

MESTRADO EM PSICOLOGIA

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O Impacto Psicossocial da Família na Transição Escolar do 1º para o 2º ciclo: a influência das novas configurações no desenvolvimento da criança

Nádia Sofia de Sousa Teixeira

M

2024



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**O IMPACTO PSICOSSOCIAL DA FAMÍLIA NA TRANSIÇÃO ESCOLAR DO 1º
PARA O 2º CICLO: A INFLUÊNCIA DAS NOVAS CONFIGURAÇÕES NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Nádia Sofia de Sousa Teixeira

Outubro, 2024

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, na área de Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelo Professor Doutor **Carlos Gonçalves** (FPCEUP).

Avisos Legais

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

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

Agradecimentos

Todo este processo foi complementado com o apoio de inúmeras pessoas que estiveram sempre presentes. Sinto-me grata por ter concretizado o meu sonho, que não seria possível sem os meus pilares, a minha família.

Gostaria de agradecer aos Agrupamentos de Escolas selecionados que permitiram que realizasse a investigação. Obrigada pela vossa receptividade, apoio e disponibilidade.

Agradeço ao Professor Carlos, por toda a sua disponibilidade, paciência e apoio. A sua sabedoria permitiu-me obter outra visão do contexto escolar e por incentivar o pensamento crítico.

Às minhas amigas Carolina Guedes e Maria Matos, por todo o apoio ao longo do curso. Por serem companheiras de desabafos, alegria e positividade.

Agradeço às minhas colegas de trabalho Melissa, Lúcia, Marlene, Flávia, Natália e Diana, por todo o apoio, incentivo e compreensão. Agradeço em especial à Joana, pela compreensão e cuidado, que me permitiu descansar e terminar o curso com mais leveza.

À Dra. Cristina Parada, por estar sempre lá, por ser uma referência e por todo o seu apoio e incentivo.

Agradeço à minha família, ao meu pai José, por me impulsionar a seguir o meu sonho. Às minhas irmãs Daniela e Irina, pela positividade, apoio e força. É um privilégio ser vossa irmã. Um especial agradecimento aos meus sobrinhos, Luna, Duarte e Íris, que me permitem evoluir enquanto pessoa.

Ciente que as palavras não chegam para demonstrar toda a minha gratidão e amor, fica um especial agradecimento ao meu namorado Isidro, pelo apoio incondicional, força e companheirismo nesta caminhada. Obrigada por revolucionares a minha vida e soltares o meu espírito crítico

Agradeço a ti Mãe, pela onnipresença que me fez caminhar sempre para a frente, e pelo legado de amor que deixaste.

A todos, muito obrigada!

Resumo

O conceito de família sofreu diversas alterações ao longo do tempo. A evolução do contexto histórico-social contribuiu para que novas configurações familiares emergissem, alterando as dinâmicas e as funções dos seus membros. Os fatores sociais, políticos, económicos, demográficos, culturais e tecnológicos, evidenciam a complexidade do sistema familiar, sendo fundamental compreender a interação entre os diferentes sistemas que a compõe. Com base na perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, e a influência dos processos proximais no desenvolvimento da criança, o microssistema escola, particularmente a transição escolar do 1º para o 2º ciclo, foi considerado ponto central nesta investigação. Neste processo complexo, é necessário ajustar dinâmicas psicossociais, nomeadamente nas dimensões cognitivas, sociais, emocionais e académicas.

Esta investigação pretende analisar o impacto psicossocial que a família apresenta nas crianças que se encontram em transição escolar, nomeadamente alunos que transitam do 1º para o 2º ciclo do ensino básico, e de que forma é que as novas configurações familiares (nuclear, monoparental e reconstituída) influenciam o desenvolvimento das mesmas nas dimensões da vinculação, saúde mental e atitude em relação à escola. Recorrendo a métodos quantitativos, a amostra dispõe de 290 participantes, estudantes do 2º ciclo do ensino básico que responderam a um questionário, constituído por três escalas, a Experiences in Close Relationships - Revised (Martins & Coimbra, 2006), Escala de Ansiedade, Depressão e Stress - EADS-21 (Pais-Ribeiro, Honrado e Leal, 2004) e Escala de Atitudes em Relação à Escola (Guimarães & Neto, 2005).

Os resultados, na sua globalidade, apontam que são as famílias intactas que contribuem para relações de vinculação mais seguras, uma maior qualidade de vida psicológica e para um processo de integração das crianças na transição para o contexto escolar (Dinisman et al., 2017; Reis & McCoach, 2000; Simões, 2011).

Palavras-Chave: Novas configurações familiares, dinâmica familiar, transição escolar, vinculação, saúde mental, atitudes em relação à escola.

Abstract

The concept of the family has undergone various changes over time. The evolution of the historical and social context has contributed to new family configurations emerging, altering the dynamics and roles of its members. Social, political, economic, demographic, cultural and technological factors highlight the complexity of the family system, and it is essential to understand the interaction between the different systems that make it up. Based on Bronfenbrenner's Bioecological Perspective of Human Development, and the influence of proximal processes on the child's development, the school microsystem, particularly the school transition from the 1st to the 2nd cycle, was considered a central point in this research. In this complex process, it is necessary to adjust psychosocial dynamics, particularly in the cognitive, social, emotional and academic dimensions.

This research aims to analyze the psychosocial impact that the family has on children who are in school transition, namely students moving from the 1st to the 2nd cycle of basic education, and how the new family configurations (nuclear, single-parent and reconstituted) influence their development in the dimensions of attachment, mental health and attitude towards school. Using quantitative methods, the sample consisted of 290 participants, secondary school students who answered a questionnaire made up of three scales: the Experiences in Close Relationships - Revised (Martins & Coimbra, 2006), the Anxiety, Depression and Stress Scale - EADS-21 (Pais-Ribeiro, Honrado & Leal, 2004) and the Scale of Attitudes towards School (Guimarães & Neto, 2005).

The overall results indicate that intact families contribute to more secure attachment relationships, a higher quality of psychological life and a process of integration for children in the transition to school (Dinisman et al., 2017; Reis & McCoach, 2000; Simões, 2011).

Keywords: New family configurations, family dynamics, school transition, attachment, mental health, attitudes towards school.

Resumé

Le concept de famille a subi de nombreux changements au fil du temps. L'évolution du contexte historique et social a contribué à l'émergence de nouvelles configurations familiales, modifiant la dynamique et les rôles de ses membres. Des facteurs sociaux, politiques, économiques, démographiques, culturels et technologiques soulignent la complexité du système familial et il est essentiel de comprendre l'interaction entre les différents systèmes qui le composent. En se basant sur la perspective bioécologique du développement humain de Bronfenbrenner et sur l'influence des processus proximaux sur le développement de l'enfant, le microsystème scolaire, en particulier la transition scolaire du 1er au 2ème cycle, a été considéré comme un point central de cette recherche. Dans ce processus complexe, il est nécessaire d'ajuster les dynamiques psychosociales, notamment dans les dimensions cognitive, sociale, émotionnelle et académique.

Cette recherche vise à analyser l'impact psychosocial de la famille sur les enfants en transition scolaire, à savoir les élèves passant du 1er au 2ème cycle de l'enseignement fondamental, et comment les nouvelles configurations familiales (nucléaire, monoparentale et recomposée) influencent leur développement dans les dimensions de l'attachement, de la santé mentale et de l'attitude à l'égard de l'école. Utilisant des méthodes quantitatives, l'échantillon était composé de 290 participants, des élèves de l'enseignement secondaire qui ont répondu à un questionnaire composé de trois échelles : Experiences in Close Relationships - Revised (Martins & Coimbra, 2006), Anxiety, Depression and Stress Scale - EADS-21 (Pais-Ribeiro, Honrado & Leal, 2004) et Scale of Attitudes towards School (Guimarães & Neto, 2005).

Les résultats globaux indiquent que les familles intactes contribuent à des relations d'attachement plus sûres, à une meilleure qualité de vie psychologique et à un processus d'intégration des enfants lors de la transition vers l'école (Dinisman et al., 2017; Reis & McCoach, 2000; Simões, 2011).

Mots clés: Nouvelles configurations familiales, dynamique familiale, transition scolaire, attachement, santé mentale, attitudes envers l'école.

Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract	vi
Resumé.....	vii
Lista de Abreviaturas	x
Introdução.....	11
1.Enquadramento Concetual	12
1.1 A evolução do Contexto Histórico-Social	12
1.2 Conceção de família	14
1.3 O papel da Família no Desenvolvimento da Criança	15
1.4 Estruturas Familiares	17
1.4.1 Família Intacta	17
1.4.2 Família Monoparental.....	18
1.4.3 Família Reconstituída	18
2.Método	19
2.1 Objetivos da Investigação.....	19
2.2 Hipótese de Investigação	20
2.3 Questões de Investigação.....	20
2.4 Participantes do Estudo	20
2.5 Procedimentos	21
2.6 Instrumentos Utilizados.....	22
2.6.1 Dados Sociodemográficos	23
2.6.2 Escala Experiences in Close Relationships - Revised (ECR-R) (Fraley, Waller & Brennan, 2000, adaptada por Martins & Coimbra, 2006).....	23
2.6.3 Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS-21) (Lovibond & Lovibond, 1995 adaptada por Pais-Ribeiro, Honrado & Leal, 2004)	24
2.6.4 Escala de Atitudes em Relação à Escola (McCoach, 2002, adaptada por Guimarães & Neto, 2005)	24
3.Apresentação dos Resultados	25
3.1 Correlações entre saúde mental, atitudes em relação à escola e vinculação com os pais	25
3.2 Diferenças entre género na saúde mental, atitudes em relação à escola e vinculação com os pais	26
3.3 Diferenças na saúde mental, atitudes em relação à escola e vinculação com os pais em função da estrutura familiar	27

3.4 Diferenças na saúde mental, atitudes em relação à escola e vinculação com os pais em função da escolaridade dos pais.....	28
4.Discussão.....	31
5.Conclusão	34
Referências	36
Anexos.....	43
Anexo 1 – Declaração de Consentimento Informado aos Pais.....	43
Anexo 2 – Questionário Sociodemográfico.....	44
Anexo 3 - Escala Experiences in Close Relationships - Revised (ECR-R) (Fraley, Waller & Brennan, 2000, adaptada por Martins & Coimbra, 2006)	46
Anexo 4 - Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS-21) (Lovibond & Lovibond, 1995 adaptada por Pais-Ribeiro, Honrado & Leal, 2004)	49
Anexo 5 - Escala de Atitudes em Relação à Escola (McCoach, 2002, adaptada por Guimarães & Neto, 2005).....	50

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização da Amostra.....	20
Tabela 2. Correlações entre saúde mental, atitudes em relação à escola e vinculação com os pais	25
Tabela 3. Diferenças entre géneros na vinculação com os pais	26
Tabela 4. Diferenças na saúde mental de acordo com a estrutura familiar	27
Tabela 5. Diferenças na vinculação com os pais de acordo com a estrutura familiar.....	28
Tabela 6. Diferenças na saúde mental de acordo com a escolaridade do pai.....	28
Tabela 7. Diferenças na saúde mental de acordo com a escolaridade da mãe	29
Tabela 8. Diferenças na vinculação com os pais de acordo com a escolaridade (NSC) do pai.....	30
Tabela 9. Diferenças na vinculação com os pais de acordo com a escolaridade (NSC) da mãe	30

Lista de Abreviaturas

DGE – Direção-Geral da Educação

MIME – Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

INE – Instituto Nacional de Estatística (INE)

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

NSC – Nível socioeconómico e cultural

Introdução

Refletir sobre a evolução histórico-social da humanidade é compreender a ascensão de novos paradigmas nas relações interpessoais, especialmente nas dinâmicas que envolvem o sistema familiar. Neste sentido, as novas configurações familiares desenvolveram-se em simultâneo com os fatores sociais, históricos, políticos e culturais (Machado & Vestena, 2017). Apesar de surgirem novos desafios, a centralidade da família permanece vigente, contemplando uma diversidade de tipologias familiares, em que cada uma contém propriedades inerentes (Kaslow, 2002). Pela sua complexidade, o conceito de família abrange uma variedade de estruturas, sendo que, para a elaboração desta tese, foram selecionadas as três estruturas familiares com maior incidência em Portugal, nomeadamente, a família intacta, monoparental e reconstituída (INE, 2021).

Sob a perspetiva ecológica, Brofenbrenner (1979), enfatiza a relevância das interações entre os diferentes contextos, que são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Destaca-se os efeitos dos processos proximais da família e da escola, principalmente na transição escolar do 1º para o 2º ciclo. Este processo atua como facilitador do desenvolvimento humano, que contribui a adaptação das crianças aos diferentes contextos em que estão inseridos (Assis, Moreira & Fornasier, 2021). Assim, a família tem como principal função apoiar o desenvolvimento integral da criança, influenciando na construção da educação, valores, emoções, comportamento e crenças. É através das relações familiares que surge o processo de socialização primário, e este desempenha um papel crucial no progresso de competências e habilidades fundamentais para a vida em sociedade (Alarcão, 2006). A escola amplia as interações vivenciadas na família, e é o espaço onde ocorre a socialização secundária. É um espaço onde se desenvolve relacionamentos interpessoais de qualidade, e as competências transversais (Petrucci, Borsa & Koller, 2016).

Surge, assim, a importância de determinar o impacto psicossocial que a família tem nas crianças que se encontram em transição escolar, especificamente os alunos que transitam do 1º para o 2º ciclo, e de que forma é que as novas configurações familiares influenciam o desenvolvimento das mesmas nas dimensões da vinculação, saúde mental e atitude face à escola.

1.Enquadramento Concetual

1.1 A evolução do Contexto Histórico-Social

A família é a instituição social mais antiga da humanidade, e a sua complexidade abrange as estruturas familiares de todo o mundo. A origem deste conceito é imensurável, uma vez que está diretamente ligado a um passado histórico e social, sendo fruto de um fenómeno civilizacional, onde surge a necessidade do ser humano agrupar-se em comunidade com o intuito de estabelecer relações afetivas, emocionais e de segurança (Noronha & Parron, 2012).

Ao longo da história, a estrutura e a dinâmica familiar sofreram diversas alterações. Até ao século XVII, a estrutura familiar era encarada como uma extensão da estrutura social, não existindo uma verdadeira delimitação de cada uma. As famílias eram extensas, e o que prevalecia na unidade familiar era a hierarquia laboral pré-estabelecida. Mais especificamente, os filhos assumiam o legado do pai, preservando assim, os dotes e a manutenção dos pertences da família. É assim, que a linhagem é considerada o limite familiar, uma vez que a família trabalhava pela subsistência, honrando os laços de sangue, valores, integridade e solidariedade (Ponciano & Féres-Carneiro, 2003). A partir do século XIX, as características sociais alteraram-se principalmente devido à influência da religião, à valorização da infância e da escolaridade. Simultaneamente, a Revolução Industrial, impulsionou a transição dos métodos de produção manual para os processos de produção em massa. Iniciou-se assim, fluxos migratórios para as cidades industrializadas, para trabalhar em fábricas. As famílias até então extensas, desagregaram-se, passando para núcleos menores, compostos apenas pelos membros mais próximos, como pais e filhos (Ponciano & Féres-Carneiro, 2003). Esta nova estrutura familiar caracteriza-se por sentimentos de amor, cumplicidade e pela integração da infância na família e na sociedade. Neste período, inicia-se aquilo que é considerado até hoje a família base – família tradicional ou nuclear. A família, agora tem a responsabilidade de fornecer os cuidados básicos, dar suporte e apoio à criança. Fica ainda encarregue de proteção física e moral, e de educar sobre a cultura vigente (Piato, Alves & Martins, 2014). A partir deste momento, novas formas de organização familiar emergem, alterando os papéis e as funções dos seus membros (Walsh, 2005). Para corroborar este facto, houve alguns factos sociais importantes, como a

introdução de métodos anticoncepcionais após a II Guerra mundial, e o movimento feminista, que marcou o início da reestruturação do papel da mulher e das suas relações na sociedade. Por conseguinte, os cidadãos começaram a questionar os valores, as práticas tradicionais nos vários sistemas sociais, nomeadamente ao nível da sexualidade, da família, trabalho e dos seus direitos individuais e coletivos (Piato, Alves & Martins, 2014). Adicionalmente, segundo Delgado (2016), os direitos conquistados pelas mulheres, que eram exclusivos dos homens, promoveram transformações nas dinâmicas e na estrutura familiar. Atualmente, a família encontra-se sobre grande influência económica, social e cultural. Algumas características como a falta de recursos financeiros, o equilíbrio entre a carreira profissional e a maternidade/paternidade, prolongamento dos estudos e alteração nos padrões de vida, são modificações que têm impacto no processo evolutivo do sistema familiar e na combinação de diferentes papéis e padrões relacionais, o que consequentemente diminui o número de elementos que constituem o agregado familiar (Villa, 2012).

Apesar destas crises sociais, as configurações familiares, elaboram-se e adaptam-se em função dos distintos contextos sociais. Estes processos determinam que a instituição família, encontra-se em constante construção e transformação, e assim, a conceção de família modifica-se, adquirindo novos significados ao longo do tempo (Simioniato & Oliveira, 2003). Estas transformações caracterizam-se por realidades multidimensionais influenciadas por processos fenomenológicos naturais, sociais, económicos, políticos e culturais (Stacciarini, 2019). De acordo com Simioniato & Oliveira (2003) a família apresenta uma forte capacidade de adaptação, sendo capaz de permanecer ativa e dinâmica, correspondendo às exigências de crises sociais. Por outro lado, para Singly (2000) a família contemporânea apresenta duas funcionalidades paradoxais: relacional e individual. De acordo com a autora, estes núcleos opostos permitem simultaneamente ao sujeito construir uma relação afetiva, assim como fragmentá-la para que o indivíduo se possa desenvolver em liberdade, realizando uma trajetória própria.

Regularmente, no quotidiano, é possível observar uma grande variedade das estruturas familiares, nomeadamente, a família nuclear, em que o casal assume os cuidados dos filhos de forma idêntica, a monoparental, em que apenas um dos progenitores está presente, cônjuges separados ou divorciados, casais sem filhos, casais com filhos adotivos, casais homossexuais e ainda famílias alargadas, onde avós ou amigos estão presentes na mesma habitação (De Oliveira et al., 2008). Como consequência destas novas práticas sociais, os divórcios e o recasamento aumentaram. No entanto, o modelo tradicional ainda é o mais dominante, tanto em Portugal,

como nos Estados Unidos e Canadá (Georgas, 2003), sendo que existem famílias que já não se enquadram nesse modelo (Dessen, 2010). Em Portugal, segundo o panorama do Instituto Nacional de Estatística (INE), através da obtenção de dados dos Censos (2021) verifica-se um aumento exponencial de famílias monoparentais (20.7 %) e reconstituídas (55.9%). Apesar da diversidade de estruturas familiares, a família deve ser reconhecida como um núcleo vital e uma unidade básica que é fundamental em todas as sociedades.

1.2 Conceção de família

Os princípios relacionados à evolução histórico-social, deram origem a novas definições de família, produzindo novas dinâmicas, novos papéis e valores, que moldaram a vida social e familiar. Estas transformações têm consequências nas estruturas familiares, alterando as funções dos seus elementos e a relação entre os mesmos, que já não se limita ao modelo tradicional predominante, dando espaço a novas formas de organização familiar que emergem como um fenómeno global e complexo (Dias, 2000). Perante este cenário, é importante determinar os papéis atuais e ajustar os anteriores. As novas configurações familiares são marcadas por constantes reformulações de vontades e aspirações pessoais, que refletem os valores contemporâneos e as crenças individuais e sociais (Gomes & Resende, 2004). Assim, a família deve ser compreendida como um sistema que fundamenta uma estrutura hierárquica entre os seus elementos, constituída por subsistemas. Considera-se o subsistema conjugal, subsistema filial, subsistema parental e subsistema fraternal, em que cada membro possui um papel específico, determinado pela posição que ocupa na estrutura familiar. Esta conjuntura implica que cada família se configure como um sistema dentro de outros sistemas, que possuem regras que regulam as interações entre eles. É neste sentido, que cada instituição apresenta um dinamismo único que, além de destacar a individualidade, garante a sua autonomia. Estas “imagens” de nós próprios e dos outros são representações mentais e sociais criadas para corresponder a expectativas do comportamento dos seus elementos (Dias, 2011).

Deste modo, a família é uma entidade dinâmica, que possui uma identidade própria, constituída por um conjunto de pessoas que estão em constante interação, encontrando-se ligadas por laços de sangue e relacionamentos afetivos, construindo uma trajetória de vida distinta (Amaro, 2006; Alarcão & Relvas, 2002). Esta linha, também pode ser compreendida como um conjunto de relações amistosas que se caracterizam pela influência recíproca, direta, intensa e duradoura entre os elementos que a constituem (De Antoni, 2005). Caracteriza-se por ser uma rede social de apoio sólida e um sistema de relacionamento interpessoal em que cada elemento tem um papel específico e balança-o em função dos outros elementos. É ainda um

sistema com regras específicas, estável ao longo do tempo e com várias transições. Assim, o funcionamento familiar é um sistema bidirecional, uma vez que este processo permite analisar como os elementos que a compõem se desenvolvem e simultaneamente é influenciada por sistemas sociais (Dias, 2011). Numa perspectiva sociológica, a família é um aglomerado de indivíduos que se unem pela consanguinidade e afinidade, pelo sentimento de pertença a um grupo social, em que especificam os papéis sociais e que determina os comportamentos dos elementos da mesma. É também responsável pela função da reprodução, pela socialização e pela segurança emocional e económica (Torres, 2010). Para Silva (2001), a família é uma construção social, que reflete um conjunto de práticas e reflexões coletivas que se desenvolveram ao longo do tempo, conforme o funcionamento da sociedade. Seguindo pela ótica sistémica, a família caracteriza-se como um estado de permanência, sendo o primeiro contexto de desenvolvimento onde ocorrem duas funções vitais: a continuidade do ser humano e a socialização, e dois objetivos: um interno, que diz respeito à proteção psicossocial dos seus elementos, e outro externo, relacionado à adaptação e transmissão de uma cultura (Dias, 2011). Na mesma linha, DeFrain & Asay (2007) consideram a família como o contexto social mais íntimo, que tem como primordial função a socialização dos filhos, sendo fundamentada através da instrução e transmissão de conhecimento e dos seus valores, sempre em colaboração com os vários contextos onde a família está inserida. Da Silveira (2006) apresenta um novo prisma e considera que a família, é o espaço substancial que garante a sobrevivência e a proteção íntegra dos descendentes. Proporciona o bem-estar através da afetividade e solidariedade. A família é um sistema que acolhe todos os seus elementos e constrói-se através do legado cultural, ético e humanitário que as gerações anteriores forneceram. Complementando, Oliveira & Marinho-Araújo (2010) caracteriza a família como sendo *ecopsicológica*, isto é, um grupo social que mantém relações íntimas e intergeracionais. Há medida que esta estrutura vai transformando o seu ciclo vital, é influenciada por fatores externos e internos, que permite obter a capacidade de auto-organização, coerência e consistência, equilibrando as dinâmicas familiares (Alarcão, 2006).

1.3 O papel da Família no Desenvolvimento da Criança

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e dinâmico, que envolve a interação entre as transformações e continuidades biopsicológicas ao longo do ciclo vital. De acordo com o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento é um processo recíproco, que resulta da interação entre os diversos sistemas que o compõe. O microssistema, abrange os ambientes imediatos em que a criança interage, como a família e a

escola, tendo um impacto direto no seu desenvolvimento, interferindo nas crenças, valores e comportamentos. Assim, a influência dos processos proximais, as transições entre contextos, bem como a qualidade das relações estabelecidas, são determinantes para o percurso de desenvolvimento da criança (Assis, Moreira & Fornasier, 2021).

Assim, a família é o contexto de socialização primário e o núcleo responsável que permite à criança a união de uma estrutura social com o mundo. É o modelo de identificação elementar, onde ocorre as primeiras relações interpessoais, sendo um espaço de orientação psicossocial, proporcionando à criança autonomia, independência e responsabilidade perante a sociedade (Oliveira & Araújo, 2010). Nesta linha, o sistema familiar representa uma construção social que a criança vivencia e que condensa valores, normas e crenças (Biroli, 2014). Desta forma, a família é o contexto ideal onde todos os elementos podem expressar a sua individualidade, trocar experiências e moldar valores e crenças comuns. Considera-se que para além de fornecer apoio e investimento afetivo é o espaço apropriado para o desenvolvimento de projetos individuais (Althoff, 2002). É assim que se desenvolve, o que Essen (2002) denomina de *cultura familiar*. A família é um sistema particular, com características próprias e que abarca um conjunto de símbolos e significados, saberes e práticas que tem como finalidade fortalecer a dinâmica familiar, assim como promover um desenvolvimento integral saudável e bem-estar.

A estrutura familiar, desempenha um papel crucial na construção de competências socioemocionais, assim como na maturidade emocional, deixando uma marca significativa no seu bem-estar, autoestima, relacionamentos interpessoais e capacidade de lidar com as emoções ao longo da vida. O amadurecimento cognitivo e o desenvolvimento biopsicossocial são funções fundamentais que permitem compreender o funcionamento familiar. Desta forma, são apresentadas três dimensões que se encontram relacionadas: a) biológica; b) psicológica; c) social. Assim, a função biológica retrata a sobrevivência do ser humano. A psicológica já é mais complexa, uma vez que se subdivide em três categorias: o proporcionar afeto à criança que tem como finalidade a sustentação emocional; suporte nas várias transições e nos marcos importantes que decorrem ao longo da vida e por último promover um ambiente adequado que permita uma aprendizagem com qualidade. A família é um contexto privilegiado onde ocorrem as relações afetivas e íntimas, sendo o local mais apropriado e seguro para expressar as emoções e os sentimentos mais profundos. Esta torna-se o sistema onde ocorrem os primeiros relacionamentos interpessoais, com indivíduos que sustentam a emocionalidade e suportam a afetividade até à idade adulta. Consequentemente, as interações emocionais

perduram ao longo da vida e são fundamentais para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, assim como para adquirir as condições físicas, cognitivas e psicológicas para cada ciclo de desenvolvimento (Pratta & Santos, 2007). Bartoszuk & Pittman (2010) acrescentam que a família é essencial no período da adolescência, uma vez que é indispensável a sua presença para o processo de identidade e para as orientações do futuro.

No que diz respeito ao microsistema escola, Brofenbrenner (1979), salienta a importância da conexão entre os contextos, essencialmente no suporte ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Neste ponto, reconhece-se a importância da família na escola, principalmente na transição escolar do 1º para o 2º ciclo. Estes dois contextos são conjunturas específicas, mas complementares. Desta forma, a escola, potencia o desenvolvimento das crianças, uma vez que se encontra relacionado com a qualidade e consistência das interações pessoais, que influenciam o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico. A transição é um processo desafiante, que exige ajustes a nível psicossocial. É por isso, que a família desempenha um papel fundamental, sendo a base segura que oferece apoio, suporte e integração para este período (Dockett & Perry, 2017). Esta parceria fomenta responsabilidades, envolvimento e participação parental e uma comunicação bidirecional, que tem como consequência o sucesso educativo da criança. A colaboração de todos os envolvidos na educação da criança sustenta uma participação ativa e produtiva na sociedade. Vestena & Machado (2017) acrescentam que a escola é o local onde ocorre uma socialização distinta entre as crianças e os pais, uma vez que essas interações permitem conhecer novas realidades, culturas e ideologias. Assim, a escola permite expressar a sua diversidade e é considerado como um espaço de acolhimento.

1.4 Estruturas Familiares

1.4.1 Família Intacta

Apesar das transformações que a estrutura de família intacta enfrentou, a centralidade do seu conceito permanece vigente. Família intacta ou tradicional, já não é vista como o modelo de referência, embora seja o que tem mais prevalência no presente. Caracteriza-se pela presença de ambos os progenitores e respetivos filhos biológicos ou adotados que coabitam no mesmo espaço (Bartoszuk & Pittman, 2010). Pode ser considerada de duas formas: nuclear, que assinala a proximidade, sendo composta pelos progenitores e descendentes; e extensa, como avós, tios e primos. Este conceito é considerado flexível, uma vez que por vezes muitos familiares vivem em conjunto (Da Silveira, 2006). Apesar de ser a

mais comum, tem vindo a sofrer alterações, devido a taxas altas de divórcio, declínio da natalidade e aumento da monoparentalidade (Gomes & Resende, 2004). Contudo, a evidência científica demonstra que esta estrutura familiar está associada a um maior desenvolvimento cognitivo, emocional e social nas crianças, assim como a um sentimento de forte apoio e segurança (Bzostek & Berger, 2017).

1.4.2 Família Monoparental

Recentemente, as famílias monoparentais aumentaram significativamente. Esta é composta por apenas um dos progenitores, pai ou mãe e filhos. Esta estrutura surge frequentemente após divórcios ou separações, abandono, viuvez e adoção (Sumaza & Rodríguez, 2003). Nestes casos, um dos pais assume a responsabilidade integral dos filhos, enquanto o outro não participa ativamente da parentalidade, existindo casos em que um dos progenitores nunca exerceu o seu papel. Para além disso, nas famílias monoparentais, é comum observar um grande número de lares liderados por mães e os seus filhos. Embora predominem as mães como responsáveis, o número de pais que aceitam a responsabilidade de criar os filhos sozinhos está em ascensão. Como a parentalidade é regulada apenas por um elemento, estas famílias deparam-se com dificuldades ampliadas, que tem consequências na dinâmica familiar. A literatura evidencia que estas famílias apresentam algumas adversidades, nomeadamente a nível financeiro, suporte social e na gestão de tempo. Estas características resultam em menor envolvimento escolar e parental, que origina relações mais instáveis com os seus filhos, sendo estes mais propensos a ter comportamentos desafiantes (Zhao et al., 2016). Contudo, as crianças das famílias monoparentais também apresentam um alto nível de resiliência, maior maturidade, maior competência na tomada de decisão e uma forte capacidade de adaptação às adversidades, o que permite atenuar as dificuldades sentidas por esta estrutura (Ruschena et al., 2005).

1.4.3 Família Reconstituída

A família reconstituída, embora não seja um fenómeno recente, expandiu-se rapidamente, resultando num número elevado de recasamentos. Nesta nova configuração, as relações familiares são mais complexas, uma vez que são formadas a partir de laços conjugais após o divórcio ou separações, em que pelo menos um dos cônjuges possui um ou mais filhos de um relacionamento anterior (Costa, 2020). Estas famílias são frequentemente designadas como frágeis e instáveis, enfrentando assim, desafios sociais, psicológicos e emocionais. Perante este desafio, as famílias reconstituídas caracterizam-se pela adaptação a novos e vários papéis familiares (Carlson & Trapani, 2006). Contudo, existe uma ambiguidade nesta estrutura. Se

por um lado, é positivo a presença de mais um adulto cuidador, por outro pode ser um fator de stress, uma vez que, a dinâmica familiar altera por completo e exige um ajustamento psicológico e emocional para as crianças e jovens que vivenciam esta situação (Sweeney, 2010). Como tal, Mota & Matos (2009) referem que jovens que experienciaram uma transição de divórcio, podem apresentar dúvidas relativamente ao relacionamento afetivo com os progenitores.

2.Método

2.1 Objetivos da Investigação

O objetivo principal da investigação é analisar o impacto psicossocial que a família apresenta nas crianças que se encontram em transição escolar, nomeadamente alunos que transitam do 1º para o 2º ciclo do ensino básico, e de que forma as novas configurações familiares influenciam o desenvolvimento da criança nas dimensões da vinculação, saúde mental e atitudes em relação à escola.

Operacionaliza-se, através dos seguintes objetivos específicos:

- a) Determinar a relação entre a vinculação, saúde mental e atitudes em relação à escola;
- b) Analisar se as novas configurações familiares (intacta, monoparental e reconstituída) influenciam de forma positiva ou negativa, o desenvolvimento da criança ao nível da vinculação, saúde mental e atitudes face à escola (Dinisman et al., 2017; Reis & McCoach, 2000; Simões, 2011);
- c) Analisar diferenças entre o género masculino e feminino relativamente à vinculação, qualidade de vida psicológica e atitudes em relação à escola (Falci, 2006; Nascimento & Trindade, 2010; Sampaio, 2007);
- d) Analisar a relação entre a vinculação, saúde mental e atitudes em relação à escola e o nível socioeconómico e cultural dos pais.

2.2 Hipótese de Investigação

As novas configurações familiares influenciam o desenvolvimento da criança em várias dimensões, especificamente na qualidade das relações afetivas com as figuras parentais, na saúde mental e adaptação à escola, em função do género, confirmado por várias investigações (Falci, 2006; Nascimento & Trindade, 2010; Sampaio, 2007).

2.3 Questões de Investigação

1. Haverá diferenças estatisticamente significativas entre a vinculação das crianças às figuras parentais, a saúde mental e as atitudes em relação à escola de acordo com as várias tipologias familiares?
2. Haverá diferenças estatisticamente significativas relativamente ao género de acordo com as várias tipologias familiares?
3. Haverá diferenças estatisticamente significativas na vinculação, saúde mental e nas atitudes em relação à escola em função do nível socioeconómico e cultural dos pais?

2.4 Participantes do Estudo

O presente estudo recorre a uma amostra de 290 participantes, que frequentam o 2º ciclo do ensino básico de instituições públicas e privadas. Os alunos frequentam o 5º (N=259) e 6º (N=31) ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos de idade, dos quais 161 são do género feminino e 127 do género masculino. A tipologia familiar que prevalece é a intacta (81.7%), seguida pela monoparental (9.7%), reconstituída (3.1%) e outro (5.5). Relativamente ao nível de escolaridade do pai, 82 frequentaram o 3º ciclo (28.3%), 62 o ensino secundário (21.4%) e 41 o ensino superior (41%). Em relação à mãe, 52 frequentaram o 3º ciclo (17.9%), 79 o ensino secundário (27.2%) e 132 o ensino superior (45.5%). Na tabela 1 são apresentadas as características dos participantes de forma detalhada.

Tabela 1.

Caracterização da Amostra

Idade					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Idade	288	8	13	10,67	,619
N válido	288				

Ano de Escolaridade

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	5	259	89,3	89,3	89,3
	6	31	10,7	10,7	100,0
	Total	290	100,0	100,0	

Género

Válido	Feminino	61	55,5	55,9	55,9
	Masculino	127	43,8	44,1	100,0
	Total	288	99,3	100,0	
Total		290	100,0		

Estrutura Familiar

Válido	Intacta	237	81,7	81,7	81,7
	Monoparental	28	9,7	9,7	91,4
	Reconstituída	9	3,1	3,1	94,5
	Outra	16	5,5	5,5	100,0
	Total	290	100,0	100,0	

Escolaridade Pai

Válido	3º ciclo	82	28,3	31,2	31,2
	Secundário	62	21,4	23,6	54,8
	Ensino superior	119	41,0	45,2	100,0
Total		290	100,0		

Escolaridade Mãe

Válido	3º ciclo	52	17,9	19,8	19,8
	Secundário	79	27,2	30,0	49,8
	Ensino superior	132	45,5	50,2	100,0
Total		290	100,0		

2.5 Procedimentos

A presente investigação foi realizada em contexto escolar e para proceder à recolha de dados em meio escolar é imperativo requisitar permissão à Direção-Geral da Educação (DGE).

Neste sentido, os pedidos de autorização necessitam da apreciação da DGE, sendo necessário a submissão dos documentos através de uma plataforma - o Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Em Fevereiro de 2024, procedeu-se ao registo na plataforma para formalizar o processo do requerimento, enviando juntamente os três documentos exigidos pela DGE: a) Declaração do Orientador, que deve conter a metodologia utilizada, os instrumentos a administrar e a finalidade do estudo. Este documento tem de ser devidamente assinado e com a validação de autenticidade; b) Nota Metodológica, que tem de descrever a metodologia que se pretende utilizar, assim como todas as etapas descritas de forma detalhada, isto é, quem são os participantes, como e por quem vão ser administrados os instrumentos; por último, c) Documento de Inquirição, em que tem de estar presente o consentimento informado para os encarregados de educação dos participantes, uma breve introdução da investigação que estamos a desenvolver e os instrumentos que vão ser administrados. No mesmo mês, a DGE enviou um e-mail a deferir o pedido efetuado, em que explicitava todas as regras que deveriam ser respeitadas. Após a anuência destes respetivos órgãos, pode-se prosseguir com a recolha de dados. Posteriormente, era necessário pedir autorização à Direção do Agrupamento de Escolas em questão, garantir a privacidade e anonimato dos participantes e ainda a autorização dos respetivos encarregados de educação através do consentimento informado.

Após todas as condições reunidas, o passo seguinte foi enviar um e-mail para os Agrupamentos de Escola selecionados, para que os Diretores aprovassem a realização do estudo, sendo que os mesmos deferiram o pedido. Foi enviado um e-mail para os Diretores de Turma, com a informação sobre o estudo e o consentimento informado para que os encarregados de educação autorizassem ou não a participação dos educandos. De seguida, enviou-se um e-mail com o link que tinha os questionários, para que os docentes de Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, os realizassem em contexto de aula, como forma de explorar outras valências naquela disciplina. Os alunos cujos encarregados de educação autorizaram o preenchimento dos questionários, tiveram acesso ao link para a realização dos questionários.

2.6 Instrumentos Utilizados

Para a elaboração desta tese, os dados foram recolhidos com recurso a um questionário constituído por duas componentes distintas: a primeira composta por informações sociodemográficas e a segunda por três escalas de medida das variáveis em estudo.

2.6.1 Dados Sociodemográficos

Os dados sociodemográficos dos participantes vão ser respondidos pelos próprios, com o devido consentimento informado dos encarregados de educação. A recolha de dados permite analisar as variáveis relativa à criança: idade, ano de escolaridade, a escola que frequenta e género; e informação referente à família: como coesão familiar (estado civil dos pais); estrutura familiar (intacta, monoparental e reconstituída); nível de instrução familiar (habilitações literárias do pai e mãe); agregado familiar (se tem irmãos); e situação profissional dos pais.

2.6.2 Escala *Experiences in Close Relationships* - Revised (ECR-R) (Fraley, Waller & Brennan, 2000, adaptada por Martins & Coimbra, 2006)

A escala *Experiences in Close Relationships* – Revised foi inicialmente concebida por Brennan, Clark & Shaver (1998) e reformulada por Fraley, Waller & Brennan em 2000. A versão original da escala contém 36 itens. Os primeiros 18 itens da escala correspondem à subescala ansiedade, e os restantes 18 itens à subescala evitamento relacionadas com a vinculação. É um instrumento de autorrelato, que tem como propósito analisar a vinculação do indivíduo nas relações afetivas, principalmente às figuras parentais, relações amorosas, ou outro cuidador significativo, sendo que permite avaliar os resultados de cada sujeito de forma dimensional ou categorial (Fraley, Waller & Brennan, 2000). Para a elaboração desta tese, a escala considerada foi aferida para a população portuguesa por Martins & Coimbra (2006), uma vez que o foco da investigação não se concentra nas relações românticas ou significativas, direcionando-se apenas à figura materna e paterna. Desta forma, utilizou-se a versão reduzida da escala, composta por 21 itens. Para além disso, os conteúdos foram adaptados para conterem afirmações mais abrangentes, com o objetivo de os participantes compreenderem melhor as questões devido à sua idade (Martins & Coimbra, 2006). Assim, a escala é constituída por 21 itens, que se encontram divididos em duas dimensões: ansiedade e evitamento. A dimensão ansiedade contempla 10 fatores e o evitamento 12, numa escala tipo Likert em que “1= Discordo totalmente” e “7= Concordo totalmente” (Fraley et al., 2011). Relativamente às qualidades psicométricas, esta apresenta índices adequados de fidedignidade, com valores de Alfa de Cronbach na dimensão ansiedade de .87 e para a dimensão evitamento de .89 (Martins & Coimbra, 2006).

2.6.3 Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS-21) (Lovibond & Lovibond, 1995 adaptada por Pais-Ribeiro, Honrado & Leal, 2004)

A escala de Ansiedade, Depressão e Stress, de Lovibond & Lovibond (1995), foi aferida para a população portuguesa por Pais-Ribeiro, Honrado & Leal (2004). É um questionário de autorrelato, concebido para determinar a magnitude de três estados emocionais, a depressão, ansiedade e stress. Apresenta 21 itens de afeto negativo, sendo 7 itens para cada uma das três subescalas. Os participantes preenchem o questionário através de um conjunto de itens, numa escala com 4 pontos tipo Likert, em que “0 = não se aplicou nada a mim” e “3 = aplicou-se a mim a maior parte das vezes”. Assim, quanto mais elevada a pontuação, mais grave o sofrimento emocional (Pais-Ribeiro, Honrado & Leal, 2004). No que diz respeito às qualidades psicométricas, a escala apresenta boa consistência interna, analisada através do Alfa de Cronbach. Os resultados indicam que na subescala Depressão o alfa foi de ($\alpha = 0.85$), na Ansiedade ($\alpha = 0.74$) e no Stress ($\alpha = 0.81$). A variância total explicada é de 50.35%, o que demonstra uma boa capacidade explicativa das subescalas (Pais-Ribeiro, Honrado & Leal, 2004).

2.6.4 Escala de Atitudes em Relação à Escola (McCoach, 2002, adaptada por Guimarães & Neto, 2005)

A escala de Atitudes em Relação à Escola foi originalmente desenvolvida por McCoach (2002). Foi aferida para a população portuguesa por Guimarães & Neto (2005) para entender os dois fatores subjacentes ao sucesso, como as atitudes em relação à escola e a motivação. O instrumento é constituído por 15 itens, que se encontram divididos em 3 fatores, nomeadamente as atitudes face à escola, atitudes relativamente aos colegas e autopercepções académicas, com 5 itens cada. As qualidades psicométricas desta escala demonstram que a variância total explicada é de 50.34%, que indica uma boa capacidade explicativa. Os fatores apresentaram índices adequados de fidedignidade, através do Alfa de Cronbach. Assim, para o fator 1, as atitudes em relação à escola o alfa foi de ($\alpha = 0.78$), para o fator 2, as atitudes em relação aos colegas de ($\alpha = 0.77$) e para o fator 3, as percepções académicas foi de ($\alpha = 0.76$) (Guimarães & Neto, 2005).

3. Apresentação dos Resultados

3.1 Correlações entre saúde mental, atitudes em relação à escola e vinculação com os pais

Tabela 2.

Correlações entre saúde mental, atitudes em relação à escola e vinculação com os pais

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Stress		0,80***	0,86***	-0,25***	-0,11	-0,25***	0,46***	0,35***	0,45***	0,34***
2. Depressão			0,77***	-0,27***	-0,08	-0,29***	0,45***	0,44***	0,46***	0,43***
3. Ansiedade				-0,28***	-0,11	-0,26***	0,43***	0,40***	0,43***	0,37***
4. At escola					0,51***	0,61***	-0,14*	-0,27***	-0,10	-0,25***
5. At colegas						0,39***	-0,03	-0,09	-0,01	-0,10
6. Perc acad							-0,12*	-0,35***	-0,10	-0,32***
7. Ans pai								0,42***	0,85***	0,40***
8. Evit pai									0,41***	0,77***
9. Ans mãe										0,42***
10. Evit mãe										

Nota. *** $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

At escola = Atitudes escola; At colegas = Atitudes colegas; Perc Acad = Percepções académicas; Ans pai = Ansiedade pai; Evit pai = Evitamento pai; Ans mãe = Ansiedade mãe; Evit mãe = Evitamento mãe

A Tabela 2 apresenta os resultados das análises de correlações entre as principais variáveis do estudo, realizadas através do Coeficiente de correlação de Spearman. Verificam-se correlações negativas estatisticamente significativas, fracas, entre o stress, depressão e ansiedade e as atitudes em relação à escola e as percepções académicas (todos $p < 0,001$), sendo que níveis superiores de stress, depressão e ansiedade estão relacionados com pontuações inferiores em termos de atitudes em relação à escola e percepções académicas. Por outro lado, apresentam correlações positivas estatisticamente significativas, moderadas, com a ansiedade e evitamento em relação ao pai e à mãe (todos $p < 0,001$). Assim, níveis superiores de stress, depressão e ansiedade estão relacionados com níveis superiores de ansiedade e evitamento em relação ao pai e à mãe. No que diz respeito às atitudes em relação à escola, verificam-se

correlações negativas estatisticamente significativas com a ansiedade ($p = 0,019$) e evitamento ($p < 0,001$) em relação ao pai e com o evitamento em relação à mãe ($p < 0,001$), fraca com a ansiedade e moderada com o evitamento. Desta forma, pontuações superiores em termos de atitudes em relação à escola estão associadas com menor ansiedade e evitamento em relação ao pai e menor evitamento em relação à mãe. Foram obtidos resultados semelhantes em relação às percepções académicas, que revelam também correlações negativas estatisticamente significativas com a ansiedade ($p = 0,040$) e evitamento ($p < 0,001$) em relação ao pai e com o evitamento em relação à mãe ($p < 0,001$), fraca com a ansiedade e moderada com o evitamento. Deste modo, pontuações superiores em termos de percepções académicas estão relacionadas com menor ansiedade e evitamento em relação ao pai e menor evitamento em relação à mãe. De referir que não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre as atitudes em relação a colegas e as outras variáveis (todos $p > 0,05$). Adicionalmente, registam-se correlações positivas moderadas a fortes e estatisticamente significativas entre subescalas da mesma escala (todos $p < 0,001$).

3.2 Diferenças entre género na saúde mental, atitudes em relação à escola e vinculação com os pais

No que diz respeito aos resultados da análise de diferenças entre participantes do género masculino e feminino ao nível da saúde mental, realizada através do teste de Mann-Whitney, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (todos $p > 0,05$), embora se observe uma mediana superior em termos de depressão por parte do género masculino. Nas atitudes em relação à escola, a análise realizada através do teste de Mann-Whitney, observa-se apenas uma mediana de pontuação superior por parte dos participantes do género feminino, no que diz respeito às atitudes em relação à escola e aos colegas. Contudo, também não se verificam diferenças estatisticamente significativas (todos $p > 0,05$).

Tabela 3.

Diferenças entre géneros na vinculação com os pais

	Feminino ($n = 161$) <i>Mdn (AIQ)</i>	Masculino ($n = 127$) <i>Mdn (AIQ)</i>	U	P
Ansiedade pai	1,20 (2,05)	1,60 (2,50)	9165,00	0,122

Evitamento pai	1,42 (1,29)	1,42 (1,42)	9877,50	0,617
Ansiedade mãe	1,00 (2,00)	1,40 (2,50)	8704,50	0,023
Evitamento mãe	1,08 (0,88)	1,17 (1,08)	9253,00	0,149

A Tabela 3 apresenta os resultados da análise de diferenças entre participantes do género masculino e feminino no que diz respeito à vinculação com os pais, realizada através do teste de Mann-Whitney. Registam-se diferenças estatisticamente significativas apenas no que se refere à ansiedade em relação à mãe ($p = 0,023$), sendo que participantes do género masculino apresentam um nível superior de ansiedade do que participantes do género feminino.

3.3 Diferenças na saúde mental, atitudes em relação à escola e vinculação com os pais em função da estrutura familiar

Tabela 4.

Diferenças na saúde mental de acordo com a estrutura familiar

	Intacta ($n = 237$) <i>Mdn (AIQ)</i>	Monoparental ($n = 28$) <i>Mdn (AIQ)</i>	Reconstituída ($n = 9$) <i>Mdn (AIQ)</i>	Outra ($n = 16$) <i>Mdn (AIQ)</i>	$X^2(3)$	p
Stress	3,00 (7,00)	6,50 (9,75)	8,00 (10,50)	2,50 (9,00)	8,83	0,032
Depressão	2,00 (5,00)	4,50 (8,50)	5,00 (12,50)	3,00 (6,50)	7,68	0,053
Ansiedade	1,00 (5,00)	5,00 (10,25)	5,00 (9,50)	1,50 (9,00)	12,28	0,006

A Tabela 4 apresenta os resultados da análise de diferenças na saúde mental em função da estrutura familiar, realizada através do teste de Kruskal-Wallis. Registam-se diferenças estatisticamente significativas apenas em termos do stress ($p = 0,032$) e ansiedade ($p = 0,006$). Comparações por método pairwise com correção Bonferroni revelam diferenças estatisticamente significativas apenas entre a família intacta e monoparental ($p = 0,049$ e $p = 0,012$, respetivamente), sendo que os níveis de stress e ansiedade são superiores nas crianças de famílias monoparentais.

Por outro lado, no que diz respeito às atitudes em relação à escola, não se verificam diferenças estatisticamente significativas de acordo com a estrutura familiar (todos $p > 0,05$), de acordo com os resultados do teste de Kruskal-Wallis.

Tabela 5.

Diferenças na vinculação com os pais de acordo com a estrutura familiar

	Intacta ($n = 237$) <i>Mdn (AIQ)</i>	Monoparental ($n = 28$) <i>Mdn (AIQ)</i>	Reconstituída ($n = 9$) <i>Mdn (AIQ)</i>	Outra ($n = 16$) <i>Mdn (AIQ)</i>	$X^2(3)$	p
Ansiedade pai	1,40 (2,30)	1,80 (2,15)	1,10 (2,55)	1,00 (0,40)	5,46	0,141
Evitamento pai	1,33 (1,17)	2,50 (2,04)	1,92 (2,42)	1,71 (1,17)	10,89	0,012
Ansiedade mãe	1,10 (2,50)	1,20 (2,38)	1,10 (0,90)	1,00 (0,73)	2,97	0,396
Evitamento mãe	1,08 (0,92)	1,50 (2,00)	1,50 (1,13)	1,08 (0,98)	5,46	0,141

Na Tabela 5 constam os resultados da análise de diferenças na vinculação com os pais em função da estrutura familiar, realizada através do teste de Kruskal-Wallis. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas apenas em relação ao evitamento ao pai ($p = 0,012$). Comparações por método pairwise com correção Bonferroni revelam diferenças estatisticamente significativas apenas entre a família intacta e monoparental ($p = 0,010$), sendo que o evitamento é superior nas crianças de famílias monoparentais.

3.4 Diferenças na saúde mental, atitudes em relação à escola e vinculação com os pais em função da escolaridade dos pais

As Tabelas 6 e 7 apresentam os resultados da análise de diferenças na saúde mental de acordo com a escolaridade do pai e da mãe, realizadas através do teste de Kruskal-Wallis.

Tabela 6.

Diferenças na saúde mental de acordo com a escolaridade do pai

	3º ciclo ($n = 82$) <i>Mdn (AIQ)</i>	Secundário ($n = 62$) <i>Mdn (AIQ)</i>	Ensino superior ($n = 119$) <i>Mdn (AIQ)</i>	$X^2(2)$	P

Stress	6,00 (10,50)	2,00 (7,00)	3,00 (7,00)	5,36	0,069
Depressão	3,00 (9,25)	2,00 (4,00)	2,00 (5,00)	4,97	0,083
Ansiedade	3,00 (10,50)	1,00 (4,00)	1,00 (5,00)	6,79	0,033

Em relação à escolaridade do pai (Tabela 6), verificam-se diferenças estatisticamente significativas apenas ao nível da ansiedade ($p = 0,033$). Contudo, as comparações por método pairwise com correção Bonferroni não revelam diferenças estatisticamente significativas entre nenhum dos níveis de escolaridade (todos $p > 0,05$).

Tabela 7.

Diferenças na saúde mental de acordo com a escolaridade da mãe

	3º ciclo ($n = 52$) <i>Mdn (AIQ)</i>	Secundário ($n = 79$) <i>Mdn (AIQ)</i>	Ensino superior ($n = 132$) <i>Mdn (AIQ)</i>	$X^2(2)$	P
Stress	7,00 (11,75)	2,00 (6,00)	3,00 (7,00)	13,86	0,001
Depressão	5,00 (10,75)	2,00 (5,00)	2,00 (5,00)	14,71	0,001
Ansiedade	4,00 (11,00)	1,00 (5,00)	1,50 (5,00)	11,76	0,003

Por outro lado, no que diz respeito à escolaridade da mãe (Tabela 7), verificam-se diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões da qualidade de vida psicológica, stress ($p = 0,001$), depressão ($p = 0,001$) e ansiedade ($p = 0,003$). Comparações por método pairwise com correção Bonferroni indicam diferenças estatisticamente significativas no stress, depressão e ansiedade entre o 3º ciclo e o ensino secundário ($p = 0,002$, $p = 0,003$ e $p = 0,028$, respetivamente), e o ensino superior ($p = 0,002$, $p = 0,001$ e $p = 0,002$, respetivamente), sendo que crianças que têm mães com o 3º ciclo de escolaridade apresentam níveis de stress, depressão e ansiedade superiores.

No que se refere às atitudes em relação à escola, os resultados da análise de diferenças nas atitudes, realizadas através do teste de Kruskal-Wallis, não se verificam diferenças estatisticamente significativas relativamente à escolaridade do pai (todos $p > 0,05$), nem à na escolaridade à escolaridade da mãe (todos $p > 0,05$).

As Tabelas 8 e 9 apresentam os resultados da análise de diferenças na vinculação com os pais de acordo com a escolaridade do pai e da mãe, realizadas através do teste de Kruskal-Wallis.

Tabela 8.

Diferenças na vinculação com os pais de acordo com a escolaridade (NSC) do pai

	3º ciclo (<i>n</i> = 82) <i>Mdn (AIQ)</i>	Secundário (<i>n</i> = 62) <i>Mdn (AIQ)</i>	Ensino superior (<i>n</i> = 119) <i>Mdn (AIQ)</i>	$\chi^2(2)$	<i>p</i>
Ansiedade pai	3,10 (2,80)	1,20 (2,30)	1,10 (1,20)	25,39	< 0,001
Evitamento pai	1,67 (2,00)	1,38 (1,02)	1,33 (1,17)	2,99	0,224
Ansiedade mãe	3,00 (2,73)	1,10 (2,00)	1,00 (1,00)	20,85	< 0,001
Evitamento mãe	1,13 (1,67)	1,08 (0,92)	1,17 (0,83)	0,72	0,698

Relativamente à escolaridade do pai (Tabela 8), verificam-se diferenças estatisticamente significativas na ansiedade relativa ao pai ($p < 0,001$) e à mãe ($p < 0,001$). Comparações por método pairwise com correção Bonferroni indicam diferenças estatisticamente significativas na ansiedade relativa ao pai e à mãe entre o 3º ciclo e o ensino secundário ($p = 0,007$ e $p = 0,014$, respetivamente), e o ensino superior ($p < 0,001$ para ambas as comparações). Crianças que têm pais com o 3º ciclo de escolaridade apresentam níveis de ansiedade em relação ao pai e à mãe superiores.

Tabela 9.

Diferenças na vinculação com os pais de acordo com a escolaridade (NSC) da mãe

	3º ciclo (<i>n</i> = 52) <i>Mdn (AIQ)</i>	Secundário (<i>n</i> = 79) <i>Mdn (AIQ)</i>	Ensino superior (<i>n</i> = 132) <i>Mdn (AIQ)</i>	$\chi^2(2)$	<i>p</i>
Ansiedade pai	3,20 (2,83)	1,70 (2,50)	1,10 (1,00)	34,39	< 0,001
Evitamento pai	2,04 (2,40)	1,50 (1,17)	1,25 (1,17)	8,74	0,013
Ansiedade mãe	3,50 (3,00)	1,50 (2,40)	1,00 (0,60)	30,08	< 0,001
Evitamento mãe	1,58 (1,96)	1,17 (1,00)	1,08 (0,75)	5,86	0,053

Em relação à escolaridade da mãe (Tabela 9), verificam-se diferenças estatisticamente significativas ao nível da ansiedade e evitamento em relação ao pai ($p < 0,001$ e $p = 0,013$, respetivamente) e à ansiedade relativa à mãe ($p < 0,001$). Comparações por método pairwise com correção Bonferroni revelam diferenças estatisticamente significativas na ansiedade em relação ao pai e à mãe entre o ensino superior e o ensino secundário ($p < 0,001$ e $p = 0,003$, respetivamente), e o 3º ciclo ($p < 0,001$ em ambas as comparações), sendo que crianças que têm mães com o ensino superior apresentam níveis de ansiedade em relação à mãe e ao pai inferiores. No que se refere ao evitamento em relação ao pai, há apenas diferença estatisticamente significativa entre o ensino superior e o 3º ciclo ($p = 0,010$), com um menor evitamento apresentado por crianças que têm mães com o ensino superior.

4.Discussão

O principal objetivo da investigação é analisar se as novas estruturas familiares influenciam o desenvolvimento da criança na vinculação com as figuras parentais, na qualidade da vida psicológica e adaptação à escola, em função do género, confirmado por várias investigações (Falci, 2006; Nascimento & Trindade, 2010; Sampaio, 2007).

Relativamente à primeira questão de investigação: Haverá diferenças estatisticamente significativas entre a vinculação, saúde mental e atitudes em relação à escola de acordo com as várias tipologias familiares? – demonstra que existe correlação entre as variáveis em estudo. Desta forma, a saúde mental, nomeadamente a depressão, ansiedade e stress encontram-se relacionados com as atitudes face à escola e as perceções académicas. Quando as crianças apresentam um nível elevado de depressão, ansiedade e stress, menos positivas são as suas atitudes relativamente à escola e as perceções académicas. Alguns fatores podem explicar este fenómeno, tais como pressão por parte dos progenitores, os desafios sociais decorrentes da socialização e ainda as transições, seja mudança de escola, turma ou ano. Estas transições representam fases emocionantes do desenvolvimento, assinaladas por uma combinação de expectativas e diferentes graus de tensão e ansiedade. Estes sentimentos surgem devido às rápidas e inesperadas transformações, que acontecem num curto período (Silva & Melo, 2012). Existe também uma forte correlação entre a vinculação e a saúde mental. Quanto mais

depressão, ansiedade e stress as crianças sentem, mais ansiedade e evitamento relativamente ao pai e à mãe. O funcionamento familiar influencia direta e indiretamente a ansiedade e depressão. Isto significa que os vários subsistemas familiares encontram-se conectados e exercem influência mútua entre si. Desta forma, as dinâmicas e os processos que se desenvolvem no sistema familiar impactam os diferentes membros, como é o caso dos progenitores. Assim, os desafios que afetam o funcionamento familiar, atinge tanto as crianças, como os pais. Como consequência, quando as crianças se sentem deprimidas e com ansiedade, podem sentir sentimentos ambivalentes relativamente às figuras parentais. No entanto, estudos demonstram que existem fatores de proteção para as crianças, como por exemplo, uma boa coesão familiar encontra-se associada a menos sintomas depressivos e ansiedade (Alarcão, 2006). Por outro lado, as perceções académicas demonstram que quanto maior o envolvimento da criança na escola, esta apresenta mais atitudes em relação à escola, menor será o seu grau de ansiedade ao pai e à mãe. Por último, o mesmo se verifica nas perceções académicas, em que quanto maiores forem as perceções académicas, menor ansiedade e evitamento sentido pela criança. Neste sentido, para Santos (2014) a escola é uma instituição essencial que potencia o desenvolvimento da criança em vários níveis, intelectual, emocional e social. É ainda responsável pela transmissão de conhecimentos, atitudes e comportamentos. Torna-se assim, um espaço independente, onde as crianças podem explorar o seu desenvolvimento em interação com a comunidade escolar. Assim, quanto mais envolvimento com a escola, melhor será a relação com a família.

Verificam-se também resultados significativos entre as dimensões da vinculação, saúde mental e atitudes em relação à escola de acordo com as várias tipologias familiares. Analisaram-se diferenças na saúde mental e vinculação das crianças entre as estruturas familiares intacta e monoparental. Nas atitudes em relação à escola não se apresentam diferenças significativas. As crianças que estão inseridas em famílias monoparentais apresentam níveis mais elevados de depressão, ansiedade e stress e evitamento às figuras parentais, comparativamente com as famílias intactas. Este resultado indica que as famílias monoparentais enfrentam vários desafios. Como referido anteriormente, esta estrutura pode encarar desafios acrescidos, principalmente a nível económico e na gestão de tempo. Como a parentalidade é orientada por apenas um progenitor, é exigido que este tenha uma dedicação maior de tempo, tanto a nível profissional quanto nas tarefas domésticas e cuidados com os filhos (De Oliveira, 2008). Realça-se que estes fatores interferem e determinam a qualidade das relações. Esta família exige uma reestruturação no tempo que os pais passam com os seus filhos e na rotina diária, o que

nem sempre acontece, devido aos compromissos laborais. Várias investigações apontam que os desafios subjacentes a esta estrutura são dolorosos e angustiantes, principalmente para as crianças entre os 8 e 9 anos. Este estudo abrange esta faixa etária, daí estas diferenças significativas na qualidade de vida psicológica e nas relações familiares. Esta configuração apresenta consequências nefastas para as crianças e pode desencadear problemas psicológicos e sociais, sendo necessária intervenção e ajustamento psicossocial. Além disso, estas crianças apresentam maior vulnerabilidade, devendo-se ao nível de maturidade em termos do desenvolvimento cognitivo e socioemocional (Ramires, 2004). Por outro lado, salienta-se que não foram encontradas diferenças nas atitudes em relação à escola. Apesar de a família ser muito importante para a motivação e desempenho académico, a escola é um sistema independente, atuando como agente principal da socialização secundária, que potencia as competências e habilidades transversais. Desta forma, a escola desempenha funções distintas da família, tendo um papel crucial na formação e no desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo (Sousa, 2014). A sua principal função é ensinar, apoiar e desenvolver métodos educativos que contribuam para a construção do conhecimento. A convivência com a comunidade escolar, sejam professores, colegas e assistentes operacionais, representa os valores transmitidos pela escola (Oliveira et al., 2020)

Contrariamente aos resultados apresentados, a evidência científica salienta que há vários fatores como: a) supervisão adequada do comportamento das crianças; b) demonstrar interesse, carinho, afeto e apoio; c) participar nas atividades escolares; d) brincar com os filhos; e) envolver-se nas atividades escolares e f) ser consistente nas práticas disciplinares realizadas relaciona-se com o desenvolvimento de habilidades sociais, como o bem-estar psicológico, autoestima, autoeficácia, desempenho académico, melhor comportamento e ajuste socioemocional. Independentemente da configuração familiar, o mais importante é a qualidade das relações entre os membros (Leme, Prette & Coimbra, 2014).

No que diz respeito à segunda hipótese de investigação: Haverá diferenças estatisticamente significativas relativamente ao género de acordo com várias tipologias de família? – verificam-se diferenças significativas entre o género feminino e masculino ao nível da vinculação. Os rapazes apresentam um nível superior de ansiedade comparados com as raparigas, relativamente ao nível da ansiedade em relação à mãe. Diversos estudos (Freeman & Newland, 2002; Hetherington, 2003; Gomide, 2006) indicam que os rapazes provenientes de famílias nucleares e monoparentais reconhecem maior perceção de controlo parental por parte da mãe comparados com as raparigas. Mais especificamente, nas famílias monoparentais, as

mães podem apresentar relações mais íntimas com as raparigas do que com os rapazes. Por outro lado, o pai envolve-se mais em atividades de lazer com os filhos do que com as filhas. Neste sentido, as mães exercem uma educação mais rigorosa, monitorizam mais e são mais cuidadosas com os seus filhos do que o pai. No entanto, apresentam comportamentos mais intensos e morais com os rapazes, além de utilizarem disciplina física e uma abordagem mais rígida com os filhos comparativamente com as filhas (Leme, Prette & Coimbra, 2014).

A terceira questão de investigação: Haverá diferenças estatisticamente significativas na vinculação, saúde mental e atitudes em relação à escola em função do nível socioeconómico e cultural dos pais? – os resultados indicam que existem diferenças na saúde mental e na vinculação às figuras parentais. As crianças com pais que têm apenas o 3º ciclo de escolaridade apresentam níveis mais elevados de ansiedade, depressão e stress, assim como ansiedade e evitamento mais elevados. Pelo contrário, crianças com pais que possuem o ensino superior apresentam um nível de ansiedade inferior. Este cenário demonstra que para além da estrutura familiar, o estatuto socioeconómico e cultural dos pais e a sua profissão encontram-se relacionados com a vinculação e a saúde mental. Este fenómeno ocorre porque as crianças cujos pais apresentem um nível socioeconómico superior recebem maior apoio financeiro e emocional. Para além disso, estudos demonstram que os progenitores com elevado rendimento, maior nível de escolaridade e estatuto profissional dispõem de mais tempo pessoal para investir na educação dos filhos, passando mais tempo com eles. Assim, é muito provável que as crianças beneficiem do conhecimento transmitido e do envolvimento parental (Gorgens et al., 2023).

5. Conclusão

Perante as novas configurações familiares e o impacto psicossocial no desenvolvimento das crianças a nível da vinculação às figuras parentais, na saúde mental e nas atitudes em relação à escola, e com todas as implicações inerentes a este processo, esta investigação apresenta-se como um modesto contributo para a investigação científica em Portugal, onde esta problemática não tem sido analisada. Através da revisão da literatura e dos resultados da investigação foi possível aferir as potencialidades, limitações e desafios para futuras investigações. Para compreender melhor as dinâmicas familiares, a qualidade das relações e as transformações sociais, salientam-se as seguintes potencialidades deste estudo: a) a compreensão dos vínculos parentais, isto é, como é que os laços familiares se formam e permanecem ao longo do tempo,

e quais os fatores que influenciam a qualidade das relações entre os membros da família; b) o impacto das mudanças sociais, pois permite analisar as alterações sociais, económicas e culturais que afetam as estruturas familiares; c) o desenvolvimento da criança, permitiu insights sobre como as diferentes dinâmicas familiares afetam o desenvolvimento emocional, psicológico, social e académico; e por último, d) o envolvimento com a comunidade educativa, uma vez que permitiu abranger uma diversidade de alunos, contextos e de famílias, tornando esta investigação mais rica.

Sinalizam-se, entre outras, as limitações com que nos confrontamos neste estudo: a) incompreensão, por parte dos participantes, de alguns conceitos descritos nos questionários. Considerando a idade dos participantes, e a falta de informação para responder a algumas questões, originou certas dificuldades no preenchimento dos mesmos; b) a amostra reduzida, de conveniência, circunscrita a agrupamentos de escolas públicas e privadas do Grande Porto e concelhos limítrofes que poderão enviesar os resultados; c) determinadas dificuldades na revisão da literatura, uma vez que existem poucas investigações a incidir sobre o impacto psicossocial da família na transição escolar do 1º para o 2º ciclo e se o mesmo interfere no desenvolvimento da criança na vinculação, saúde mental e atitudes face à escola. A grande maioria dos estudos foca-se na transição pré-escolar e no período da adolescência; d) limitação da própria conceção de família, uma vez que não é um conceito unívoco para todas as culturas e sociedades, mas sim uma construção psicossocial e cultural que se vai reorganizando através dos tempos. Concretamente na nossa amostra ainda predominam crianças de configuração de família intacta/tradicional.

As limitações com que nos confrontamos colocam-nos desafios para as futuras investigações. Assim, seria importante replicar este estudo com uma amostra mais alargada em termos de participantes e espaço geográfico, alargando a amostra a todo o território nacional, incluindo zonas urbanas e rurais, permitindo analisar diferenças contextuais, nas dinâmicas familiares, socioeconómicas e culturais. Inúmeros estudos apontam que, mais do que a estrutura familiar, são a qualidade das relações e as dinâmicas familiares, os fatores determinantes para o desenvolvimento saudável da criança. Neste sentido, no futuro seria pertinente investigar como é que as novas configurações familiares influenciam a qualidade das relações. Sendo a família o contexto estruturante do desenvolvimento psicossocial das crianças, adolescentes e jovens, a presente investigação apresenta-se como um modesto contributo para compreensão do impacto das emergentes configurações dos contextos familiares na qualidade de vida das futuras gerações de crianças, adolescentes e jovens.

Referências

- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Alarcão, M., & Relvas, A. (2002). *Novas formas de família*. Coimbra: Quarteto.
- Althoff, C. R. (2002). Delineando uma abordagem teórica sobre o processo de conviver em família. In *O viver em família e sua interface com a saúde e a doença* (pp. 25-43).
- Amaro, F. (2006). *Introdução à sociologia da família*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Assis, D. C. M. de, Moreira, L. V. de C., & Fornasier, R. C. (2021). Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: a influência dos processos proximais no desenvolvimento social das crianças. *Research, Society and Development*, 10(10). <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.19263>
- Bartoszuk, K., & Pittman, J. F. (2010). Does family structure matter? a domain-specific examination of identity exploration and commitment. *Youth and Society*, 42(2), 155–173. <https://doi.org/10.1177/0044118X10377648>
- Biroli, F. (2014). *Família: novos conceitos*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.
- Carlson, C., & Trapani, J.N. (2006). Single parenting and stepparenting. In G.G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 783–797). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Clark, L., & Watson, D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(3), 316-336
- Costa., M. (2020). *Efeitos da Estrutura Familiar nas Experiências e Representações Psicossociais dos Jovens*. (Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal).
- Da Silveira, M. L. (2000). Família: Conceitos Sócio-Antropológicos Básicos para o Trabalho em Saúde. *Família, Saúde e Desenvolvimento*, 2(2). <https://doi.org/10.5380/fsd.v2i2.4927>

De Antoni, C. (2005). *Coesão e hierarquia em famílias com história de abuso físico*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil).

Dessen, M. A. (2010). Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(spe), 202–219. <https://doi.org/10.1590/s1414-98932010000500010>

DeFrain, J., & Asay, S. (2007). Strong families around the world: An introduction to the family strengths perspective. *Marriage and Family Review*, 41(1/2), 1-10. https://doi.org/10.1300/J002v41n01_01

De Oliveira, D., Siqueira, A. C., Dell’Aglia, D. D., & Lopes, R. de C. S. (2008). Impacto das configurações familiares no desenvolvimento de crianças e adolescentes: uma revisão da produção científica. *Interação Em Psicologia*, 12(1). <https://doi.org/10.5380/psi.v12i1.9172>

Delgado, P. (2016). *Estrutura, estratégias e representações sociais da família em Portugal – Do antigo regime à modernidade*. Lisboa: Edições Piaget.

Dias, M. O. (2000). A família numa sociedade em mudança. Problemas e influências recíprocas. *Gestão e Desenvolvimento*, (9), 81–102. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2000.8>

Dias, M. O. (2011). Um olhar sobre a família na perspectiva sistêmica: O processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 139-156.

Dinisman, T., Andresen, S., Montserrat, C., Strózik, D., & Strózik, T. (2017). Family structure and family relationships from the child well-being perspective: findings from comparative analysis. *Children and Youth Services Review*. 80(C), 105-115. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.064>

Direção Geral da Saúde (2023). Inquéritos em Meio Escolar. Disponível a partir de <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

Direção Geral da Saúde (2023). Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar. Disponível a partir de <http://mime.dgeec.mec.pt/>

Dockett, S., & Perry, B. (2017). The role of schools and communities in children’s school transition. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1–11.

Elsen, I. (2002). Cuidado familiar: uma proposta inicial de sistematização conceitual. In *O viver em família e sua interface com a saúde e a doença* (pp. 11-24).

Falci, C. (2006). Family structure, closeness to residential and nonresidential parents, and psychological distress in early and middle adolescence. *Sociological Quarterly*, 47, 123-146. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2006.00040.x>

Fraley, R. C., Waller, N. G., & Brennan, K. A. (2000). An item-response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 350-365.

Fraley, R. C., Heffernan, M. E., Vicary, A. M., & Brumbaugh, C. C. (2011). The Experiences in Close Relationships-Relationship Structures questionnaire: A method for assessing attachment orientations across relationships. *Psychological Assessment*, 23, 615-625

Freeman, H.S., & Newland, L. A. (2002). Family transition during the adolescent transition: implication for parenting. *Adolescence*, 37(147), 457-475.

Georgas, J. (2003). Family: Variations and Changes Across Cultures. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(3). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1061>

Gomes, A. J. da S., & Resende, V. da R. (2004). O pai presente: o desvelar da paternidade em uma família contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 119-125. <https://doi.org/10.1590/s0102-37722004000200004>

Gomide, P.I.C. (2006). *Inventário de Estilos Parentais: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Gorgens, M., A. Ruiz-Gaona, L., Heard, W., Wilson, D., De Walque, D., Tsododo, V., ... Simelane, E. (2023). Effects of Family Structure on School Retention in Eswatini: Results from Sitakhela Likusasa Study. *Journal of African Education*, 4(1), 111-136. <https://doi.org/10.31920/2633-2930/2023/v4n1a5>

Guimarães, F., & Neto, F. (2005). As atitudes das crianças em relação à escola: efeitos da etnia e da idade. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9(1), 109-129.

Hetherington, E.M. (2003). Intimate Pathways: changing patterns in close personal relationships across time. *Family Relations*, 52(4), 318-331.

INE. (2023). O que nos Dizem os Censos sobre as Estruturas Familiares. Censos 2021. Lisboa, Portugal: INE, Instituto Nacional de Estatística.

Kaslow, F. W. (2002). Families and family psychology at the millenium. *American Psychologist*, 56(1), 37-46.

Leme, V. B. R., Prette, Z. A. P. D., & Coimbra, S. (2014). Práticas Educativas Parentais e Habilidades Sociais de Adolescentes de Diferentes Configurações Familiares. *Psico*, 44(4), 560–570. Retrieved from

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/12559>

Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales* (2ª ed.). Sydney: Psychology Foundation.

Machado, D. D. A., & Vestena, R. D. F. (2017). Diferentes Configurações Familiares na Escola: Uma reflexão para o seu acolhimento. *Itinerarius Reflectionis*, 13(2), 01. <https://doi.org/10.5216/rir.v13i2.46042>

Martins, A., & Coimbra, J. L. (2007). Jovens adultos, vinculação e trabalho: "amor" e "trabalho" de novo juntos? In *Os desafios das novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida: orientar, qualificar e certificar: actas do VIII congresso internacional de formação da Galiza/Norte de Portugal*.

McCoach, D. (2002). A validation study of the school attitude assessment survey. *Measurement and Evaluation in Counseling Development*, 35, 60- 77. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069050>

Mota, C. P., & Matos, P. M. (2009). Apego, conflito e auto-estima em adolescentes de famílias intactas e divorciadas. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 22(3), 344–352. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000300004>

Nascimento, C. R. R., & Trindade, Z. A. (2010). Criando meninos e meninas: Investigação com famílias de um bairro de classe popular. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(2), 187–200.

Noronha, M. M. S., & Parron, S. F. (2012). A evolução do conceito de Família. *Revista Pitágoras*, 3(3), 1-2.

Oliveira, C. B. E. de, & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(1), 99–108. <https://doi.org/10.1590/s0103-166x2010000100012>

Oliveira, D. E. S. D. de, Suzuki, A. C., Pavinato, G. A., & Santos, J. V. L. dos. (2020). A Importância da Família para o Desenvolvimento Infantil e para o Desenvolvimento da Aprendizagem: um estudo teórico. *Intr@ciência*, 1–8.

Pais-Ribeiro, J. L., Honrado, A., & Leal, I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e stress (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(2), 229-239.

Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A Família e a Escola no Desenvolvimento Socioemocional na Infância. *Temas Em Psicologia*, 24(2), 391–402. <https://doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>

Piato, R. S., Alves, R. das N., & de Martins, S. R. C. (2014). Conceito de família contemporânea: uma revisão bibliográfica dos anos 2006-2010. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 22(47), 41–56. Recuperado de <https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/131>

Ponciano, E. L. T., & Féres-Carneiro, T. (2003). Modelos de família e intervenção terapêutica. *Interações Estud. Pesqui. Psicol*, 8(16), 57–80

Pratta, E. M. M., & dos Santos, M. A. (2007). Família e adolescência: A influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia Em Estudo*, 12(2), 247–256. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200005>

Ramires, V. R. R. (2004). As transições familiares: a perspectiva de crianças e pré-adolescentes. *Psicologia Em Estudo*, 9(2). <https://doi.org/10.1590/s1413-73722004000200005>

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170.

Ruschena, E., Prior, M., Sanson, A., & Smart, D. (2005). A longitudinal study of adolescent adjustment following family transitions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(4), 353-63. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00369>

Santos, R. L. S., & Toniosso, J. P. (2014). A importância da relação escola-família. *Bebedouro-SP*, 1(1), 122–134.

Sampaio, I. T. A. (2007). Práticas educativas parentais, gênero e ordem de nascimento dos filhos: atualização. *Journal of Human Growth and Development*, 17(2), 144. <https://doi.org/10.7322/jhgd.19841>

- Silva, L. F. (2001). *A acção social na área da família*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, J., & Melo, M. (2012). Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: experiências e vivências da transição. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 93–101. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832342009.pdf>
- Simionato, M. A. W., & Oliveira, R. G. (2003). Funções e transformações da família ao longo da História. In *I Encontro Paraense de Psicopedagogia*.
- Simões, S. C. C. (2011). *Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Portugal).
- Singly, F. D. (2000). O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. *Família e individualização*, 13-19.
- Sousa, A. C. V. (2014). *As Novas Estruturas Familiares: Dilemas e Propostas para Sala de Aula*.
- Stacciarini, A. (2019). *A Evolução do Conceito de Família: As Novas Configurações Familiares e Suas Consequências Jurídicas e Sociais*. (Tese de Mestrado, Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal).
- Sumaza, C., & Rodríguez, T. (2003). Un análisis del concepto de familia monoparental a partir de una investigación sobre núcleos familiares monoparentales. *Revista de Sociología*, 69, 59-82. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v69n0.1283>
- Sweeney, M. M. (2010). Remarriage and stepfamilies: Strategic sites for family scholarship in the 21st century. *Journal of Marriage and Family*, 72, 667– 684. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00724>.
- Torres, A. M. C. (2010). Relatório da unidade curricular: Sociologia da Família Teorias e Debates. *Prova de Agregação em Sociologia*. ISCTE, Universidade de Lisboa.
- Villa, S. B. (2012). Os Formatos Familiares Contemporâneos: transformações demográficas. *Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia*, 4(12), 2–26.
- Walsh, F. (2005). *Fortalecendo a resiliência familiar*. Editora Roca.

Zambrano, R., Villada, J., Vallejo, V. J., Córdoba, V., Giraldo, J. J., Herrera, B., Correa, C. (2009). Propiedades psicométricas de la prueba de apego adulto. *Pensando Psicología*, 5(8), 7–14.

Zhao, C., Wang, F., Li, L., Zhou, X., & Hesketh, T. (2016). Persistent effects of parental migration on psychosocial wellbeing of left-behind children in two Chinese provinces: A cross-sectional survey. *Lancet*, 388, S6. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31933-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31933-X).

Anexos

Anexo 1 – Declaração de Consentimento Informado aos Pais

Declaração de Consentimento Informado aos Pais

No âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano, sob orientação científica do Professor Doutor Carlos Gonçalves, encontro-me a realizar um estudo sobre o impacto psicossocial que a família tem nas crianças que se encontram na transição escolar, nomeadamente alunos que transitam do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. Especificamente, pretendo analisar de que forma as novas configurações familiares (intacta, monoparental e reconstituída), direta ou indiretamente, influenciam o desenvolvimento da criança ao nível das dimensões de vinculação, saúde mental e atitudes em relação à escola.

Considerando que a participação do seu educando é extremamente importante para o objetivo referido acima, solicitamos a participação voluntária do seu educando(a) no processo de recolha de informação, através da realização do questionário sociodemográfico e de três breves questionários, com a duração aproximada de 30 minutos na sua totalidade. Todas as informações são confidenciais, de acordo com o regulamento de proteção de dados em vigor, sendo que os educandos não serão identificados em momento algum.

Se desejar ter acesso ao estudo, poderá entrar em contacto comigo através do correio eletrónico: up201506988@up.pt (Nádia Teixeira).

Eu, _____,

encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____

_____, **autorizo - não autorizo** o meu educando a participar na investigação de Nádia Sofia de Sousa Teixeira, mestranda na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação no Desenvolvimento Humano.

Fui informado(a) de forma clara e consinto a participação do meu educando(a).

Assinatura: _____

Porto, ____, de _____, de ____

Muito Obrigada pela vossa colaboração!

Anexo 2 – Questionário Sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

1. Identificação

Data Nascimento: ____/____/____

Idade: ____ (anos)

Ano de Escolaridade: _____

Escola: _____

2. Género

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro

3. Situação Familiar - Estado Civil dos Pais

(Colocar um X na resposta respondente)

Pai

☐ Casado com a tua mãe ☐ A viver em união de facto com a tua mãe

☐ Divorciado ☐ Viúvo ☐ Solteiro ☐ Casado com outra pessoa ☐ A viver em união de facto, com outra pessoa ☐ Outro: _____

Mãe

☐ Casada com o teu pai ☐ A viver em união de facto com o teu pai

☐ Divorciada ☐ Viúva ☐ Solteira ☐ Casada com outra pessoa ☐ A viver em união de facto, com outra pessoa ☐ Outro: _____

4. Estrutura Familiar

☐ Presença de pai e mãe na mesma habitação

☐ A viver com apenas um dos pais

☐ A viver com um dos pais e com o respetivo companheiro

☐ Outro: _____

5. Idade dos Pais

Pai: _____ Mãe: _____

6. Nível de Escolaridade dos Pais

Pai

- ☐ 1º Ciclo do Ensino Básico (4ª classe) ☐ 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano)
- ☐ 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano) ☐ Ensino Secundário (12º ano) ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento
- ☐ Outro: _____

Mãe

- ☐ 1º Ciclo do Ensino Básico (4ª classe) ☐ 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano)
- ☐ 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano) ☐ Ensino Secundário (12º ano) ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento
- ☐ Outro: _____

7. Agregado Familiar

Tem irmãos? Sim ☐ Não ☐

Se sim, indique as idades: _____

8. Situação Profissional dos Pais

Pai

- ☐ Desempregado ☐ Á procura do 1º emprego ☐ Empregado ☐ Invalidez
- ☐ Reformado ☐ Outro: _____

Mãe

- ☐ Desempregada ☐ Á procura do 1º emprego ☐ Empregada ☐ Invalidez
- ☐ Reformada ☐ Outro: _____

9. Atividade Profissional atual dos Pais

Pai: _____

Mãe: _____

Anexo 3 - Escala Experiences in Close Relationships - Revised (ECR-R) (Fraley, Waller & Brennan, 2000, adaptada por Martins & Coimbra, 2006)

Responda numa escala de 1 a 6 (em que 1 corresponde a “**Não concordo nada**” e 6 a “**Concordo totalmente**”), assinalando com uma cruz o número que indica o seu grau de acordo ou desacordo em relação à frase. As suas respostas terão em consideração quatro figuras diferentes separadamente: a) pai ou pessoa que mais associa à figura paterna; b) mãe ou pessoa que mais associa à figura materna.

Não concordo nada			Concordo totalmente		
1	2	3	4	5	6

a) Pai ou figura que mais associa à figura paterna:

1 Preocupo-me com frequência que esta pessoa me abandone.	1	2	3	4	5	6
2 Preocupo-me com frequência que esta pessoa não goste realmente de mim.	1	2	3	4	5	6
3 Preocupo-me que esta pessoa não goste de mim tanto quanto eu gosto dela.	1	2	3	4	5	6
4 Quando não estou com essa pessoa, preocupo-me com a eventualidade de ele se interessar por outra mais do que por mim.	1	2	3	4	5	6
5 Quando demonstro os meus sentimentos a esta pessoa, tenho receio que ela não sinta o mesmo por mim.	1	2	3	4	5	6
6 Esta pessoa faz-me duvidar de mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6
7 Eu acho que esta pessoa não se aproxima de mim tanto quanto eu desejaria.	1	2	3	4	5	6
8 Às vezes, esta pessoa muda os sentimentos dela acerca de mim sem razão aparente.	1	2	3	4	5	6
9 O meu desejo de estar muito próximo(a) às vezes afugenta essa pessoa.	1	2	3	4	5	6
10 Tenho receio que, a partir do momento em que esta pessoa me conheça realmente, ela não vá gostar de quem sou.	1	2	3	4	5	6
11 Não me é confortável “abrir-me” a essa pessoa	1	2	3	4	5	6
12 Prefiro não estar demasiado próximo(a) desta pessoa.	1	2	3	4	5	6
13 É-me desconfortável quando esta pessoa quer estar muito próxima.	1	2	3	4	5	6
14 Sinto-me nervoso(a) quando esta pessoa se aproxima demasiado.	1	2	3	4	5	6

15 É relativamente fácil aproximar-me desta pessoa.	1	2	3	4	5	6
16 Frequentemente falo sobre os meus problemas e preocupações com esta pessoa.	1	2	3	4	5	6
17 Em alturas difíceis, é útil recorrer a esta pessoa.	1	2	3	4	5	6
18 Eu conto quase tudo a esta pessoa.	1	2	3	4	5	6
19 É-me confortável contar com esta pessoa.	1	2	3	4	5	6
20 É-me fácil contar com esta pessoa.	1	2	3	4	5	6
21 É-me fácil ser afetuoso(a) com esta pessoa.	1	2	3	4	5	6

Não concordo nada				Concordo totalmente	
1	2	3	4	5	6

a) Mãe ou figura que mais associa à figura materna:

1 Preocupo-me com frequência que esta pessoa me abandone.	1	2	3	4	5	6
2 Preocupo-me com frequência que esta pessoa não goste realmente de mim.	1	2	3	4	5	6
3 Preocupo-me que esta pessoa não goste de mim tanto quanto eu gosto dela.	1	2	3	4	5	6
4 Quando não estou com essa pessoa, preocupo-me com a eventualidade de ela se interessar por outra mais do que por mim.	1	2	3	4	5	6
5 Quando demonstro os meus sentimentos a esta pessoa, tenho receio que ela não sinta o mesmo por mim.	1	2	3	4	5	6
6 Esta pessoa faz-me duvidar de mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6
7 Eu acho que esta pessoa não se aproxima de mim tanto quanto eu desejaria.	1	2	3	4	5	6
8 Às vezes, esta pessoa muda os sentimentos dela acerca de mim sem razão aparente.	1	2	3	4	5	6
9 O meu desejo de estar muito próximo(a) às vezes afugenta essa pessoa.	1	2	3	4	5	6
10 Tenho receio que, a partir do momento em que esta pessoa me conheça realmente, ela não vá gostar de quem sou.	1	2	3	4	5	6
11 Não me é confortável “abrir-me” a essa pessoa	1	2	3	4	5	6

12 Prefiro não estar demasiado próximo(a) desta pessoa.	1	2	3	4	5	6
13 É-me desconfortável quando esta pessoa quer estar muito próxima.	1	2	3	4	5	6
14 Sinto-me nervoso(a) quando esta pessoa se aproxima demasiado.	1	2	3	4	5	6
15 É relativamente fácil aproximar-me desta pessoa.	1	2	3	4	5	6
16 Frequentemente falo sobre os meus problemas e preocupações com esta pessoa.	1	2	3	4	5	6
17 Em alturas difíceis, é útil recorrer a esta pessoa.	1	2	3	4	5	6
18 Eu conto quase tudo a esta pessoa.	1	2	3	4	5	6
19 É-me confortável contar com esta pessoa.	1	2	3	4	5	6
20 É-me fácil contar com esta pessoa.	1	2	3	4	5	6
21 É-me fácil ser afetuoso(a) com esta pessoa.	1	2	3	4	5	6

Anexo 4 - Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS-21) (Lovibond & Lovibond, 1995 adaptada por Pais-Ribeiro, Honrado & Leal, 2004)

EASDS-21

Nome: _____

Data: ____/____/____

Por favor, leia cada uma das afirmações abaixo e assinale 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a si **durante a semana passada**. Não há respostas certas ou erradas. Não leve muito tempo a indicar a sua resposta em cada afirmação.

A classificação é a seguinte:

0 – não se aplicou nada a mim

1 – aplicou-se a mim algumas vezes

2 – aplicou-se a mim de muitas vezes

3 – aplicou-se a mim a maior parte das vezes

1 Tive dificuldades em me acalmar	0	1	2	3
2 Senti a minha boca seca	0	1	2	3
3 Não consegui sentir nenhum sentimento positivo	0	1	2	3
4 Senti dificuldades em respirar	0	1	2	3
5 Tive dificuldades em tomar a iniciativa para fazer coisas	0	1	2	3
6 Tive tendência a reagir em demasia em determinadas situações	0	1	2	3
7 Senti tremores (por ex., nas mãos)	0	1	2	3
8 Senti que estava a utilizar muita energia nervosa	0	1	2	3
9 Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula	0	1	2	3
10 Senti que não tinha nada a esperar do futuro	0	1	2	3
11 Dei por mim a ficar agitado	0	1	2	3
12 Senti dificuldades em me relaxar	0	1	2	3
13 Senti-me desanimado e melancólico	0	1	2	3
14 Estive intolerante em relação a qualquer coisa que me impedisse de terminar aquilo que estava a fazer	0	1	2	3
15 Senti-me quase a entrar em pânico	0	1	2	3
16 Não fui capaz de ter entusiasmo por nada	0	1	2	3
17 Senti que não tinha muito valor como pessoa	0	1	2	3
18 Senti que por vezes estava sensível	0	1	2	3
19 Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico	0	1	2	3
20 Senti-me assustado sem ter uma boa razão para isso	0	1	2	3
21 Senti que a vida não tinha sentido	0	1	2	3

OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO

Anexo 5 - Escala de Atitudes em Relação à Escola (McCoach, 2002, adaptada por Guimarães & Neto, 2005)

Em cada uma das seguintes questões assinale com uma cruz a afirmação que lhe parece a mais correta. Responda numa escala de 1 a 5, em que 1 significa “**Discordo Totalmente**” e 5 “**Concordo Totalmente**”. Assinale, por favor apenas uma opção de resposta por questão.

Itens	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Estou contente por andar na escola	1	2	3	4	5
2. Gosto do meu professor(a)	1	2	3	4	5
3. O meu professor(a) faz com que a aprendizagem seja interessante	1	2	3	4	5
4. Gosto da escola	1	2	3	4	5
5. A escola é interessante	1	2	3	4	5
6. Os meus amigos(as) levam a escola a sério	1	2	3	4	5
7. A maior parte dos meus amigos(as) estão a planear ir para a escola secundária	1	2	3	4	5
8. Os meus amigos(as) são bons estudantes	1	2	3	4	5
9. Os meus amigos(as) conseguem bons resultados na escola	1	2	3	4	5
10. Os meus amigos(as) estudam muito	1	2	3	4	5
11. Estou confiante das minhas capacidades escolares	1	2	3	4	5
12. Trabalho bem na escola	1	2	3	4	5
13. Aprendo novas matérias rapidamente	1	2	3	4	5
14. Tenho sucesso	1	2	3	4	5
15. Estou confiante que sou capaz de ter sucesso na escola	1	2	3	4	5

