilibrada através da automonitorização. Citando Miller (pg. 61, 2019) as crianças “são sensíveis à forma como demonstramos interesse nelas e nas suas experiências”. Por isso, é fundamental tornar os pais aptos a examinar de forma crítica o seu uso do *smartphone* aquando as interações (McDaniel & Coyne, 2016) e entender de que forma é que este uso pouco ponderado tem implicações no desenvolvimento das crianças (Blackman, 2018). Ao aproveitar duas horas do dia para interagir com os/as filhos/as os progenitores, segundo Miller, (2019) já poderão estar a potenciar um conjunto de interações que serão preponderantes para o desenvolvimento. De entre eles pode destacar-se, o estar devidamente atentos às suas necessidades, ajudar as crianças a se organizar nos afazeres domésticos e escolares, brincar, ler, potenciar hábitos de sono saudáveis, promover e perpetuar o diálogo com os/as filhos/as e, inclusive, criar uma rotina noturna de interação desde a hora do banho

até à hora de deitar. Desta forma, revela-se crucial fornecer a pais e famílias estratégias que permitam fazer uma melhor gestão do uso do *smartphone* em contexto de interação familiar de modo a potenciar momentos de comunicação e interação familiar e promover bons valores cívicos e educativos. Possibilitará a criação regras e limites, mutuamente consentidos (McDaniel & Coyne, 2016; Sampaio, 2018) (e.g. como agir perante uma notificação, não ter o telemóvel acessível ou à sua frente) e limites de acesso a dispositivos móveis de forma periódica durante o dia (Jago et al., 2012; Lauricella et al., 2015). Para além disso, revela-se ainda pertinente a consciencialização dos pais para os riscos das partilhas excessivas da rotina tanto individual como familiar (Hiniker et al., 2016) e os consciencializar para a proteção da identidade digital dos/as filhos/as. Atuar ao nível do lazer digital também se revela pertinente, uma vez que se pode tirar corretamente partido do *smartphone* e promover uma interação positiva e dinâmica entre pais e filhos/as através de aplicações de foro educativo (Becker, 2018 cit in Falcão, 2019).

Em termos práticos, este estudo revela-se pertinente uma vez que, à luz dos resultados obtidos, poderá fornecer modestas pistas que poderão sustentar o delineamento de intervenções neste âmbito. Desta forma, pretende-se, fundamentalmente, que a presente investigação seja uma ferramenta que permita auxiliar na construção de modelos úteis e realistas que possibilitem aos pais monitorizar o seu uso das redes sociais (Hiniker et al., 2015; Radesky et al., 2016) potencializando a qualidade parental e a diminuição de conjunturas de risco que poderão condicionar negativamente as crianças a longo prazo (Blum-Ross & Livingstone, 2016; Jago et al, 2012; Lauricella et al., 2015;). Acredita-se que poderá, assim, ser preponderante tanto para o desenvolvimento de intervenções psicossociais, no sentido de consciencializar pais para as distintas consequências que resultam do uso pouco ponderado do *smartphone* e das redes sociais. Neste sentido, Rodrigo, Máiquez, Martín e Rodríguez (2015) assim como García, et al., (2018) dão então destaque à importância da adoção de uma parentalidade positiva. Os autores dão ênfase às responsabilidades parentais orientadas para a promoção de relações positivas de modo a salvaguardar tanto os direitos como as necessidades dos/ filhos/as ao nível do seu desenvolvimento potencial e bem-estar. É crucial adotar uma postura preventiva e de apoio parental a fim de auxiliar na ponderação dos estilos parentais e respetiva dinâmica familiar (Sampaio, 2018) de modo a potenciar dinâmicas familiares positivas e promotoras de um bom rendimento académico.

No presente estudo podemos destacar algumas limitações: problemas ao nível da representatividade da amostra e o facto de a mesma ser intencional e de conveniência. A acessibilidade automática constante e pouco reflexiva do uso do *smartphone* e das redes pode ter condicionado algumas respostas. Certos itens do questionário requerem uma construção mais minuciosa a fim de diminuir o espaço para interpretações demasiado subjetivas. Também os itens que pretendem avaliar a frequência do *smartphone* e o tempo *online* em redes sociais apresentam alguma fragilidade. Na questão “Quantas vezes, por dia, consulta o seu *smartphone*?”, está em falta uma escala de resposta a iniciar no 0 a fim de incluir a hipótese nula de uso. Tão pouco se esclarece as respostas pretendidas quanto à totalidade do uso ou somente quanto ao seu uso diário nas circunstâncias descritas pelos itens “Quanto tempo, em média, está *online* nestas redes sociais aos dias de semana?” e “Quanto tempo, em média, está *online* nestas redes sociais aos fins de semana?”. Sugere-se igualmente que no futuro se organize a escala de resposta temporal com um intervalo menos extenso.

Considera-se como uma limitação o uso isolado do Questionário de Estilos e Dimensões Parentais para avaliação das práticas educativas parentais. Medidas indiretas deste foro acabam por excluir elementos que podiam ter sido cruciais para a compreensão de algumas questões. O próprio conteúdo do QEDP, tendo em conta a sua natureza, poderá ter suscitado nos sujeitos algum efeito de “desejabilidade social”. Os resultados poderão ter sido manipulados através das escolhas dos itens, nomeadamente nos itens de cariz percecionado como socialmente negativo (eg. punitivo). Como consequência da diminuição desta escala, a dimensão permissivo apresentou uma baixa consistência, pelo que os dados obtidos referentes a esta dimensão acabam por ter um carácter mais frágil. Considerando esta realidade, aliado à sugestão da replicação do estudo com uma amostra mais ampla, sugere-se a utilização futura na íntegra do questionário QEDP a fim de salvaguardar estas questões. Possibilitará ainda, o que será também proveitoso em termos teóricos, entender a relação entre o uso do *smartphone* e das redes sociais com as respetivas práticas das subdimensões subjacentes nas dimensões em estudo.

## VI) REFERÊNCIAS

- Alassiri, A. A., Muda, M. B., Ghazali, R. B., & Ahamefula, U. C. (2014). *Usage of social networking sites and technological impact on interaction enabling features*. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(4), 46-61.
- Albuquerque, S. D. Q. D. (2016). *Gênero e estilos parentais (Doctoral dissertation)*.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação (3.ª Edição)*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2001). *Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares*. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 14, (3), 449-460. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000300002>
- Alvarez-Valdivia, I. M., Chavez, K. L., Schneider, B. H., Roberts, J. S., Becalli-Puerta, L. E., PérezLuján, D., & Sanz-Martínez, Y. A. (2013). *Parental involvement and the academic achievement and social functioning of Cuban school children*. *School Psychology International*, 34(3), 313-329. <https://doi.org/10.1177/0143034312465794>
- Alves, M. T. G., Nogueira, M. A., Nogueira, C. M. M., & Resende, T. de F. (2013). *Fatores familiares e desempenho escolar: Uma abordagem multidimensional*. *Revista de Ciências Sociais*, 56(3), 571-603. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582013000300004>
- Ammari, T., Kumar, P., Lampe, C., & Schoenebeck, S. (2015). *Managing children's online identities: How parents decide what to disclose about their children online*. In *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1895-1904). ACM. <https://doi.org/10.1145/2702123.2702325>
- Ante-Contreras, Denise. (2016). *Distracted parenting: How social media affects parent-child attachment*. *Electronic Theses, Projects, and Dissertations*. Paper 292.

- Baker, S., Sanders, M. R., & Morawska, A. (2016). *Who uses online parenting support? A cross-sectional survey exploring Australian parents' internet use for parenting*. *Journal of Child and Family Studies*, 1e12. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-016-0608-1>.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barradas, M. T. C. (2012). *Envolvimento parental e sucesso escolar: estudo de caso*. Dissertação doutoral não editada, Universidade Católica Portuguesa, Porto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/13432>
- Baumrind, D. (1966). *Effects of authoritative parental control on child behavior*. *Child Development*, 887–907. Doi: <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. *Developmental Psychology*, 4(1p2), 1. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1991). *The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use*. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. Doi:10.1177/02724316911111004
- 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*, Maryland, n. 10, p. 1335-1355. Doi:10.1177/0192513X06289649
- Blackman, A. (2015). *Screen time for parents and caregivers: Parental screen distraction and parenting perceptions and beliefs (Unpublished doctoral dissertation)*. New York, NY: Pace University.
- Blau, I., & Hameiri, M. (2017). *Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement?*. *Education and Information Technologies*, 22(3), 1231-1247. Doi:10.1007/s10639-016-9487-8

- Blum-Ross, A. e S. Livingstone (2016). *Families and screen time: Current advice and emerging research*. Media Policy Brief 17. London: Media Policy Project, London School of Economics and Political Science. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/66927/%5Cnhttp://blogs.lse.ac.uk/mediapolicyproject/%5Cn>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, CA: Harvard University Press. Disponível em: [https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf)
- Bruce-Nhantumbo, B. S., Vallejo, A., & Nhantumbo, D. (2019). *Relação entre o envolvimento parental e o rendimento escolar dos alunos*. Revista Electrónica de Investigação e Desenvolvimento, 2(9). Disponível em: <http://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/article/view/240/234>
- Bubić, A., Tošić, A. (2016) *The relevance of parents' beliefs for their involvement in children's school life*. Educational Studies 42:5, 519-533. Doi: <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1230049>
- Carvalho, C. & Conboy, J. (2013). Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação – Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp.67 – 120). Lisboa: Climepsi. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10133/1/Livro\\_Psicologia\\_Educacao.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10133/1/Livro_Psicologia_Educacao.pdf)
- Carvalho, J., Francisco, R. & Revels, A. P. (2015) *Family Functioning and information and Communication technologies: how do they relate? a literature review*. Computers in Human Behavior, v. 45, p. 99-108 Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.037>.
- Chen, W.-W. (2015). *The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientations*.

Learning and Individual Differences, 37, 48–54. Doi: 10.1016/j.lindif.2014.11.021

Chen, Y.-C. (2013). *Exploration of the short-term and long-term effects of parental illness on children's educational and behavioral functioning using a large Taiwanese sample*. *Western Journal of Nursing Research*, 20(10), 1–21. Doi: <https://doi.org/10.1177/0193945913509899>

Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2010). *Culture, motivation, and reading achievement: High school students in 41 countries*. *Learning & Individual Differences*, 20(6), 579-592. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.03.007>

Clayton, R.B., Leshner, G., Almond, A., 2015. *The extended iSelf: The impact of iPhone separation on cognition, emotion, and physiology*. *Journal of ComputerMediated Communication* 20, 119-135. Doi: <https://doi.org/10.1111/jcc4.12109>

Costa, M. I. B. C. (2004). *A família com filhos com necessidades educativas especiais*. *Millenium: Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu*, 74-100.

Cunha, D., & Relvas, A. P. (2013). *Pathological gambling and couple: Towards an integrative systemic model*. *Journal of Gambling Studies*. Doi:10.1007/s10899-013-9366-9

D'água, J. R. M. B. (2017). *Relação entre a dependência do smartphone, os traços de personalidade e a satisfação na relação amorosa (Doctoral dissertation)*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/6018>

D'avila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M., Elias, L. C. S. (2005). *Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares*. *Psicol. estud.*, São Paulo, n. 3, p. 107-115

Salvo Toni, C. G., & Hecaveí, V. A. (2014). *Relações entre práticas educativas parentais e rendimento acadêmico em crianças*. *Psico-USF*, 19(3\*), 511-521. Doi: <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019003013>



- Diaconu-Gherasim, L. R., & Măirean, C. (2016). *Perception of parenting styles and academic achievement: The mediating role of goal orientations*. *Learning and Individual Differences*, 49, 378–385. Doi: 10.1016/j.lindif.2016.06.026
- Doty, J., & Dworkin, J. (2014). *Parents' of adolescents use of social networking sites*. *Computers in Human Behavior*, 33, 349–355. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.012>
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., & Ellison, N. (2015). *Parents and social media: Mothers are especially likely to give and receive support on social media*. Pew Internet and American Life Project. Disponível em: <http://www.pewinternet.org/files/2015/07/Parents-and-Social-Media-FIN-DRAFT-071515.pdf>.
- Eng, S. (2012). *Cambodian early adolescents' academic achievement: The role of social capital*. *Journal of Early Adolescence*, 33(3), 378–403. Doi:<https://doi.org/10.1177/0272431612441069>
- Falcão, L. P. (2019). *O fenômeno da parentalidade distraída e abandono afetivo: quanto custa o cuidado na sociedade tecnológica*. *Revista de Direito de Família e Sucessão*, 5(1), 56-72. Doi: <http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-0227/2019.v5i1.5591>
- Froiland, J., & Davison, M. (2014). *Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes*. *Social Psychology of Education*, 17(1), 1-17. Doi:10.1007/s11218-013-9237-3
- García, A. R., Fernandez, N. G., & Talledo, I. S. (2018). *Vulnerabilidad infantil ante los smartphones: en busca de la competencia parental positiva*. *Lumina*, 12(1), 68-89. Doi: <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2018.v12.21491>
- Golen, R.B. & Ventura, A. K. (2015) *Mindless feeding. Is maternal distraction during bottle-feeding associated with overfeeding?* *Appetite*, v.91, p. 385-392. Doi: 10.1016/j.appet.2015.04.078
- Gomes, M. B. S., & Dias, M. D. L. V. (2017). *A família e a construção das modalidades de aprendizagem*. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*,

(5), 310-315. Disponível em:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6241158>

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

Gomide, P.I.C. (2004). *Pais presentes, pais ausentes*. Petrópolis: Vozes. Disponível em:  
<https://pt.slideshare.net/leonidesguimaraes/gomide-p-i-c-2004-pais-presentes-pais-ausentes-regras-e-limites>

Gordon, M. S., & Cui, M. (2012). *The effect of schoolspecific parenting processes on academic achievement in adolescence and young adulthood*. *Family Relations*, 61(5), 728-741. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00733.x>

Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L., & Pollak, S. D. (2015). *Association of child poverty, brain development, and academic achievement*. *JAMA pediatrics*, 169(9), 822-829. Doi: 10.1001/jamapediatrics.2015.1475

Hampden-Thompson, G., Guzman, L., & Lippman, L. (2013). *A cross-national analysis of parental involvement and student literacy*. *International Journal of Comparative Sociology*, 54(3), 246–266. Doi:10.1177/0020715213501183

Hiniker, A., Schoenebeck, S. Y., & Kientz, J. A. (2016). *Not at the dinner table: Parents' and children's perspectives on family technology rules*. In Proceedings of the 19th ACM conference on computer-supported cooperative work & social computing (pp. 1376e1389). Doi:

Hiniker, A., Sobel, K., Suh, H., Sung, Y. C., Lee, C. P., & Kientz, J. A. (2015). *Texting while Parenting: How adults use mobile phones while caring for children at the playground*. In Proceedings of the 33rd annual ACM conference on human factors in computing systems (pp. 727e736). <http://dx.doi.org/10.1145/2702123.2702199>.

- İnal, E.E., Demirci., Çetinturk, A., Akgonul, M., Savaş, S., 2015. *Effects of smartphone overuse on hand function, pinch strength, and the median nerve*. Muscle Nerve 52, 183-188. Doi:10.1002/mus.24695
- INE. (2020). *Sociedade da Informação e do Conhecimento - Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias*, 1–10.
- Jago, R., Stamatakis, E., Gama, A., Carvalhal, I. M., Nogueira, H., Rosado, V., et al. (2012). *Parent and child screen-viewing time and home media environment*. American Journal of Preventive Medicine, 43(2), 150e158. <http://dx.doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.012>.
- Jeong, S.-H., Kim, H., Yum, J.-Y., Hwang, Y., (2016). *What type of content are smartphone users addicted to?: SNS vs. games*. Computers in Human Behavior 54, 10-17. Doi:10.1016/j.chb.2015.07.035
- Kamal, S., & Arefin, M. S. (2016). *Impact analysis of facebook in family bonding*. Social Network Analysis and Mining, 6(1). Doi:10.1007/s13278-015-0314-9
- Khang, H., Kim, J.K., Kim, Y., 2013. *Self-traits and motivations as antecedents of digital media flow and addiction: The Internet, mobile phones, and video games*. Computers in Human Behavior 29, 2416-2424. Doi:<https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.027>
- Kildare, C. A. & Middlemiss, W. (2017). *Impact of parents mobile device use on parent-child interaction: A literature review*. Computers in Human Behavior, 75, 579-593. Doi: 10.1016/j.chb.2017.06.003
- Kushlev, K. (2015). *Digitally connected, socially disconnected: Can smartphones compromise the benefits of interacting with others?* (Unpublished doctoral dissertation). Vancouver, Canada: The University of British Columbia. Disponível em: <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0166492>.

- Kushlev, K., & Dunn, E. W. (2018). *Smartphones distract parents from cultivating feelings of connection when spending time with their children*. *Journal of Social and Personal Relationships*, 026540751876938. Doi:10.1177/0265407518769387
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). *Young children's screen time: The complex role of parent and child factors*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11e17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>.
- Llorca, A., Cristina Richaud, M., & Malonda, E. (2017). *Parenting, Peer Relationships, Academic Self-efficacy, and Academic Achievement: Direct and Mediating Effects*. *Frontiers in Psychology*, 8. Doi:10.3389/fpsyg.2017.02120
- Lopera, R. (2009). *La relación familia-escuela como alianza. Aproximaciones a su comprensión e indagación*. *Revista Q: Educación, Comunicación y Tecnología*, 3(6), p.1-12.
- Lupton, D., Pedersen, S., & Thomas, G. M. (2016). *Parenting and Digital Media: From the Early Web to Contemporary Digital Society*. *Sociology Compass*, 10 (8), 730–743. <http://doi.org/10.1111/soc4.12398>
- Macy, M. L., Carter, P. M., Bingham, C. R., Cunningham, R. M., & Freed, G. L. (2014). *Potential distractions and unsafe driving behaviors among drivers of 1-to 12-year-old children*. *Academic Pediatrics*, 14(3), 279e286. <http://dx.doi.org/10.1016/j.acap.2014.02.010>.
- Mahendra, F., & Marin, A. H. (2015). *Ambiente familiar e desempenho escolar: uma revisão sistemática*. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*. ISSN 2175-3520, (40), 41-58. DOI:10.5935/2175-3520.20150004
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics (6a ed.)*. Pero Pinheiro: ReportNumber.
- Masud, H., Thurasamy, R., & Ahmad, M. S. (2014). *Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review*. *Quality & Quantity*, 49(6), 2411–2433. Doi:10.1007/s11135-014-0120-x

- Masud, H., Thurasamy, R., Ahmad, M.S. (2015). *Parenting styles and academic achievement of young adolescents: a systematic literature review*. Quality and Quantity. <https://doi.org/10.1007/s11135-014-0120-x>
- McDaniel, B. T., & Coyne, S. M. (2016). *Technology interference in the parenting of young children: Implications for mothers' perceptions of coparenting*. The Social Science Journal, 53(4), 435e443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.soscij.2016.04.010>.
- Mendes, R. C., Nascimento, D., & Costa-Lobo, C. (2018). *Efeitos do Programa Apoio Curricular Entre Pares na Autoeficácia Percebida, na Afetividade e no Rendimento Escolar*. Meta: Avaliação, 10(28), 1-28. Doi: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v10i28.1557>
- Miguel, I., Valentim, J. P., & Carugati, F. (2009). *Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – Versão Reduzida: Adaptação portuguesa do Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short Form*. Psychologica, 51, 167-186. URI: <http://hdl.handle.net/11328/1497>.
- Miller, H. (2019). Pais em hora de ponta (1st ed.). Porto: Porto Editora.
- Minke, K. M., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Ryoo, J. H., & Koziol, N. A. (2014). *Congruence in parent-teacher relationships: The role of shared perceptions*. Elementary School Journal, 114(4), 527-546. Doi:10.1086/675637
- Mondin, E. M. M. C. (2017). *Um olhar ecológico da família sobre o desenvolvimento humano*. Psicologia Argumento, 23(41), 25-35.
- Morais, C. (s.d.). *Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa: Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Disponível em: <http://www.ipb.pt/~cmmm/discip/ConceitosEstatistica.pdf>
- Moser, C., Schoenebeck, S. Y., & Reinecke, K. (2016). *Technology at the table: Attitudes about mobile phone use at mealtimes*. In Proceedings of the 2016 conference on human factors in computer systems (pp. 1881e1892). Doi: <http://dx.doi.org/10.1145/2858036.2858357>.

- Noble, R., & Morton, C. (2013). *African Americans and mathematics outcomes on national assessment of educational progress: Parental and individual influences*. *Journal of Child & Family Studies*, 22(1), 30-37. Doi:<https://doi.org/10.1007/s10826-012-9640-y>
- Oduor, E., Neustaedter, C. Odom, W., Tang, A., Moallem, N., Tory, M. Et Al. (2016) *The frustrations and benefits of mobile device usage in the home when copresent with family members*. En Proceedings of the annual designing interactive systems conference, p. 1-13
- Ólafsson, K., Livingstone, S., & Haddon, L. (2013). *Children's Use of Online Technologies in Europe. A review of the European evidence base*. LSE, London: EU Kids Online. Disponível em: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/D2.2ReviewEvidenceDatabase.pdf>
- Oulasvirta, A., Rattenbury, T., Ma, L., Raita, E., (2012). *Habits make smartphone use more pervasive*. *Personal and Ubiquitous Computing* 16, 105-114. Doi: 10.1007/s00779-011-0412-2
- Parry, D. C., Glover, T. D., & Mulcahy, C. M. (2013). *From "stroller stalker" to "momancer": Courting friends through a social networking site for mothers*. *Journal of Leisure Research*, 45, 22–45. Doi: <https://doi.org/10.18666/jlr-2013-v45-i1-2941>
- Radesky, J. S., & Christakis, D. A. (2016). *Increased screen time: Implications for early childhood development and behavior*. *Pediatric Clinics of North America*, 63(5), 827e839. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pcl.2016.06.006>.
- Radesky, J. S., Kistin, C. J., Zuckerman, B., Nitzberg, K., Gross, J., Kaplan-Sanoff, M., et al. (2014). *Patterns of mobile device use by caregivers and children during meals in fast food restaurants*. *Pediatrics*, 133(4), e843ee850. Doi: <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2013-3703>.

- Radesky, J. S., Peacock-Chambers, E., Zuckerman, B., & Silverstein, M. (2016). *Use of mobile technology to calm upset children: Associations with social-emotional development*. *JAMA Pediatrics*, 170(4), 397e399. Doi: <http://dx.doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.4260>.
- Radesky, J. S., Silverstein, M., Zuckerman, B., & Christakis, D. A. (2014). *Infant self-regulation and early childhood media exposure*. *Pediatrics*, 133(5), e1172ee1178. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.acap.2014.10.001>
- Robinson, Clyde & Mandleco, Barbara & Roper, Susanne & Hart, Craig. (2001). *The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)*. *Handbook of Family Measurement Techniques*. 3. 319-321.
- Rodrigo, M., Máiquez, M., Martín, J., & Rodríguez, B. (2015). *La parentalidad positiva desde la prevención y la promoción*. Em M. Rodrigo, M. Máiquez, J. Quintana, S. Byrne, & R. (. B., *Manual práctico de parentalidad positiva* (pp. 25-43). Madrid: Editorial Síntesis
- Saldaña, M. R. R., Del Prette, A., & Del Prette, A. A. P. (2002). *A importância da teoria da aprendizagem social na constituição da área do treinamento de habilidades sociais*.
- Sampaio, D. (2018). *Do telemóvel para o mundo*. Alfragide: Caminho.
- Santos, N. (2005). *Projectos de Investigação em Psicologia: Guia para a sua elaboração e execução*. Évora: Núcleo de Estudantes de Psicologia da Universidade de Évora.
- Schneider, B. L., Wallsworth, G., & Gutin, I. (2014). *Family experiences of competition and adolescent performance*. *Journal of Marriage & Family*, 76(3), 665-676. Doi: <https://doi.org/10.1111/jomf.12110>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories, an Educational Perspective (6th ed.)*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Serbin, L., Stack, D., & Kingdon, D. (2013). *Academic success across the transition from primary to secondary schooling among lower-income adolescents:*

*Understanding the effects of family resources and gender.* Journal of Youth & Adolescence, 42(9), 1331-1347.

Sharaievska., I. & Stodolska, M. (2016). *Family satisfaction and social networking leisure.* Leisure Studies. Doi:10.1080/02614367.2016.1141974

Sigle-Rushton, W., Lyngstad, T. H., Andersen, P. L., & Kravdal, O. (2014). *Proceed with caution? Parents' union dissolution and children's educational achievement.* Journal of Marriage & Family, 76(1), 161-174.

Silva, R. D. L. F. D. (2016). *Inter-relação escola e família: análise acerca da superação de conflitos e promoção do desenvolvimento infantil.* Trabalho de conclusão não publicado. Universidade Estadual da Paraíba-João Pessoa

Simões, J. A., Ponte, C., Ferreira, E., Doretto, J., & Azevedo, C. (2014). *Crianças e Meios Digitais Móveis em Portugal: Resultados Nacionais do Projeto Net Children Go Mobile.* Lisboa: FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia. Disponível em: [https://netchildrengomobile.files.wordpress.com/2015/02/ncgm\\_pt\\_relatorio1.pdf](https://netchildrengomobile.files.wordpress.com/2015/02/ncgm_pt_relatorio1.pdf)

Spearman, C. (1904). *The proof and measurement of correlation between two things.* American Journal of Psychology 15, 72–101

Stupica, B. (2016) *Rounding the bases with a secure base.* Attachment & Human Development, v. 18, n.4, p. 1-18. Doi: <https://doi.org/10.1080/14616734.2016.1170052>

Suarez, A., Rodrigo, M. J., & Muneton, M. (2016). *Parental activities seeking online parenting support: Is there a digital skill divide?* Revista de Cercetare Si Interventie Sociala, 54, 36–54

Sy, S. R., Gottfried, A. W., & Gottfried, A. E. (2013). *A transactional model of parental involvement and children's achievement from early childhood through adolescence.* Parenting: Science and Practice, 13(2), 133-152. Doi: <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.709155>



- Tellaroli, T. M. (2010). *O uso do Twitter pelos portais de notícia UOL, Terra e G1*. Sessões do Imaginário, 15(23).
- Verza, F. & Wagner, A. (2010) *Uso del teléfono móvil, juventud y familia: un panorama de la realidad brasileña*. Psychological Intervention, v. 19, n. 1, p. 57-71. Doi:10.5093/in2010v19n1a6
- Waters, L. E., Loton, D., & Jach, H. K. (2018). *Does Strength-Based Parenting Predict Academic Achievement? The Mediating Effects of Perseverance and Engagement*. Journal of Happiness Studies. Doi:10.1007/s10902-018-9983-1
- Wolfers, L. N., Kitzmann, S., Sauer, S., & Sommer, N. (2020). *Phone use while parenting: An observational study to assess the association of maternal sensitivity and smartphone use in a playground setting*. Computers in Human Behavior, 102, 31-38. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.013>
- Xu, H., Wen, L. M., & Rissel, C. (2015). *Associations of parental influences with physical activity and screen time among young children: A systematic review*. Journal of Obesity, 2015. Doi: <https://www.hindawi.com/journals/job/2015/546925/>.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Webb, H. J., Pepping, C. A., Swan, K., Merlo, O., Skinner, E. A., et al. (2017). *Review: Is parent child attachment a correlate of children's emotion regulation and coping?* International Journal of Behavioral Development, 41(1), 74e93. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0165025415618276>.

## **VII) ANEXOS**

## ANEXO A – TABELA DE CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Tabela A1. *Caracterização da Amostra (N = 101)*

<b>Características</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Género</b>	<b>101</b>	
Masculino	24	23.8
Feminino	77	76.2
<b>Classes Etárias</b>	<b>101</b>	
25 – 30	2	2.0
30 – 35	9	8.9
35 – 40	17	16.8
40 – 45	56	55.4
45 – 50	8	7.9
50 – >	9	8.9
<b>Estado Civil</b>	<b>101</b>	
Solteiro/a	9	8.9
Casado/a/União de facto	75	74.3
Divorciado/a/Separado	15	14.9
Viúvo/a	2	2.0
<b>Habilitações Literárias</b>	<b>101</b>	
Ensino Primário	1	1.0
Ensino Básico	10	9.9
Ensino Secundário	51	50.5
Curso Superior	39	38.6
<b>Número de Filhos</b>	<b>101</b>	
1	21	20.8
2	62	61.4
3	16	15.8
4	2	2.0
<b>Situação Económica</b>	<b>101</b>	
Má	4	4.0
Média	76	75.2
Boa	18	17.8
Muito Boa	3	3.0
<b>Situação Profissional</b>	<b>101</b>	
Desempregado/a	7	6.9
Trabalho em casa	5	5.0
Trabalho fora de casa – <i>Part time</i>	6	5.9
Trabalho fora de casa – <i>Full time</i>	77	76.2
Estudante	1	1.0
Outro	5	5.0
<b>Tempo médio passado longe dos filhos</b>	<b>101</b>	
1 a 3 horas	2	2.0
3 a 6 horas	8	7.9
6 a 9 horas	69	68.3
9 a 12 horas	18	17.8
mais de 12 horas	4	4.0

## ANEXO B - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

**Código:** \_\_\_\_\_

**Notas:** PT \_\_\_\_\_ MAT: \_\_\_\_\_ GLOBAL: \_\_\_\_\_

Campo a preencher pela aplicadora.

### QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

As próximas questões são referentes ao/à seu/sua filho/a que esteja a frequentar 2º ciclo. Caso exista mais que um nesta situação, responda de acordo com o seu/sua filho/filha mais novo/a.

**Sexo:**

Masculino  Feminino

**Idade:**

9 anos  10 anos  11 anos  12 anos  mais de 12 anos

**Ano de escolaridade atual:**

5º ano  6º ano

### ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

**Sexo:**

Masculino  Feminino

**A que faixa etária pertence?**

25 – 30  30 – 35  35 – 40  40 – 45  45 – 50  50 ou >

**Estado Civil**

Solteiro/a  Casado/a/União de facto  Divorciado/a/Separado  Viúvo/a

**Habilitações Literárias**

Ensino Primário  Ensino Básico  Ensino Secundário  Curso Superior

**Número de Filhos**

1  2  3  4  Outro: \_\_\_\_\_

**Como classifica a sua situação económica?**

Má  Média  Boa  Muito Boa

**Situação Profissional**

Desempregado/a  Trabalho em casa  Trabalho fora de casa – *Part time*  
 Trabalho fora de casa – *Full time*  Estudante  Outro: \_\_\_\_\_

**Quantas horas por dia passa longe dos/as seus/suas filhos/as?**

1 a 3 horas  3 a 6 horas  6 a 9 horas  9 a 12 horas  mais de 12 horas

## ANEXO C - QUESTIONÁRIO DE USO DO *SMARTPHONE* E REDES SOCIAIS

### QUESTIONÁRIO DE USO DO *SMARTPHONE* E REDES SOCIAIS (Rocha & Pires, 2019)

O presente questionário pretende fazer um levantamento do uso que faz do *smartphone* e das redes sociais. Responda com sinceridade, ciente de que não existem respostas certas ou erradas. Peço-lhe, por favor, que no fim verifique se respondeu a todas as questões.

#### Quantas vezes, por dia, consulta o seu *smartphone*?

10-20 vezes       20-30 vezes       30-40 vezes       > 40 vezes

#### No seu dia-a-dia, usa o seu *smartphone* para:

##### Fazer/Receber chamadas

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

##### Enviar/receber SMS

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

##### Consultar as Redes Sociais

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

##### Jogar

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

##### Consultar a Internet

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

##### Outro (opcional): \_\_\_\_\_

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

**Em que contextos utiliza o seu *smartphone*?**

**Junto do conjugue**

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

**Junto do/a/os/as filho/a/os/as**

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

**Trabalho**

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

**Às refeições**

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

**Antes de dormir**

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

**Contextos Sociais**

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

**Eventos Culturais**

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

**Outro (opcional):** \_\_\_\_\_

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

## O que costuma aceder quando está *online*?

### Email

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

### Redes Sociais

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

### Sites de Entretenimento

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

### Sites de Informação

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

### Sites de Apostas

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

### Jogos

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

### Conteúdos para Adultos

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

### Outro (opcional): \_\_\_\_\_

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

## Com que frequência usa as seguintes redes sociais?

### Facebook

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

**Twitter**

---

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

---

**Instagram**

---

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

---

**Outro (opcional):** \_\_\_\_\_

---

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

---

**Quanto tempo, em média, está *online* nestas redes sociais aos dias de semana?**

- 0h a 4h       4h a 8h       8h a 12h       >12h

**Quanto tempo, em média, está *online* nestas redes sociais aos fins de semana?**

- 0h a 4h       4h a 8h       8h a 12h       >12h



**ANEXO D - QUESTIONÁRIO DE ESTILOS E DIMENSÕES PARENTAIS  
(QEDP)**

**QUESTIONÁRIO DE ESTILOS E DIMENSÕES PARENTAIS (QEDP)**

**VERSÃO REDUZIDA (Miguel, Valentim & Carugati, 2010)**

Este questionário pretende avaliar com que frequência atua de determinada maneira com o/a seu/sua filho/a. Peço-lhe, por favor, que leia cada afirmação com atenção e que responda de acordo com a sua realidade. É igualmente importante que verifique se respondeu a todas as questões.

Circule o número correspondente à sua resposta, sabendo que:

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Castigo fisicamente o(a) meu/minha filho(a) como forma de o(a) disciplinar.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Quando o(a) meu/minha filho(a) pergunta por que razão tem de obedecer, respondo: “Porque eu digo” ou “Porque sou teu/tua pai/mãe e quero que o faças. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Dou uma palmada ao(à) meu/minha filho(a) quando ele(a) é desobediente.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Incentivo o(a) meu/minha filho(a) a falar dos seus problemas.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Acho difícil disciplinar o meu filho.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Incentivo o(a) meu/minha filho(a) a expressar-se livremente, mesmo quando não está de acordo comigo.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Castigo o(a) meu/minha filho(a) retirando-lhe privilégios com poucas ou nenhuma explicação.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Quando o(a) meu/minha filho(a) está chateado(a), dou-lhe apoio e consolo.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Grito ou falo alto quando o(a) meu/minha filho(a) se porta mal.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Elogio o(a) meu/minha filho(a) quando se comporta ou faz algo bem.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

11. Cedo ao(à) meu/minha filho(a) quando faz uma birra por qualquer coisa.	1	2	3	4	5
12. São mais as vezes em que ameaço castigar o(a) meu/minha filho(a) do que aquelas em que realmente o(a) castigo.	1	2	3	4	5
13. Tomo em conta as preferências do(a) meu/minha filho(a) quando faço planos familiares.	1	2	3	4	5
14. Agarro o(a) meu/minha filho(a) quando ele(a) é desobediente.	1	2	3	4	5
15. Demonstro respeito pelas opiniões do(a) meu/minha filho(a) (as incentivando que as expresse).	1	2	3	4	5
16. Ralho e critico para fazer o(a) meu/minha filho(a) melhorar.	1	2	3	4	5
17. Explico ao(à) meu/minha filho(a) por que razões as regras devem ser obedecidas.	1	2	3	4	5
18. Uso ameaças como forma de castigo com poucas ou nenhuma justificações.	1	2	3	4	5
19. Ajudo o(a) meu/minha filho(a) a perceber o resultado do seu comportamento incentivando-o(a) a falar acerca das consequências das suas ações.	1	2	3	4	5
20. Ralho e critico quando o comportamento do(a) meu/minha filho(a) não corresponde às minhas expetativas.	1	2	3	4	5
21. Explico ao(à) meu/minha filho(a) as consequências do seu comportamento.	1	2	3	4	5

## **ANEXO E – AUTORIZAÇÃO DA DGIDC – MONITORIZAÇÃO DE INQUÉRITOS EM MEIO ESCOLAR (MIME)**

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0698300001, com a designação *Pais online: O impacto do uso smartphone e das redes sociais nos estilos parentais e no rendimento académico dos/as filhos/as.*, registado em 22-05-2019, foi aprovado.

### **Avaliação do inquérito:**

Exmo(a) Senhor(a) Débora Cristina dos Santos Rocha

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

**ANEXO F - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À ESCOLA**  
**Pedido de Autorização à Escola**

Exma. Sra. Dr<sup>a</sup> xxxxxxxx,

Diretora do Agrupamento de xxxxx

Eu Débora Cristina dos Santos Rocha, Licenciada em Psicologia pela Universidade de Évora, estagiária de Psicologia na Escola no âmbito da minha dissertação de mestrado para obtenção do grau de Mestre, estou a desenvolver um estudo que pretende analisar o impacto que o uso do *smartphone* e das redes sociais têm nos estilos parentais e no rendimento académico dos filhos dos utilizadores. Para poder recolher os dados para este estudo, venho solicitar a V. Exa a autorização para estar presente nas reuniões de pais/encarregados de educação (a amostra principal deste estudo) dos alunos das turmas do 5ºano x, x, x, x e x e 6º ano x, x, x, x e x a fim de proceder à passagem de questionários (Questionário Sociodemográfico Encarregado de Educação e filho/a, Questionário de Estilos Parentais e Questionário de Frequência do Uso do *Smartphone* e Redes Sociais). Num segundo momento ainda, mediante consentimento prévio dos pais e encarregados de educação destes alunos, gostaria de obter permissão para aceder às notas de Língua Portuguesa e Matemática dos filhos e educandos dos sujeitos da respetiva amostra.

Salienta-se que a confidencialidade das informações recolhidas será salvaguardada e que estas serão utilizadas meramente para fins de investigação científica.

O preenchimento destes questionários é de extrema importância assim como o acesso aos resultados académicos das crianças, uma vez que poderão contribuir para uma melhor compreensão sobre relação existente entre o uso do *smartphone* e redes sociais, por um lado e a dinâmica familiar e *performance* académica dos filhos dos utilizadores por outro lado.

Encontro-me disponível para esclarecer o que considerar pertinente. Agradecendo antecipadamente a atenção de V. Exa, apresento os meus melhores cumprimentos e aguardo uma resposta tão breve quanto possível.

Évora, \_\_\_\_ de maio de 2019

A investigadora,

---

(Débora Rocha)

## ANEXO G - CONSENTIMENTO INFORMADO

### CONSENTIMENTO INFORMADO

#### **Pais *online*: o impacto do uso do *smartphone* e das redes sociais na parentalidade e no rendimento académico dos filhos.**

Eu Débora Cristina dos Santos Rocha Licenciada em Psicologia pela Universidade de Évora, estagiária de Psicologia na Escola Conde de Vilalva no âmbito da minha dissertação de mestrado para obtenção do grau de Mestre, estou a desenvolver um estudo que pretende analisar a relação existente entre o uso do *smartphone* e das redes sociais por um lado e os estilos parentais e o rendimento académico dos filhos dos utilizadores por outro.

Para a concretização deste estudo, vou necessitar da sua participação, mediante o preenchimento de 3 questionários (Questionário Sociodemográfico, Questionário de frequência e uso do *smartphone* e das redes sociais e Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP) – *versão reduzida*) e do seu consentimento a fim de me possibilitar o acesso às notas de Língua Portuguesa e Matemática do/a seu/sua filho/a mais novo que se encontre presentemente no 2º ciclo.

Os dados fornecidos serão confidenciais e meramente utilizados para fins de investigação científica. No caso de os resultados deste estudo serem partilhados em artigos científicos ou publicamente divulgados em encontros/congressos científicos, o seu anonimato será salvaguardado, sendo somente partilhado os resultados obtidos neste trabalho. É livre de desistir a qualquer momento, não existindo qualquer tipo de consequências. Não existem perguntas certas ou erradas e não será fornecido qualquer tipo de recompensa monetária ou material pela sua participação. Em caso de dúvidas relativas ao estudo, encontro-me inteiramente disponível para as esclarecer.

Caso seja do seu interesse, poderá contactar-me através do endereço de email [deboracris\\_rocha@hotmail.com](mailto:deboracris_rocha@hotmail.com) para ser informado dos resultados obtidos no estudo em questão. Poderá ainda pedir uma cópia do presente documento e inteirar-se acerca dos seus direitos enquanto participante no portal online da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Destaco que a sua participação é fundamental. Está a contribuir para a construção de conhecimento científico para futuras investigações e entendimento das dinâmicas humanas. Se consentir a sua participação neste estudo e o meu acesso às notas Língua Portuguesa e Matemática do/a seu/sua filho/a assine, por favor, a página seguinte.

Agradeço a sua disponibilidade e a sua importante colaboração!

## CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaro que tomei conhecimento do objetivo principal do estudo e dos procedimentos que delinearão tanto a minha participação como a do/a meu/minha filho/a. Foi-me garantida a confidencialidade dos dados por mim fornecidos e autorizados e, em caso de dúvidas, sei que poderei recorrer à investigadora para as esclarecer. Foi-me também clarificado que os dados serão utilizados meramente para fins de investigação científica.

Afirmo que fui informado/a da possibilidade de desistir a qualquer momento e que não terei qualquer tipo de consequências ao fazê-lo, assim como não me será fornecida qualquer tipo de recompensa pela minha participação.

Posso contactar a investigadora para futuras questões relativas à presente investigação e existe ainda a possibilidade de ser informado/a quanto aos resultados da mesma. Caso pretenda inteirar-me mais acerca dos meus direitos enquanto participante, poderei consultar os mesmos no portal online da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Se considerar pertinente poderei ainda pedir uma cópia deste documento.

A minha assinatura abaixo indica que li, concordei e autorizo tudo o que consta neste consentimento.

Assinatura do/a participante:

\_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura do/a investigador/a:

\_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_

**ANEXO H – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE USO DO SMARTPHONE  
E REDES SOCIAIS (QUSRS)**

Tabela H1. Tabela de Frequências dos resultados do QURS

<b>Questões QUSRS</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Quantas vezes, por dia, consulta o seu <i>smartphone</i>?</b>	<b>101</b>	
10-20 vezes	66	65.3
20-30 vezes	19	18.8
30-40 vezes	10	9.9
< 40 vezes	6	5.9
<b>No seu dia-a-dia, usa o seu <i>smartphone</i> para:</b>		
<b>Fazer/Receber chamadas</b>	<b>101</b>	
Poucas Vezes	14	13.9
Algumas Vezes	49	48.5
Muitas Vezes	23	22.8
Sempre	15	14.9
<b>Enviar/receber SMS</b>	<b>101</b>	
Nunca	2	2.0
Poucas Vezes	21	20.8
Algumas Vezes	46	45.5
Muitas Vezes	22	21.8
Sempre	10	9.9
<b>Consultar as Redes Sociais</b>	<b>101</b>	
Nunca	12	11.9
Poucas Vezes	16	15.8
Algumas Vezes	55	54.5
Muitas Vezes	12	11.9
Sempre	6	5.9
<b>Jogar</b>	<b>101</b>	
Nunca	42	41.6
Poucas Vezes	33	32.7
Algumas Vezes	21	20.8
Muitas Vezes	5	5.0
Sempre	-	-
<b>Consultar a Internet</b>	<b>101</b>	
Nunca	3	3.0
Poucas Vezes	12	11.9
Algumas Vezes	51	50.5
Muitas Vezes	28	27.7
Sempre	7	6.9
<b>Em que contextos utiliza o seu <i>smartphone</i>?</b>		
<b>Junto do conjugue</b>	<b>101</b>	
Nunca	11	10.9
Poucas Vezes	32	31.7
Algumas Vezes	43	42.6
Muitas Vezes	13	12.9
Sempre	2	2.0

<b>Junto do/a/os/as filho/a/os/as</b>	<b>101</b>	
Nunca	3	3.0
Poucas Vezes	38	37.6
Algumas Vezes	52	51.5
Muitas Vezes	6	5.9
Sempre	2	2.0
<b>Trabalho</b>	<b>101</b>	
Nunca	18	17.8
Poucas Vezes	31	30.7
Algumas Vezes	30	29.7
Muitas Vezes	17	16.8
Sempre	5	5.0
<b>Trabalho</b>	<b>101</b>	
Nunca	57	56.4
Poucas Vezes	30	29.7
Algumas Vezes	11	10.9
Muitas Vezes	-	-
Sempre	3	3.0
<b>Antes de dormir</b>	<b>101</b>	
Nunca	12	11.9
Poucas Vezes	54	53.5
Algumas Vezes	27	26.7
Muitas Vezes	4	4.0
Sempre	4	4.0
<b>Contextos Sociais</b>	<b>101</b>	
Nunca	9	8.9
Poucas Vezes	50	49.5
Algumas Vezes	37	36.6
Muitas Vezes	4	4.0
Sempre	1	1.0
<b>Eventos Culturais</b>	<b>101</b>	
Nunca	24	23.8
Poucas Vezes	45	44.6
Algumas Vezes	26	25.7
Muitas Vezes	5	5.0
Sempre	1	1.0
<b>O que costuma aceder quando está online?</b>		
<b>Email</b>	<b>101</b>	
Nunca	6	5.9
Poucas Vezes	11	10.9
Algumas Vezes	47	46.5
Muitas Vezes	29	28.7
Sempre	8	7.9
<b>Redes Sociais</b>	<b>101</b>	
Nunca	12	11.9
Poucas Vezes	22	21.8
Algumas Vezes	52	51.5
Muitas Vezes	10	9.9



Sempre	5	5.0
<b>Sites de Entretenimento</b>	<b>101</b>	
Nunca	27	26.7
Poucas Vezes	41	40.6
Algumas Vezes	29	28.7
Muitas Vezes	4	4.0
Sempre	-	-
<b>Sites de Informação</b>	<b>101</b>	
Nunca	5	5.0
Poucas Vezes	15	14.9
Algumas Vezes	63	62.4
Muitas Vezes	17	16.8
Sempre	1	1.0
<b>Sites de Apostas</b>	<b>101</b>	
Nunca	91	90.1
Poucas Vezes	3	3.0
Algumas Vezes	6	5.9
Muitas Vezes	1	1.0
Sempre	-	-
<b>Jogos</b>	<b>101</b>	
Nunca	48	47.5
Poucas Vezes	33	32.7
Algumas Vezes	18	17.8
Muitas Vezes	2	2.0
Sempre	-	-
<b>Conteúdos para adultos</b>	<b>101</b>	
Nunca	79	78.2
Poucas Vezes	11	10.9
Algumas Vezes	9	8.9
Muitas Vezes	2	2.0
Sempre	-	-
<b>Com que frequência usa as seguintes redes sociais?</b>		
<b>Facebook</b>	<b>101</b>	
Nunca	13	12.9
Poucas Vezes	16	15.8
Algumas Vezes	42	41.6
Muitas Vezes	25	24.8
Sempre	5	5.0
<b>Twitter</b>	<b>101</b>	
Nunca	91	90.1
Poucas Vezes	4	4.0
Algumas Vezes	6	5.9
Muitas Vezes	-	-
Sempre	-	-
<b>Instagram</b>	<b>101</b>	
Nunca	54	53.5
Poucas Vezes	19	18.8
Algumas Vezes	23	22.8

Muitas Vezes	4	4.0
Sempre	1	1.0
<b>Quanto tempo, em média, está online nestas redes sociais aos dias de semana?</b>	<b>101</b>	
0h a 4h	77	76.2
4h a 8h	12	11.9
8h a 12h	7	6.9
>12h	5	5.0
<b>Quanto tempo, em média, está online nestas redes sociais aos fins de semana?</b>	<b>101</b>	
0h a 4h	72	71.3
4h a 8h	19	18.8
8h a 12h	5	5.0
>12h	5	5.0

---

## ANEXO I – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE DIMENSÕES E ESTILOS PARENTAIS (QDEP)

Tabela 11. *Estatísticas Descritivas dos Resultados obtidos no Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP), considerando as três dimensões e os respectivos itens que as compõem (N=101)*

Dimensões/ Itens	Min- Máx	Média	DP	Assimetria	Curtose	$\alpha$ Cronbach
<b>Estilo Democrático</b>	2.67 – 5	3.75	.37	-.16	1.08	.81
Item 1	1 - 5	1.50	.91	2.31	5.53	
Item 3	1 - 5	1.58	.86	1.97	4.52	
Item 4	1 - 5	4.55	.71	-1.96	5.32	
Item 6	2 - 5	4.34	.72	-.94	.68	
Item 8	3 - 5	4.61	.60	-1.30	.69	
Item 10	1 - 5	4.63	.66	-2.65	10.15	
Item 13	1 - 5	4.15	.86	-.67	-.43	
Item 14	1 - 5	1.81	.90	1.05	.82	
Item 15	2 - 5	4.48	.67	-1.12	.90	
Item 17	1 - 5	4.40	.78	-2.01	6.25	
Item 19	2 - 5	4.33	.76	-.91	.24	
Item 21	3 - 5	4.60	.58	-1.18	.43	
<b>Estilo Autoritário</b>	1.17 – 5	2.49	.70	.68	.73	.80
Item 2	1 - 5	2.38	1.09	.70	.05	
Item 7	1 - 5	1.90	1.03	1.31	1.49	
Item 9	1 - 5	2.79	1.00	.19	-.34	
Item 16	1 - 5	3.13	1.21	-.01	-.91	
Item 18	1 - 5	1.70	.94	1.51	2.12	
Item 20	1 - 5	3.04	1.01	-.14	-.44	
<b>Estilo Permissivo</b>	1 – 4.67	2.22	.68	.65	.24	.44
Item 5	1 - 5	2.05	.90	.58	.03	
Item 11	1 - 5	1.75	.92	1.30	1.72	
Item 12	1 - 5	2.87	1.12	-.05	-.64	

**Nota:** Os resultados das 3 dimensões do QDEP (Estilo Democrático, Estilo Autoritário e Estilo Permissivo) resultam da média do nº de itens que compõem cada dimensão. Na Tabela II são também indicados os valores de consistência interna ( $\alpha$  de Cronbach) encontrados para as 3 dimensões do QDEP.

Tabela 12. *Intercorrelações entre os 3 estilos parentais*

Estilos Parentais	1	2	3
Democrático	1		
Autoritário	-.12	1	
Permissivo	-.02	.41**	1

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

**ANEXO J – CORRELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES DO QDEP E ALGUMAS VARIÁVEIS DO QUESTIONÁRIO DE USO DO SMARTPHONE E DAS REDES SOCIAIS**

Tabela J1. *Análise dos Estilos Parentais: No seu dia-a-dia, usa o seu smartphone para?*

	Fazer chamadas	Enviar/receber SMS	Consultar redes sociais	Jogar	Consultar internet
Democrático	-.03	-.14	-.14	-.14	-.04
Autoritário	.04	-.05	.28**	.06	.28**
Permissivo	.28**	.14	.33**	.08	.31**

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

Tabela J2. *Análise Estilo Democrático: Em que contextos utiliza o seu smartphone?*

	Junto do conjugue	Junto dos filhos	Trabalho	Refeições	Antes de dormir	Contextos sociais	Eventos culturais
Democrático	-.01	-.14	-.17	-.14	-.20*	-.02	-.15*
Autoritário	.12	.07	.06	.24**	.37**	.33**	.30**
Permissivo	.15	.16	.16	.31**	.33**	.18**	.30**

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

Tabela J3. *Análise Estilo Democrático: O que costuma aceder quando está online?*

	Email	Redes Sociais	Sites de entretenimento	Sites de informação	Site de apostas	Jogos	Conteúdo para adultos
Democrático	.07	-.10	-.12	.06	-.10	-.14	-.05
Autoritário	.07	.29**	.30**	.20*	.26**	.07	.08
Permissivo	.15	.16	.16	.31**	.33**	.18**	.30**

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

Tabela J4. *Análise Estilo Democrático: Com que frequência usa as seguintes redes sociais?*

	Facebook	Twitter	Instagram
Democrático	-.05	.02	-.02
Autoritário	.26*	-.08	.16
Permissivo	.22**	-.04	.15

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

**ANEXO K – CORRELAÇÕES ENTRE AS CLASSIFICAÇÕES ESCOLARES DOS/AS FILHOS/AS E ALGUMAS VARIÁVEIS DO QUESTIONÁRIO DE USO DO SMARTPHONE E DAS REDES SOCIAIS**

Tabela K1. *Análise Notas Escolares: No seu dia-a-dia usa o seu smartphone para?*

	Fazer chamadas	Enviar/receber SMS	Consultar redes sociais	Jogar	Consultar internet
Nota Português	.07	-.03	-.14	.02	-.08
Nota Matemática	.04	.08	-.08	.00	-.04

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

Tabela K2. *Análise Notas Escolares: Em que contextos utiliza o seu smartphone?*

	Junto do conjugue	Junto dos filhos	Trabalho	Refeições	Antes de dormir	Contextos sociais	Eventos culturais
Nota Português	.08	-.13	.25*	-.02	-.22*	-.21	-.13
Nota Matemática	-.02	.10	.24*	-.13	-.23*	-.10	-.04

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

Tabela K3. *Análise Notas Escolares: O que costuma aceder quando está online?*

	Email	Redes Sociais	Sites de entretenimento	Sites de informação	Site de apostas	Jogos	Conteúdo para adultos
Nota Português	.11	-.17	-.08	.06	-.20*	-.00	.07
Nota Matemática	.20*	-.13	-.06	.10	-.23*	-.05	.02

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

Tabela 30. *Análise Notas Escolares: Com que frequência usa as seguintes redes sociais?*

	Facebook	Twitter	Instagram
Nota Português	-.14	.12	.09
Nota Matemática	-.11	.21*	.12

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