U.PORTO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOMÉDICAS ABEL SALAZAR
UNIVERSIDADE DO PORTO

Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família

Sónia Catarina Carvalho Simões

Tese de Doutoramento em Ciências Biomédicas

2011

Sónia Catarina Carvalho Simões

Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família

Tese de Candidatura ao grau de Doutor em Ciências Biomédicas submetida ao Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto, Portugal.

Orientador

Doutor Carlos Manuel da Cruz Farate
Professor Afiliado
Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar
da Universidade do Porto
Professor Associado
Instituto Superior Miguel Torga

Co-orientadora

Doutora Isabel Maria Costa Soares
Professora Catedrática
Universidade do Minho

Este projecto beneficiou de bolsa de doutoramento (Refª. SFRH/BD/38128/2007) concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, sendo co-financiada pelo Fundo Social Europeu no âmbito do Programa Operacional Potencial Humano (POPH) do QREN.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR Portugal

UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Resumo

A literatura tem evidenciado o impacto que o estilo educativo parental tem sobre a qualidade da vinculação das crianças, nomeadamente a dimensão afectiva (suporte emocional/rejeição) e material (controlo parental) das condutas educativas dos pais. Porém, existe pouca literatura que documente as diferenças na interacção entre estilos educativos parentais e qualidade de vinculação das crianças em idade escolar em função do tipo de família.

O foco do presente estudo é, precisamente, a análise da influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação das crianças em idade escolar em diferentes tipos de família, propondo-se um modelo preditor da qualidade da vinculação das crianças. Participaram nesta investigação 116 díades de famílias nucleares, 116 díades de famílias monoparentais e 56 díades de famílias reconstituídas, compostas por mãe e filho em idade escolar (7-11 anos).

O protocolo de investigação é constituído pelos seguintes instrumentos: *Questionário Psicossocial*; versões portuguesas do *Egna Minnen Beträffende Uppfostran*-P e do *Egna Minnen Beträffende Uppfostran*-C (EMBU-P; EMBU-C; Canavarro, Pereira, & Canavarro, 2003) para avaliar, respectivamente, a percepção da mãe e do filho em idade escolar acerca dos estilos educativos parentais; *Escala de Percepção Materna do Comportamento de Vinculação da Criança* (PCV-M; Dias, Soares, & Freire, 2002), para avaliar a percepção materna do comportamento de vinculação do filho; versão portuguesa do *Separation Anxiety Test* (SAT; Almeida, Soares, & Martins, 1996) para avaliar a representação da vinculação da criança.

Os resultados desta investigação sugerem que o tipo de família não é preditor da qualidade da vinculação das crianças. Por seu lado, o estilo educativo parental é um preditor importante da vinculação das crianças, principalmente a percepção materna de suporte emocional e de rejeição. Em particular, a rejeição materna é evidenciada como o melhor preditor do comportamento de vinculação inseguro das crianças em idade escolar. Estes resultados dão robustez à ideia de que uma conduta parental caracterizada pela presença de suporte emocional promove comportamentos de vinculação seguros na criança, enquanto um estilo educativo que recorra a níveis elevados de rejeição parental contribui para o desenvolvimento de uma vinculação insegura. O presente estudo permite concluir que a rejeição e o suporte emocional são as dimensões do comportamento maternal que mais influenciam, embora em sentidos opostos, o modo como a mãe percebe a segurança dos comportamentos de vinculação dos seus filhos.

Palavras-chave: parentalidade, estilos educativos parentais, vinculação, crianças em período escolar.

Abstract

The literature has shown the impact that parental rearing style has on the quality of children's attachment, including the affective (emotional support/rejection) and material (parental control) dimensions of parents' rearing behavior. However, only a few studies address the differences in the interaction between parental rearing style and school-aged children's attachment behavior across different family types.

The focus of this study is precisely to analyze the influence of parental rearing style on the quality of school-aged children attachment behavior across different family types, namely through means of a predictive model approach. The participants in the study are 116 nuclear families dyads, 116 single parent families' dyads and 56 reconstituted families' dyads, each one of them composed by mothers and their school age children (7-11 year-old).

The research protocol uses the following instruments*: Psychosocial Questionnaire*; Portuguese versions of the *Egna Minnen Beträffende Uppfostran*-P and *Egna Minnen Beträffende Uppfostran*-C (EMBU-P; EMBU-C; Canavarro, Pereira, & Canavarro, 2003) to evaluate, respectively, the perception of the mother and of school-aged child about parental rearing style; *Maternal Perception Scale of Children's Attachment Behavior* (PCV-M; Dias, Soares, & Freire, 2002) to assess maternal perception of child's attachment behavior; Portuguese version of the *Separation Anxiety Test* (SAT; Almeida, Soares, & Martins, 1996) to assess each child's attachment representation.

The results suggest that type of family is not a predictor of the quality of attachment behavior of school-aged children. Moreover, parental rearing style is an important predictor of children' attachment behavior, especially the maternal perception of emotional support and rejection. Maternal rejection is indeed the best predictor of insecure attachment behavior among the school-aged children in study. These results give strength to the idea that a rearing behavior characterized by the presence of parental emotional support promotes secure attachment in children, while a rearing style characterized by high levels of parental rejection contributes to the development of anxious attachment behavior. In conclusion, rejection and emotional support seem to be the dimensions of maternal behavior that influence the most, though in opposite directions, the way mothers perceives the security of their school-aged children' attachment behaviors

Keywords: parenting, parental rearing style, attachment, school-aged children

Agradecimentos

Ao longo desta caminhada muitas foram as pessoas que me apoiaram. Sem ter preocupações de ordenação por ordem de importância, todas as pessoas que me rodeiam contribuíram directa ou indirectamente para a conclusão deste trabalho. Não sinto este projecto como minha propriedade, mas resulta da contribuição inigualável de muitas figuras que fazem parte da minha vida e que me enriquecem diariamente. Assim, agradeço:

Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Farate, pelo seu grande contributo científico, pelo estímulo à curiosidade e à reflexão, pela sua confiança e encorajamento em ir mais além e pelas suas palavras amigas e tranquilizadoras nos momentos mais difíceis.

À minha co-orientadora, Professora Doutora Isabel Soares, pela sua disponibilidade e incentivo, pelo seu partilhar de conhecimentos numa área em que é reconhecidamente douta e pelo seu grande pragmatismo em momentos que assim o exigiram.

À Direcção Regional de Educação do Centro por autorizar a realização do estudo nas escolas do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB) do concelho de Coimbra, após o deferimento da Comissão Nacional de Protecção de Dados.

Aos seis agrupamentos de escolas do concelho de Coimbra (Alice Gouveia, Eugénio de Castro, Inês de Castro, São Silvestre, Silva Gaio e Ceira), designadamente aos Presidentes dos Conselhos Executivos, actualmente denominados Directores, que deferiram o pedido para realização do estudo nas escolas do 1º CEB pertencentes aos agrupamentos mencionados.

Aos coordenadores do 1º CEB que mediaram a relação com os professores do 1º CEB e a todos os professores com quem contactei durante do longo processo de recolha de dados, por colaborarem diligentemente na construção de uma relação de confiança com os alunos e seus pais, sem a qual não conseguiria terminar o presente trabalho com sucesso. Pelo seu empenho e dedicação, endereço a todos o meu profundo e reconhecido agradecimento.

A todas as famílias, designadamente as mães que voluntariamente participaram neste estudo e que, com a sua disponibilidade e vontade de cooperação, foram ímpares! Sem vós este trabalho não seria possível!

Às crianças envolvidas no estudo que, para além do seu contributo formal para o presente trabalho, enriqueceram-se a nível pessoal. Obrigada por me lembrarem que, mesmo em momentos de grande tensão, é preciso descontrair e viver o momento tal como ele se nos apresenta.

Ao ICBAS-UP por disponibilizar em momentos importantes o apoio financeiro, essencial para a prossecução do projecto.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia pela atribuição da bolsa de doutoramento, designadamente a todos os profissionais com quem tive o prazer de contactar, pela sua eficiência e honradez no cumprimento dos prazos de pagamento da bolsa de investigação, bem como na troca de documentação necessária.

À Direcção do Instituto Superior Miguel Torga (ISMT) por ter possibilitado usufruir de uma licença sem vencimento, sem a qual não seria possível terminar o projecto com sucesso no prazo definido.

À Prof.a Doutora Margarida Pocinho pela amizade e pelo apoio estatístico prestados ao longo de todo o meu percurso. Mesmo quando sobrecarregada de trabalho, foi incapaz de me fechar a porta.

Ao Prof. Doutor João Duarte, pela sua entrega pessoal em aprimorar este trabalho, a nível metodológico e estatístico, de modo tão competente. Tive o privilégio de conhecer uma pessoa que, pelas suas qualidades invulgares nos dias de hoje, é para mim uma referência do ponto de vista profissional e humano.

À Mestre Sandra Rios por partilhar generosamente os seus conhecimentos no domínio da aplicação e cotação da entrevista SAT. Agradeço a sua presença constante, nomeadamente no esclarecimento de interrogações relacionadas com este instrumento, assim como a participação na cotação de entrevistas SAT.

À Dra. Filipa Filipe que, para além do crucial contributo intelectual na transcrição e cotação da maioria das entrevistas SAT, me animou com o seu inestimável companheirismo e apoio emocional.

Às Mestres Tânia Castro e Teresa Muchata pelo seu voluntarismo inestimável em cotar entrevistas SAT.

Á Mestre Mª do Céu Nunes, minha colega de Doutoramento, a minha madrinha do PhD como lhe chamo carinhosa e reconhecidamente, por partilhar comigo a sua experiência e

o seu conhecimento. Foi uma grande colega e um ombro amigo em momentos mais difíceis.

Aos meus pais por tudo o que sou e quero ser. Sem eles não alcançaria tanto! Obrigada por todo o apoio financeiro e instrumental dado de modo tão generoso, libertando-me para a realização desta tarefa.

Ao meu filho, de quem privei do meu tempo e da minha disponibilidade emocional, primordiais em anos tão precoces da sua existência. Desejo que me compreenda e sinta a cada segundo o meu amor incondicional.

A todos os meus familiares e amigos que tanto me apoiaram e ajudaram a crescer, sempre, sem limites! O seu apoio e compreensão equilibraram-me e fortaleceram-me a cada passo da caminhada da minha vida.

A Deus, por me ter animado com perseverança, força, energia e coragem, porque um projecto não se concretiza apenas através do esforço e trabalho intelectual. Reconheço-me totalmente nas palavras de Max Plank: “Qualquer pessoa que tenha estado seriamente envolvida nalgum tipo de trabalho científico sabe que sobre a entrada do templo da ciência estão escritas as palavras: deveis ter fé”.

Aos que fazem parte do meu coração e que, de algum modo, contribuíram para o meu crescimento, ainda que não os tenha referido por mero esquecimento, peço perdão e agradeço.

A todos estou eternamente grata!

Esta tese deu origem às seguintes publicações/comunicações:

Publicações

Artigos aceites para publicação

- Simões, S., Farate, C., & Pocinho, M. (no prelo). Estilos educativos parentais e comportamentos de vinculação das crianças em idade escolar. *Revista Interacções: Sociedade e as Novas Modernidades*.

Actas de encontros científicos

- Simões, S., Farate, C., Soares, I., & Pocinho, M. (2009). *Práticas educativas parentais e qualidade dos comportamentos de vinculação das crianças em idade escolar*. II Congresso de Investigação em Enfermagem Ibero-Americano e de Países de Língua Oficial Portuguesa. (p. 89/473). Coimbra: Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.
- Simões, S., Correia, P., Farate, C., Soares, I., & Pocinho, M. (2009). *Relação entre a percepção materna das práticas educativas parentais e a qualidade da vinculação dos filhos em idade escolar.* II Congresso de Investigação em Enfermagem Ibero-Americano e de Países de Língua Oficial Portuguesa. (p. 354/473). Coimbra: Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.
- Simões, S., Eugénio, M., Farate, Soares, I., & Pocinho, M. (2009). *Parental rearing practices: the perspective of mothers and their school-aged children*. 13th International Nursing Research Conference. (p. 443/533). Alicante: Instituto de Salud Carlos III. Unidad de Coordinación y Desarrollo de la Investigación en Enfermería (Investén-isciii).

Comunicações

Comunicações orais

- Simões, S., Farate, C., Soares, I., & Pocinho, M. (2011). *A importância dos estilos educativos parentais para o comportamento de vinculação das crianças em idade escolar*. I Congresso Internacional de Psicologia do Desenvolvimento. 2 a 5 de Fevereiro. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Simões, S., Farate, C., Soares, I., & Pocinho, M. (2009). *Práticas educativas parentais e qualidade dos comportamentos de vinculação das crianças em idade escolar*. II Congresso de Investigação em Enfermagem Ibero-Americano e de Países de Língua Oficial Portuguesa. 17 a 20 de Novembro. Coimbra: Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.

Comunicações em painel ("poster")

- Simões, S., Farate, C., Soares, I., & Pocinho, M. (2011). *A perspectiva da criança relativamente à convergência dos estilos educativos do pai e da mãe*. I Congresso Internacional de Psicologia do Desenvolvimento. 2 a 5 de Fevereiro. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Simões, S., Correia, P., Farate, C., Soares, I., & Pocinho, M. (2009). *Relação entre a percepção materna das práticas educativas parentais e a qualidade da vinculação dos filhos em idade escolar.* II Congresso de Investigação em Enfermagem Ibero-Americano e de Países de Língua Oficial Portuguesa. 17 a 20 de Novembro. Coimbra: Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.
- Simões, S., Eugénio, M., Farate, C., Soares, I., & Pocinho, M. (2009). *Parental rearing practices: the perspective of mothers and their school-aged children*. 13th International Nursing Research Conference. 11 to 13 November. Alicante, Spain.
- Simões, S., Farate, C., Soares, I., & Pocinho, M. (2009). *Parental rearing practices and attachment behavior among school-aged children*. X Jornadas de Apego y Salud Mental. El Apego Seguro en el Ciclo Vital: Prevención, Clínica e Investigación. 22 al 24 de Octubre. Madrid, España.

Índice Geral

Página

Introdução 1

I. Parentalidade no Período Escolar 9

1. Parentalidade e comportamento parental 10
   1.1 Objectivos, práticas educativas e estilos educativos parentais 12
   1.2 Principais dimensões do comportamento parental: suporte e controlo 13
      1.2.1 Dimensão de suporte/afecto 14
      1.2.2 Dimensão de controlo 16
   1.3 Tipos de estilo educativo parental 18
2. Comportamento parental e idade escolar 20
3. Comportamento parental e desenvolvimento no período escolar 24
   3.1 Factores relacionados com a criança 24
   3.2 Factores relacionadas com os pais 27
   3.3 Factores contextuais 32
4. Conclusão 35

II. Vinculação no Período Escolar 37

1. Vinculação durante a infância 37
   1.1 Principais conceitos da teoria da vinculação 38
   1.2 Padrões de vinculação na infância 42
2. Caracterização da vinculação no período escolar 45
   2.1 Avaliação da vinculação no período escolar 46
   2.2 Desenvolvimento da vinculação no período escolar 53
3. Factores que influenciam a qualidade da vinculação 58
   3.1 Factores relacionados com a criança 60
   3.2 Factores relacionados com as figuras de vinculação 61
   3.3 Factores relacionados com o contexto 66
4. Qualidade da vinculação na infância e desenvolvimento posterior 67
5. Conclusão 70

III. Estilos Educativos Parentais, Qualidade da Vinculação da Criança e Tipo de Família 73

1. Comportamento parental, qualidade da vinculação e desenvolvimento da criança em idade escolar 73
2. Relação entre comportamento parental e qualidade da vinculação da criança 75
3. Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação da criança 76
4. Tipo de família, comportamento parental e qualidade da vinculação da criança 81
   4.1 Tipo de família e comportamento parental 84
   4.2 Tipo de família, desenvolvimento e qualidade da vinculação da criança 90
5. Outros factores que influenciam a relação entre o comportamento parental e a qualidade da vinculação da criança 101
6. Conclusão 103

IV. Objectivos, Hipótese e Método 107

1. Questões de investigação, objectivos e hipóteses 107
2. Método 110
   2.1 Constituição da amostra 110
   2.2 Participantes 111
   2.3. Instrumentos de avaliação 115
      2.3.1 Questionário Psicossocial 116
      2.3.2 *Egna Minnen Beträffende Uppfostran*-P (EMBU-P) 118
      2.3.3. *Egna Minnen Beträffende Uppfostran*-C *(*EMBU-C*)* 124
      2.3.4 Escala de Percepção Materna do Comportamento de Vinculação da Criança 135
      2.3.5 *Separation Anxiety Test* (SAT) 142
3. Procedimentos estatísticos 152

V. Apresentação dos Resultados 153

1. Desenvolvimento e comportamento da criança 155
   1.1 História da gravidez da mãe 156
   1.2 Saúde e desenvolvimento da criança 156
   1.3 Comportamento social da criança nos contextos familiar e escolar 158
   1.4 Relacionamento da criança e da mãe com o pai 160
2. Estilo educativo parental e tipo de família 162
   2.1 Convergência entre mãe e criança na percepção dos estilos educativos parentais 162
   2.2 Percepção materna do estilo educativo parental 164
   2.3 Percepção da criança dos estilos educativos parentais 164
3. Qualidade da vinculação da criança e tipo de família 167
   3.1 Convergência entre mãe e criança sobre a qualidade da vinculação da criança 168
   3.2 Percepção materna do comportamento de vinculação da criança em função do tipo de família 171
   3.3 Representação da vinculação da criança em função do tipo de família 171
4. Relação entre os estilos educativos parentais e a qualidade da vinculação em função do tipo de família 174
   4.1 Relação entre as percepções maternas do seu estilo educativo parental e do comportamento de vinculação da criança 174
   4.2 Relação entre a percepção materna do estilo educativo parental e a representação da vinculação da criança 175
   4.3 Relação entre a percepção da criança dos estilos educativos dos pais e a percepção materna do comportamento de vinculação da criança 177
   4.4 Relação entre a percepção da criança dos estilos educativos dos pais e a representação da vinculação da criança 179
5. Relações entre tipo de família, estilos educativos parentais, qualidade da vinculação e variáveis sociodemográficas e caracterizadoras do comportamento e desenvolvimento da criança 181
   5.1 Relação entre tipo de família, percepção materna do estilo educativo parental e variáveis sociodemográficas e caracterizadoras do comportamento e desenvolvimento da criança 182
   5.2 Relação entre tipo de família, percepção da criança sobre os estilos educativos do pai e da mãe e variáveis sociodemográficas e caracterizadoras do comportamento e desenvolvimento da criança 185

5.3 Relação entre tipo de família, percepção materna do comportamento de vinculação da criança e outras variáveis 192
6. Análise discriminante do tipo de família em função das percepções maternas dos estilos educativos parentais e do comportamento de vinculação da criança 201
7. Relação da representação da vinculação com os estilos educativos parentais e com o comportamento de vinculação da criança 205
8. Predição da segurança do comportamento de vinculação 207

VI. Discussão e Síntese dos Resultados 209

1. Desenvolvimento e comportamento da criança em função do tipo de família 211
2. Estilos educativos parentais e tipo de família 213
2.1 Convergência entre mãe e criança na percepção do estilo educativo parental 214
2.2 Diferenças nos estilos educativos parentais em função do tipo de família 216
3. Qualidade da vinculação da criança e tipo de família 222
3.1 Convergência entre mãe e criança na percepção sobre a qualidade da vinculação da criança 222
3.2 Diferenças na qualidade da vinculação da criança em função do tipo de família 224
4. Relação entre a qualidade da vinculação da criança e os estilos educativos parentais em função do tipo de família 228
5. Predição da segurança do comportamento de vinculação da criança 233

Conclusão Geral 235

Bibliografia 243

Anexos 271

Índice de Tabelas

Página

Tabela 1 - Distribuição das crianças em função das variáveis sociodemográficas: género, idade, ano de escolaridade, número de irmãos e posição na fratria 112
Tabela 2 - Distribuição das mães em função das variáveis sociodemográficas: idade, anos de escolaridade e situação profissional 114
Tabela 3 - Distribuição dos pais em função das variáveis sociodemográficas: idade, anos de escolaridade e situação profissional 115
Tabela 4 - Apresentação dos instrumentos do estudo e os respectivos objectivos 116
Tabela 5 - Consistência Interna do EMBU-P 120
Tabela 6 - Relações entre itens e a cada uma das escalas do EMBU-P 121
Tabela 7 - Comparação dos valores *de alpha de Cronbach* do estudo actual com a escala original por escala e valor global do EMBU-P 122
Tabela 8 - Valores de *alpha de Cronbach* por escala do EMBU-P para cada sub-amostra 123
Tabela 9 - Medidas descritivas relativas às escalas do EMBU-P por sub-amostra 123
Tabela 10 - Correlação entre as dimensões do estilo educativo materno (EMBU-P) 124
Tabela 11 - Correlação entre as dimensões do estilo educativo materno (EMBU-P) por sub-amostra 124
Tabela 12 - Consistência Interna do EMBU-C (Pai) 127
Tabela 13 - Relações entre itens e as escalas do EMBU-C preenchido em relação ao pai 128
Tabela 14 - Consistência Interna do EMBU-C (Mãe) 129
Tabela 15 - Relações entre itens e as escalas do EMBU-C preenchido em relação à mãe 130
Tabela 16 - Comparação dos valores de *alpha de Cronbach* do estudo actual com a escala original por escala e valor global do EMBU-C 131
Tabela 17 - Valores de *alpha de Cronbach* por escala do EMBU-C para cada sub-amostra 131
Tabela 18 - Medidas descritivas relativas às escalas do EMBU-C por sub-amostra 132
Tabela 19 - Correlação entre as dimensões dos estilos educativos parentais do pai e da mãe 133
Tabela 20 - Correlação entre as dimensões do estilo educativo parental do pai (EMBU-C) por sub-amostra 133
Tabela 21 - Correlação entre as dimensões do estilo educativo parental da mãe (EMBU-C) por sub-amostra 134
Tabela 22 - Consistência interna do PCV-M 137
Tabela 23 - Relações entre itens e cada uma das subescalas do PCV-M 138
Tabela 24 - Comparação dos valores de *alpha de Cronbach* do estudo actual com a escala original por subescala e valor global do PCV-M 139
Tabela 25 - Valores de *alpha de Cronbach* por subescala do PCV-M para cada sub-amostra 140
Tabela 26 - Medidas descritivas relativas às subescalas do PCV-M para cada sub-amostra 140
Tabela 27 - Correlação entre as subescalas do PCV-M 141
Tabela 28 - Correlação entre as subescalas do PCV-M por sub-amostra 141
Tabela 29 - Imagens do *Separation Anxiety Test* 144
Tabela 30 - Classificação da vinculação no *Separation Anxiety Test* (Resnick, 1991, 1993,1997) 147
Tabela 31 - Medidas descritivas relativas às escalas do SAT 152
Tabela 32 - Associação da história da gravidez e do tipo de família 156
Tabela 33 - Associações da saúde e do desenvolvimento da criança e do tipo de família 157
Tabela 34 - Associações do comportamento social da criança no contexto familiar e do tipo de família 159
Tabela 35 - Associações do comportamento social da criança no contexto escolar e do tipo de família 160
Tabela 36 - Associações do relacionamento da mãe e da criança com o pai e do tipo de família 161

Tabela 37 - Correlação entre as dimensões do estilo educativo parental, avaliado pela criança e pela mãe, em função do tipo de família 163
Tabela 38 - Análise da variância da percepção materna do seu estilo educativo em função do tipo de família 164
Tabela 39 - Análise da variância da percepção da criança do estilo educativo do pai e da mãe em função do tipo de família 165
Tabela 40 - Correlação entre as dimensões do estilo educativo parental avaliado pela criança em relação ao pai e à mãe, em função do tipo de família 166
Tabela 41 - Análise da variância entre a percepção da criança dos estilos educativos do pai e da mãe 167
Tabela 42 - Teste UMW entre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança em função da representação da vinculação da criança, por tipo de família 168
Tabela 43 - Correlação entre as dimensões da percepção materna do comportamento de vinculação da criança e as escalas de avaliação da representação da vinculação, em função do tipo de família 170
Tabela 44 - Análise da variância da percepção materna do comportamento de vinculação da criança em função do tipo de família 171
Tabela 45 - Representação da vinculação da criança em função do tipo de família 172
Tabela 46 - Pontuação nas escalas de avaliação da representação da vinculação em função do tipo de família 172
Tabela 47 - Resultados de avaliação da representação da vinculação nos grupos seguro e inseguro em função do tipo de família 173
Tabela 48 - Correlação entre as percepções maternas do comportamento de vinculação do filho e do seu estilo educativo, em função do tipo de família 175
Tabela 49 - Teste UMW entre a percepção materna do seu estilo educativo parental em função da segurança da representação da vinculação da criança, por tipo de família 176
Tabela 50 - Correlação entre a percepção materna do seu estilo educativo e as escalas de avaliação da representação da vinculação, em função do tipo de família 177
Tabela 51 - Correlação entre a percepção materna do comportamento de vinculação do filho e a percepção da criança do estilo educativo do pai e da mãe, em função do tipo de família 178
Tabela 52 - Teste UMW entre a percepção da criança dos estilos educativos parentais em função da segurança da representação da vinculação da criança, por tipo de família 179
Tabela 53 - Correlação entre a percepção da criança dos estilos educativos do pai e da mãe e as escalas de avaliação da representação da vinculação, em função do tipo de família 181
Tabela 54 - Teste de *Roy's Largest Root* para a posição na fratria 183
Tabela 55 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e posição na fratria sobre a percepção materna do estilo educativo 183
Tabela 56 - Teste de *Roy's Largest Root* para o comportamento dos 2 aos 5 anos 184
Tabela 57 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e comportamento dos 2 aos 5 anos sobre a percepção materna do estilo educativo 184
Tabela 58 - Teste de *Roy's Largest Root* para o comportamento actual 185
Tabela 59 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e comportamento actual sobre a percepção materna do estilo educativo 185
Tabela 60 - Teste de *Roy's Largest Root* para a idade da gravidez da mãe 186
Tabela 61 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e idade da mãe quando engravidou sobre a percepção da criança dos estilos educativos parentais 186
Tabela 62 - Teste de *Roy's Largest Root* para o planeamento da gravidez 187
Tabela 63 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e planeamento da gravidez sobre a percepção da criança dos estilos educativos parentais 187
Tabela 64 - Teste de *Roy's Largest Root* para a aceitação da gravidez 187
Tabela 65 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e aceitação da gravidez sobre a percepção da criança dos estilos educativos parentais 188
Tabela 66 - Teste de *Roy's Largest Root* para o tipo de sono 188

Tabela 67 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e tipo de sono sobre a percepção da criança dos estilos educativos parentais 189
Tabela 68 - Teste de *Roy's Largest Root* para a frequência de consulta psicológica 189
Tabela 69 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e frequência de consulta psicológica sobre a percepção da criança dos estilos educativos parentais 189
Tabela 70 - Teste de *Roy's Largest Root* para a adaptação à escola 190
Tabela 71 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e adaptação à escola sobre a percepção da criança dos estilos educativos parentais 190
Tabela 72 - Teste de *Roy's Largest Root* para o rendimento escolar 191
Tabela 73 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e rendimento escolar sobre a percepção da criança dos estilos educativos parentais 191
Tabela 74 - Teste de *Roy's Largest Root* para a relação pai-mãe 192
Tabela 75 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e qualidade da relação interparental sobre a percepção da criança dos estilos educativos parentais 192
Tabela 76 - Teste de *Roy's Largest Root* para o número de filhos 193
Tabela 77 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e número de filhos sobre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança 193
Tabela 78 - Teste de *Roy's Largest Root* para o planeamento da gravidez 194
Tabela 79 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e planeamento da gravidez sobre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança 194
Tabela 80 - Teste de *Roy's Largest Root* para o desenvolvimento psicomotor 195
Tabela 81 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e desenvolvimento psicomotor sobre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança 195
Tabela 82 - Teste de *Roy's Largest Root* para a ocorrência de acidentes 196
Tabela 83 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e ocorrência de acidentes sobre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança 196
Tabela 84 - Teste de *Roy's Largest Root* para o comportamento actual 197
Tabela 85 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e comportamento actual sobre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança 197
Tabela 86 - Teste de *Roy's Largest Root* para a adaptação à escola 198
Tabela 87 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e adaptação escolar sobre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança 198
Tabela 88 - Teste de *Roy's Largest Root* para a motivação na aprendizagem 199
Tabela 89 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e motivação para a aprendizagem sobre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança 200
Tabela 90 - Teste de *Roy's Largest Root* para a repetição da escolaridade 200
Tabela 91 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e repetição da escolaridade sobre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança 201
Tabela 92 - Dispersões entre os grupos 202
Tabela 93 - Estatística descritiva e matriz da estrutura factorial das variáveis que discriminam o tipo de família 202
Tabela 94 - Matriz da estrutura da análise da função discriminante 203
Tabela 95 - Resultados de teste da função discriminante 204
Tabela 96 - Coeficientes padronizados das variáveis que integram a função discriminante 204
Tabela 97 - Comparação de significância entre os três tipos de família 204
Tabela 98 - Matriz de classificação da função discriminante para tipo de família 205
Tabela 99 - Teste de *Roy's Largest Root* para a representação da vinculação 206
Tabela 100 - Efeitos da variável representação da vinculação sobre as dimensões dos estilos educativos parentais e do comportamento de vinculação da criança 206
Tabela 101 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e representação da vinculação sobre as dimensões dos estilos educativos parentais e do comportamento de vinculação da criança 207
Tabela 102 - Regressão múltipla entre o PCV-M global e as variáveis independentes 208

Tabela 103 - Árvore de decisões para o PCV-M global, tomando como variáveis independentes as dimensões do EMBU-P 209

Lista de siglas, abreviaturas e símbolos estatísticos

Siglas

CNPD - Comissão Nacional de Protecção de Dados
DREC - Direcção Regional de Educação do Centro
EMBU-C - Escala de Percepção Materna sobre o seu Estilo Educativo Parental
EMBU-P - Escala de Percepção da Criança sobre o Estilo Educativo do Pai e da Mãe
PCV-M - Escala de Percepção Materna do Comportamento de Vinculação da Criança
SAT - *Separation Anxiety Test*

Abreviaturas

cit. in - citado por
cf. - confrontar, comparar, ver também
et al. - e outros
e.g. - por exemplo
p. - página
pp. - páginas

Símbolos estatísticos

DP - desvio-padrão
F - quociente das médias quadráticas entre os grupos e dentro dos grupos
gl - graus de liberdade
M - média
Min. - valor mínimo
Max. - valor máximo
n - dimensão da amostra
p - nível de significância estatística
%VE - percentagem da variância explicada
χ^2 - *qui-quadrado*
r - coeficiente de correlação de *Pearson*
R^2 - coeficiente de determinação
RA - resíduos ajustados
t - *t de Student*
U - *Coeficiente do teste de U de Mann-Whitney*
VIF - *Variance inflaction factor*
λ - *Wilks' Lambda*

Introdução

Na literatura podemos encontrar diversas abordagens da parentalidade, que realçam diferentes construtos teóricos nas suas perspectivas. Algumas teorias da parentalidade abordam o processo de socialização da criança e consideram que o comportamento parental deve contemplar duas dimensões: uma dimensão afectiva, caracterizada pela presença de responsividade, suporte e afecto parental, e uma dimensão instrumental, em que o controlo e a disciplina são usados com o objectivo de socializar a criança, ao promover o cumprimento das regras e normas sociais (Barber, 2006; Darling & Steinberg, 1993). Outras teorias da parentalidade focam-se primariamente no contexto emocional da relação pais-filho, como é exemplo a teoria da vinculação ao considerar que a sensibilidade parental promove a segurança da vinculação no filho, o que tem consequências desenvolvimentais positivas (Cassidy, 1999; Conley, Caldwell, Flynn, Dupre, & Rudolph, 2004).

A parentalidade, entendida enquanto processo de socialização, compreende o conjunto de actividades, empreendidas pelos indivíduos, que assumem um papel e funções parentais, para responder às necessidades dos filhos com vista à promoção do seu desenvolvimento harmonioso. Neste contexto, uma das áreas mais desenvolvidas é o estudo dos estilos educativos parentais. O estilo educativo parental engloba a relação emocional estabelecida entre os pais e a criança, os sistemas de crenças, as práticas educativas e os comportamentos dos pais.

A parentalidade não pode ser vista como uma simples influência dos pais sobre os filhos, mas como um processo de co-construção, ou seja, como um conjunto de processos interactivos em que os pais e a criança reagem perante as características disposicionais e comportamentais de cada um, enquadrado num determinado ambiente que também tem influência. Portanto, o comportamento parental e o percurso desenvolvimental das crianças estão interligados por processos de influência recíproca e múltipla e, ainda que os pais não sejam a única fonte de influência na trajectória desenvolvimental dos seus filhos, a literatura proveniente de diversos modelos teóricos destaca o papel dos pais no desenvolvimento dos filhos.

De acordo com a teoria da vinculação, as crianças têm a predisposição inata para procurar e formar relações de vinculação com os seus cuidadores primários. A vinculação pode ser definida como um laço afectivo, que se prolonga no tempo, que a criança estabelece com a figura no sentido de promover a sua segurança e protecção. Há uma

tendência para procurar e manter a proximidade com essa figura privilegiada, denominada de figura de vinculação, essencialmente perante situações geradoras de *stress*. Durante os primeiros anos da sua vida, através das interacções que estabelece com os seus cuidadores primários, a criança cria expectativas sobre a sua disponibilidade e responsividade, que servem como base para a elaboração dos modelos internos dinâmicos. Os seus modelos internos dinâmicos são representações mentais sobre os outros, sobre o mundo e sobre se o *self* é ou não merecedor de afecto e protecção.

Os estudos têm reafirmado a qualidade da vinculação como uma característica da relação e não da criança, em que a segurança da vinculação da criança se associa não só com as características da criança mas também com as características de cada um dos elementos familiares com quem a criança se relaciona, com as próprias características emergentes nas relações estabelecidas e com as características contextuais. Assim, actualmente considera-se que o estudo da vinculação deve contemplar diversas variáveis individuais, relacionais e contextuais que podem influenciar de modo bidireccional o modo como a criança se relaciona com cada um dos progenitores. Nesta linha, a organização da vinculação, num contexto e num momento temporal em particular, é influenciada tanto pelas características individuais da criança e da figura de vinculação, como pelo comportamento parental (*e.g.* atitudes, valores, motivação para a parentalidade, suporte/afecto parental, responsividade, sensibilidade às necessidades da criança, investimento no filho), e pelos factores contextuais (suporte social, nível socioeconómico, presença de *stressores* familiares, estrutura familiar e influências socioculturais diversas), sendo que o próprio sistema pode influenciar o contexto (Coleman & Watson, 2000; Thompson & Raikes, 2003; van IJzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008).

No que respeita ao impacto das figuras parentais na segurança da vinculação da criança, a teoria da vinculação tem-se debruçado principalmente sobre o estudo da sensibilidade materna. Porém, tem sido reconhecida a importância de estudar as práticas educativas específicas e os estilos educativos que os pais utilizam na educação dos seus filhos, na medida em que podem ajudar a explicar a qualidade da vinculação da criança, bem como algumas das associações entre a vinculação e o desenvolvimento infantil. Nesta linha, a literatura tem evidenciado que os estilos educativos parentais de suporte, afecto e aceitação estão relacionadas com o estabelecimento de uma vinculação segura na criança (De Wolf & van IJzendoorn, 1997; Karavasilis, Doyle, & Markiewicz, 2003; Kerns, Aspelmeier, Gentzler, & Grabill, 2001; Michiels, Grietens, Onghena, & Kuppens, 2010; Roelofs, Meesters, ter Huurne, Bamelis, & Muris, 2006).

A criança em idade escolar passa por grandes transformações cognitivas, emocionais e sociais, que precipitam alterações na relação pais-filho. As primeiras investigações sobre a vinculação dedicaram-se ao estudo da primeira infância mas a teoria da vinculação tem alargado o seu foco a outras fases do desenvolvimento humano, nomeadamente à segunda infância, adolescência e idade adulta. Não obstante, há ainda poucos estudos sobre a vinculação no período escolar, sendo reconhecida a necessidade de se avaliar o desenvolvimento da vinculação nesta fase do ciclo vital. E quando se procura estudar a relação entre a parentalidade e a vinculação, constata-se que existe pouca literatura sobre a relação entre a vinculação da criança e os estilos educativos parentais.

O actual momento histórico é marcado por mudanças operadas nos contextos socioculturais e familiares, tais como a diminuição da taxa de natalidade, o aumento da idade da mãe aquando do nascimento do primeiro filho, uma maior taxa de maternidade na adolescência, o aumento da taxa de divórcios e o aumento do número de famílias monoparentais e reconstituídas. Portugal tem seguido as tendências de outros países europeus, assistindo-se a um crescimento do número de casais separados e de crianças a viverem em famílias monoparentais, ficando as mães, a maioria das vezes, com a guarda dos seus filhos (INE, 2007, 2010). Todas estas transformações têm influenciado a qualidade das interacções familiares. No mesmo sentido, são vários os factores, inerentes a contextos sociais desvantajosos, que estão implicados na qualidade dos cuidados parentais e na segurança da vinculação da criança. Acrescente-se que vários estudos longitudinais têm identificado factores de risco que afectam o desenvolvimento sócio-emocional das crianças em idade escolar, entre eles a separação dos pais e a rejeição parental (*e.g.* Grossmann, Grossmann, & Kindler, 2005; Pereira, 2007).

O divórcio tem sido descrito como um acontecimento que se associa a alterações na qualidade da relação dos pais com a criança e a dificuldades de ajustamento, onde se inserem alterações no comportamento parental e na qualidade da vinculação. Os estudos que comparam diferentes estruturas familiares (*e.g.* famílias nucleares, monoparentais e reconstituídas) descrevem, a maioria das vezes, que os filhos de famílias nucleares, em comparação com os de famílias monoparentais e reconstituídas, beneficiam de um comportamento parental de maior qualidade e têm melhores resultados desenvolvimentais, nomeadamente ao nível da segurança da vinculação. Porém, existem muitos outros factores que podem interferir nas relações entre variáveis, como são exemplo a qualidade da relação interparental ou o nível socioeconómico.

Perante o crescente número de divórcios e da diversificação de tipologias familiares existentes, torna-se urgente aprofundar o conhecimento do impacto que o tipo

de família pode ter na parentalidade e na qualidade da vinculação das crianças. Neste sentido, o presente estudo tem o propósito de contribuir para enriquecer o conhecimento neste domínio, tendo como ponto de partida algumas questões de investigação, às quais se pretendeu responder através da implementação deste estudo. Assim, foram colocadas as seguintes questões de investigação: 1) Quais as diferenças no desenvolvimento e no comportamento social da criança em função do tipo de família?; 2) Quais as diferenças na percepção do estilo educativo parental por parte da mãe e da criança em função do tipo de família?; 3) Quais as diferenças na percepção materna do comportamento de vinculação da criança e na representação da vinculação da criança em função do tipo de família?; 4) Qual a relação entre as percepções do estilo educativo parental e os comportamentos de vinculação, segundo a criança e a mãe, em função do tipo de família?

Apesar de existirem associações entre a qualidade da vinculação da criança e a qualidade do comportamento parental, no presente trabalho iremos abordar em particular a influência que distintos estilos educativos parentais têm na qualidade da vinculação da criança. Para responder às questões formuladas, examinou-se a relação entre os estilos educativos parentais e a qualidade da vinculação da criança numa amostra escolar, subdividida em três grupos, de acordo com o tipo de família de pertença: famílias nucleares, monoparentais e reconstituídas.

Este trabalho é composto por três capítulos teóricos, incluídos na primeira parte. O Capítulo I é dedicado à parentalidade, aprofundando-se o papel dos estilos educativos parentais e a abordagem dimensional do comportamento parental (suporte/afecto e controlo). É, ainda, apresentada uma sinopse sobre as principais mudanças cognitivas, sociais e emocionais da criança em idade escolar, que implicam alterações na relação estabelecida entre pais e filhos. Por fim, são abordados os principais determinantes do comportamento parental, bem como a influência do comportamento parental no desenvolvimento da criança.

No capítulo II é abordada a teoria da vinculação e são resumidos os principais conceitos deste quadro teórico. São, também, descritos os padrões de vinculação na infância. Em seguida, é apresentada uma caracterização da vinculação no período escolar, com referência às principais características desenvolvimentais desta idade e à problemática da vinculação neste período. São, ainda, sintetizados os factores que influenciam a qualidade da vinculação da criança. O capítulo termina com a apresentação dos principais resultados empíricos sobre a influência que a qualidade das relações de vinculação tem no desenvolvimento posterior da criança.

No capítulo III é efectuada uma síntese integrativa da relação entre os estilos educativos parentais e a qualidade da vinculação da criança. Assim, neste último capítulo de revisão da literatura, clarifica-se a relação específica entre a qualidade da vinculação da criança e o comportamento parental das suas figuras cuidadoras, analisando nomeadamente a contribuição dos estilos educativos parentais para a segurança da vinculação da criança. Destaca-se, em particular, o impacto que o tipo de família pode provocar no comportamento parental e no modo como as dimensões da parentalidade se reflectem no desenvolvimento da criança e na qualidade da vinculação. Por fim, de entre os factores que influenciam a relação entre os estilos educativos parentais e a qualidade da vinculação da criança, realça-se o impacto do tipo de família.

A segunda parte do trabalho é dedicada à apresentação do estudo empírico realizado. No capítulo IV são expostos os principais objectivos do estudo e as hipóteses formuladas. Em seguida, é descrito o procedimento de recolha de dados, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados e os principais procedimentos estatísticos utilizados.

No capítulo V são apresentados os resultados do estudo referentes à relação entre a qualidade da vinculação da criança e os estilos educativos parentais em função do tipo de família, na dupla perspectiva de mães e seus filhos.

Por fim, no capítulo VI são discutidos os resultados, à luz das hipóteses e do quadro teórico previamente apresentados.

O trabalho termina com a sistematização das principais conclusões do estudo, a discussão das suas limitações e sugestão de pistas para investigação futura, bem como referência a implicações práticas dos resultados.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E EMPÍRICO

Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família

Capítulo I
Parentalidade no Período Escolar

As relações familiares são fonte de influência no desenvolvimento social, intelectual e emocional dos seus descendentes, na medida em que a família é o palco onde ocorrem as primeiras experiências, desde os primeiros vínculos emocionais, até ao estabelecimento das primeiras relações sociais (Parke & Buriel, 2006; Teti, 2002). A família é uma unidade dinâmica que se transforma ao longo dos tempos, acompanhando as mudanças históricas, religiosas, económicas e socioculturais do contexto em que se insere, podendo ser encontradas diferentes organizações e estruturas familiares em diferentes sociedades (Hernandéz, Rodriguez, & Zamora, 2008; Parke, 2002).

Podemos definir família de um modo lato, como um sistema relacional, resultado da união de pessoas de diferentes idades e géneros que partilham o mesmo projecto de vida em comum, gerando-se fortes sentimentos de pertença ao grupo, existindo um compromisso pessoal entre os seus membros e estabelecendo-se intensas relações de intimidade, de reciprocidade e de dependência (Palacios & Rodrigo, 2008; Simón, Triana, & González, 2008). Pode, então, ser necessário assumir que não existe "a família" mas muitas formas de organização familiar (Leal, 2005).

A família possui normas e procedimentos aceites para o desempenho de tarefas importantes e pode assumir diferentes tipos de composição/estrutura familiar[1]: família alargada ou consanguínea, nuclear ou conjugal, extensa, monoparental, reconstituída ou recomposta, adoptiva, comunitária, e homossexual (Alarcão, 2006; Palacios & Rodrigo, 2008; Relvas, 2004). Definindo as terminologias que interessam para o presente trabalho, as *famílias nucleares* caracterizam-se por terem o casal como núcleo, que vive com os seus filhos num ambiente familiar comum. São denominadas de *famílias monoparentais* as famílias em que os filhos vivem com apenas um dos seus progenitores, em resultado de situações de divórcio, abandono do lar, viuvez, e em casos em que nunca se efectivou a coabitação entre os progenitores, como são exemplos as situações de mães e pais solteiros que ficam com os filhos. A monoparentalidade é, muitas vezes, encarada como uma configuração familiar temporária. Por fim, as *famílias reconstituídas* são formadas por um casal em que, pelo menos, um dos seus elementos já teve outras famílias e em que existe, pelo menos, um filho da relação anterior, podendo ou não haver filhos comuns

[1] Para definir estrutura familiar deve-se considerar o número de pais presentes no agregado familiar, o estado civil dos pais e, mais recentemente, a sua orientação sexual (Demo & Cox, 2000).

ao casal. A composição destas famílias pode ser mais ou menos complexa, dependendo se nenhum, um ou ambos os elementos do novo casal têm filhos de uniões anteriores, se residem ou não com eles, e se têm filhos em comum (Alarcão, 2006; González & Triana, 2008; Parke, 2003).

As alterações verificadas nos modelos de família e de casal vão influenciar a forma como são definidos as funções e os papéis a desempenhar pelas figuras parentais na resposta às necessidades da criança (Bornstein, 2002; Cruz, 2005; Hoghughi, 2004; Palacios & Rodrigo, 2008; Parke, 2002; Parke & Buriel, 2006). Não obstante, independentemente da configuração familiar existente, as duas funções fundamentais dos pais são favorecer o desenvolvimento e a protecção dos seus filhos e, em simultâneo, assegurar a socialização, apropriação e transmissão da cultura de pertença (Herbert, 2004; Relvas, 2004).

1. Parentalidade e comportamento parental

O processo de socialização tem como objectivo adequar as normas, motivações, competências, atitudes e comportamentos ao papel que é esperado um determinado indivíduo desempenhar numa sociedade específica. Ainda que exista uma variação cultural nos valores e comportamentos parentais, a protecção, o treino e o controlo social existem em todas as sociedades para assegurar que as crianças são socializadas e, na maioria das sociedades, são os pais que têm a responsabilidade de orientar a criança na direcção desejada, através de supervisão, ensino e disciplina (Parke & Buriel, 2006).

São diversas as definições que podemos encontrar na literatura para parentalidade, vocábulo que deriva do verbo latino *parere*, trazer ao mundo ("*bring to forth*"), desenvolver ou educar (Hoghughi, 2004). Portanto, podemos definir parentalidade como o conjunto de actividades, que os indivíduos que assumem um papel parental e as funções parentais a ele inerente empreendem, para responder às necessidades dos filhos, de modo a promoverem o seu desenvolvimento harmonioso (Cruz, 2005; Hoghughi, 2004; Ramey, 2002). Em suma, através de apoio, controlo, modelação, lições morais e instruções directas, os pais socializam os seus filhos no sentido de os equiparem de competências básicas, para que se possam desenvolver enquanto membros funcionais da sua sociedade (Harkness & Super, 2002; Newman & Grauerholz, 2002; Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002).

Actualmente, a área da parentalidade baseia-se em paradigmas multidmensionais resultantes de abordagens mais holísticas. Estes paradigmas consideram a existência de uma causalidade recíproca entre todos os factores que intervêm no fenómeno complexo

da parentalidade, bem como avaliam as contribuições conjuntas de pais e filho no processo de socialização da criança (Brofenbrenner, 1989; Brofenbrenner & Morris, 2006; Conley et al., 2004; Cummings & Schermerhorn, 2003; Herbert, 2004; Parke, 2002; Relvas, 2004). Assim, o estudo do comportamento parental é dominantemente influenciado pelas abordagens desenvolvimental, ecológica, transaccional e sistémica, assumindo-se que a parentalidade é co-construída na relação pais-filho. Ou seja, é o resultado das múltiplas variáveis individuais, intra e extra-familiares que intervêem nas interacções recíprocas estabelecidas entre pais e seus filhos através de processos de influência circular (Belsky, 1984; Cowan & Cowan, 2002; Grusec, Goodnow, & Kuczynski, 2000; Kuczynski, Marshall, & Schell, 1997; Parke, 2002).

São diferenciadas duas principais abordagens do comportamento parental: a abordagem dimensional, que divide os estilos educativos parentais nas dimensões suporte/afecto e controlo; e a abordagem tipológica, que define tipos de estilos educativos parentais. A comparação destas duas abordagens permite constatar que ambas revelam vantagens distintas, com contribuições diferentes para o estudo da parentalidade.

A abordagem tipológica tem a vantagem de conjugar e associar um grande número de variáveis, distinguindo padrões de características de diferentes tipos de pais. Permite, então, relacionar tipos de pais com variáveis das crianças e, consequentemente, associando determinados resultados desenvolvimentais na criança a estilos educativos parentais específicos (Ceballos & Rodrigo, 1998; Frosch & Mangelsdorf, 2001). Uma crítica endereçada à abordagem tipológica é que ignora as características da criança e dos contextos em mudança que podem influenciar a eficácia de um determinado comportamento parental num momento concreto, correndo o risco de se afastar dos modelos transaccionais, ecológicos e sistémicos (Grusec & Ungerer, 2003; Parke, 2002; Rodrigo & Palacios, 2008). Acrescente-se que esta abordagem multidimensional não possibilita diferenciar quais as cognições e os comportamentos parentais que contribuem para o desenvolvimento da criança. Por seu lado, a abordagem dimensional possibilita a distinção do impacto que as diferentes dimensões do comportamento parental poderão ter no desenvolvimento da criança (Cruz, 2005; Darling & Steinberg, 1993).

Em seguida são definidos alguns conceitos da área da parentalidade, nomeadamente, objectivos parentais, estilos educativos e práticas educativas parentais, bem como é apresentada a distinção conceptual destes últimos dois conceitos. Posteriormente, são diferenciadas as abordagens dimensional e tipológica do comportamento parental.

1.1 Objectivos, práticas educativas e estilos educativos parentais

O comportamento parental é guiado por processos afectivos e cognitivos (Grych, 2002), ainda que sejam poucos os estudos que integram simultaneamente estas três dimensões da parentalidade. Darling e Steinberg (1993), com base na investigação na área da parentalidade, resumiram as três características dos pais importantes nas relações entre pais e filhos, que determinam os processos pelos quais os estilos educativos parentais influenciam o desenvolvimento da criança: os *valores e objectivos parentais*, as *práticas educativas parentais* utilizadas pelos pais para educar os filhos, e o *estilo educativo parental*, ou clima emocional em que a socialização ocorre.

Os processos cognitivos parentais englobam os conhecimentos, pensamentos, ideias, expectativas, atribuições, valores, crenças e percepções que os pais têm sobre o desenvolvimento e a educação dos seus filhos (Rodrigo & Palacios, 2008; Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002). Com a inclusão das ideias parentais na investigação mais recente, a literatura vai dando conta da influência dos valores e das crenças parentais no comportamento parental e no desenvolvimento subsequente da criança (Grusec & Ungerer, 2003; Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002). Os objectivos parentais representam o que os pais querem para os seus filhos, traduzidos num conjunto de objectivos hierarquizados para os quais os pais dirigem os seus esforços, que incluem desde a sobrevivência básica até ao respeito pelos valores culturalmente valorizados na cultura de pertença (Ceballos & Rodrigo, 2008; Harkness & Super, 2002; Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002). As práticas e os estilos educativos parentais são grandemente influenciados pelos valores e objectivos que os pais têm em relação aos seus filhos (Darling & Steinberg, 1993). Acrescente-se que o estudo dos processos afectivos parentais revelou-se essencial no domínio da parentalidade, tendo em consideração que existe uma interligação entre os processos cognitivos e os processos afectivos parentais. Nesta linha, Dix (1991) propõe o *modelo dos processos afectivos na parentalidade* para elucidar sobre a relação entre afectos e cognições. O modelo reafirma que a parentalidade competente resulta da integração dos processos cognitivos e emocionais (Grych, 2002).

É importante diferenciar os conceitos práticas educativas parentais e estilos educativos parentais que são, muitas vezes, usados indiscriminadamente. Darling e Steinberg (1993) apresentam esta distinção, definindo as *práticas educativas parentais* como comportamentos específicos orientados por objectivos, pelos quais os pais cumprem as suas responsabilidades parentais em determinados contextos específicos. Assim, as práticas educativas parentais, muitas vezes designadas de estratégias

educativas ou de socialização, englobam as estratégias e técnicas que os pais utilizam para orientar o comportamento dos seus filhos. Portanto, estas são usadas em certas situações com objectivos estabelecidos, tendo como função transmitir à criança como é que os pais pretendem que ela se comporte (Darling & Steinberg, 1993; Rodrigo, Janssens, & Ceballos, 1999).

Por seu lado, os *estilos educativos parentais* compreendem um conjunto de atitudes parentais em relação à criança, incluindo os comportamentos correspondentes às práticas educativas em particular mas também a atitude afectiva, isto é, a dimensão emocional presente na relação, no contexto da qual são preferencialmente utilizadas determinadas práticas educativas (Darling & Steinberg, 1993). Neste sentido, ainda que o estilo educativo possa ser inferido a partir das práticas educativas parentais, ele transmite à criança a atitude dos pais face ao seu comportamento, sendo guiado por objectivos específicos e contém, igualmente, outras dimensões da interacção que pertencem à vertente emocional da relação. Ou seja, o estilo parental comunica uma atitude afectiva face à criança através da qualidade da atenção dedicada, do tom de voz, das respostas emocionais e de outros comportamentos que transmitem o modo como os pais se sentem em relação a ela (*e.g.* amor e aceitação *versus* indiferença e/ou hostilidade) (Teti & Candelaria, 2002). Em síntese, o estilo educativo parental compreende as atitudes dos pais para com as crianças e o clima emocional em que essas atitudes são comunicadas aos seus filhos (Harkness & Super, 2002; Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002), devendo ser entendido mais como um contexto em que ocorre a socialização, em vez de uma prática de socialização em si (Darling & Steinberg, 1993). Nesta perspectiva, o estilo educativo é uma característica parental que modera a eficácia de determinadas práticas educativas utilizadas (Darling & Steinberg, 1993; Dishion & McMahon, 1998; Maccoby & Martin, 1983).

A avaliação dos estilos educativos parentais contempla três componentes, que podem ser enfatizados de modo diferenciado, dependendo da orientação teórica dos autores: a relação emocional entre os pais e a criança, as práticas e os comportamentos dos pais, e os sistemas de crenças dos pais (Darling & Steinberg, 1993).

1.2 Principais dimensões do comportamento parental: suporte e controlo

O estudo da parentalidade tem feito emergir duas dimensões principais: suporte/afecto (afecto - hostilidade) e controlo (permissividade – restritividade). A *dimensão suporte/afecto* reúne os comportamentos dos pais que contribuem para que a criança se sinta confortável e aceite enquanto pessoa, enquanto a *dimensão controlo* é

instrumental e agrupa os comportamentos encetados pelos pais para orientar o comportamento da criança no sentido desejado (Barber, 2006; Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983; Schaefer, 1965). Uma socialização eficaz da criança deverá contemplar estas duas dimensões da parentalidade de um modo flexível e adaptado às situações e características da criança (Grusec & Ungerer, 2003).

São diversos os estudos que identificam o suporte/afecto e o controlo como dimensões independentes (Caron, Weiss, Harris, & Catron, 2006; Maccoby & Martin, 1983; Muris, Mesters, Merckelbach, & Hülsenbeck, 2000; Muris, Meesters, & van der Berg, 2003b; Perris, Jacobsson, Lindstrom, von Knorring, & Perris, 1980). Os instrumentos *Egna Minnen Beträffende Uppfostran*-P (EMBU-P) e *Egna Minnen Beträffende Uppfostran*-C (EMBU-C), utilizados no presente estudo para avaliar a percepção da mãe e da criança sobre os estilos educativos parentais, são baseados numa abordagem dimensional do comportamento parental, e diferenciam as dimensões do comportamento parental *suporte emocional, rejeição* e *tentativa de controlo* (Canavarro & Pereira, 2007ab; Castro, Pablo, Gómez, Arrindell, & Toro, 1997; Castro, Toro, Arrindell, van der Ende, & Puig, 1990; Castro, Toro, Van Der Ende & Arrindell, 1993).

1.2.1 Dimensão de suporte/afecto

A presença de suporte/afecto parental caracteriza-se por um comportamento carinhoso e responsivo face à criança, demonstrado através da expressão de afecto positivo, do uso do reforço positivo, da aceitação da criança, da vinculação e da sensibilidade às suas necessidades, em oposição à presença de rejeição e criticismo (Barber, 2006; Conley et al., 2004; Davidov & Grusec, 2006a; Grusec et al., 2000; Pettit, Bates, & Dodge, 1997). Esta dimensão pode assumir outras designações, nomeadamente envolvimento emocional/desligamento, amor/hostilidade, amor/frieza, aceitação/rejeição, calor/ hostilidade, responsividade, centração da criança, carinho, empatia/rejeição e indiferença (Grolnick & Gurland, 2002; Maccoby & Martin, 1983; Rohner, 2004; Schaefer, 1965).

Rohner (2004) desenvolveu uma teoria (*Parental Aceptance Theory*) sobre a dimensão aceitação/rejeição, que tem como pressuposto basilar a necessidade básica da criança de sentir-se amada e aceite pelas pessoas significativas na sua vida, sendo que, quando se sente rejeitada, parece mais predisposta a desenvolver diversos problemas de ajustamento (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2005). Este modelo diferencia quatro

classes de comportamentos: aceitação/afecto (ou não aceitação/falta de afecto), hostilidade/agressão, indiferença/negligência e rejeição indiferenciada (Rohner, 2004).

Vários autores relacionam a dimensão aceitação/rejeição a uma atitude parental, mais do que a uma prática educativa, que nos endereça para a qualidade da relação entre pais e filhos (Grusec & Ungerer, 2003).

A investigação tem concluído que, em geral, a dimensão suporte/afecto relaciona-se positivamente com o desenvolvimento da criança em diversos domínios, ao promover a internalização[2], a obediência, competências de socialização, e associando-se a menos problemas de internalização e de externalização[3], designadamente problemas emocionais e comportamentais. Neste sentido, um estilo educativo parental de suporte e afecto promove a competência cognitiva e social na criança (*e.g.* comportamento pro-social), a auto-estima, menos problemas de comportamento, um melhor desempenho escolar e uma vinculação mais segura[4] (Baumrind, 1989, 1991; Belsky & Fearon, 2008; Davidov & Grusec, 2006b; Dishion & McMahon, 1998; Doyle & Markiewicz, 2005; Grolnick & Gurland, 2002; Hoffman, 1994; Jones, Forehand, Rakow, Colletti, McKee, & Zalot, 2008; Kochanska & Aksan, 1995; Kuppens, Grietens, Onghena, & Michiels, 2009; Michiels et al., 2010; Muris et al., 2003b).

Em oposição, um estilo educativo parental que recorre mais à rejeição e ao controlo, principalmente ao controlo psicológico, associa-se a resultados mais negativos na criança, que manifesta mais problemas de internalização e de externalização e uma vinculação mais insegura (Brown & Whiteside, 2008; Gladstone & Parker, 2005; Muris et al., 2000, 2003b; Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonça, 2009). Neste contexto, alguns estudos têm sugerido que os estilos parentais disfuncionais relacionam-se mais fortemente com problemas de externalização do que de internalização (Muris et al., 2003b; Pereira et al., 2009).

[2] A internalização no contexto do desenvolvimento remete para o processo natural pelo qual a criança adquire no exterior crenças, atitude e regras comportamentais e as incorpora de modo a transformá-las em valores próprios ou mecanismos reguladores (Grolnick & Gurland, 2002; Grusec & Ungerer, 2003; Herbert, 2004; Kochanska & Aksan, 2006).

[3] No contexto da presença de perturbação psicoafectiva na criança, os problemas de externalização abarcam comportamentos de oposição, comportamentos agressivos e hiperactividade; os problemas de internalização incluem ansiedade, depressão e sintomatologia somática (DSM-IV-TR, 2002). Os problemas de internalização e de externalização são as perturbações mais comuns no período escolar (Achenbach & Howell, 1993).

[4] No capítulo III serão apresentadas em pormenor as principais relações entre o comportamento parental e a qualidade da vinculação da criança.

1.2.2 Dimensão de controlo

O comportamento parental recorre-se do controlo como uma dimensão essencial para a socialização da criança, ao contemplar um conjunto de estratégias que têm como objectivo promover o cumprimento das regras e normas sociais (Grolnick & Gurland, 2002; Maccoby & Martin, 1983). O controlo parental é um construto complexo e variado, tendo sido diferenciadas diversas dimensões (*e.g.* disciplina, exigências de maturidade, coerção, indução de culpa, supervisão, monitorização, controlo hostil, punição, retirada de afecto). Também têm sido identificados diferentes tipos de controlo, como o controlo comportamental e o controlo psicológico (Barber, 2006). Neste sentido, diversos autores têm proposto diferentes terminologias, nem sempre equivalentes entre si, para designar a dimensão controlo (Grolnick & Gurland, 2002).

Na linha dos autores que consideram a existência d*e três dimensões do comportamento parental* (*e.g.* Barber, 2006; Grolnick & Gurland, 2002; Morris et al., 2006; Soenens et al., 2008; Schaefer, 1965), o controlo pode ser dividido em duas dimensões independentes, havendo suporte empírico que apoia a distinção entre os construtos controlo comportamental e controlo psicológico (*e.g.* Kuppens et al., 2009).

O *controlo comportamental* compreende as acções empreendidas pelos pais para controlar ou gerir o comportamento da criança, de modo a corrigir os seus comportamentos inadequados através da disciplina e da monitorização e supervisão do comportamento. Os comportamentos de controlo parental que surgem antes do comportamento da criança compreendem *técnicas de controlo* que funcionam como um estímulo, com o objectivo orientar a acção da criança e alterar o curso da sua actividade. Por seu lado, os comportamentos parentais usados após o comportamento da criança têm como objectivo a correcção do comportamento. São referidos como estratégias disciplinares de controlo, normalmente divididas em técnicas de afirmação de poder, técnicas de retirada de afecto e técnicas indutivas. As duas primeiras técnicas de controlo são consideradas coercivas e mais negativas, enquanto a indução é uma forma menos negativa de controlo parental (Barber, 2006; Cruz, 2005; Hoffman, 1994).

A literatura sobre o impacto do controlo comportamental no desenvolvimento da criança tem evidenciado o seu efeito negativo ao nível de problemas de internalização, externalização, desempenho académico e competência social (Mofrad, Abdullah e Samah, 2009; Muris, Meesters, Schouten, & Hoge, 2004). Todavia, os resultados são contraditórios, sendo identificado um impacto negativo do controlo parental em alguns domínios e um impacto positivo noutros domínios do desenvolvimento da criança (Baumrind, 1991; Caron et al., 2006; Muris et al., 2003b; Sentse, Dijkstra, Lindenberg, Ormel, & Veenstra, 2010).

O *controlo psicológico*, intrusivo e coercivo, recorre a técnicas de manipulação da emoção que, por não satisfazerem as necessidades psicológicas e emocionais da criança, comprometem a sua individualidade, identidade e autonomia (Barber, 1996, 2006; Steinberg, 2005). É utilizada uma pressão social que é não responsiva às necessidades emocionais e psicológicas da criança, restringindo a sua expressão e autonomia (Barber, 1996, 2006; Maccoby & Martin, 1983). Vários estudos, em diferentes culturas, dão conta do impacto negativo do controlo psicológico no desenvolvimento psicológico e emocional de crianças e, principalmente, de adolescentes. Assim, associa-se a problemas de formação da personalidade, de internalização e de externalização, níveis baixos de bem-estar, comportamento hostil com os pares e baixo rendimento académico (Barber, 2006; Doyle & Markiewicz, 2005; Kuppens et al., 2009; Luyckx, Soenens, Vansteenkiste, Goossens, & Berzonsky, 2007; Morris et al., 2006; Putnick et al., 2008).

Em síntese, o controlo comportamental foca-se no comportamento da criança (*e.g.* responsabilidades em casa, modo de se comportar), ao passo que o controlo psicológico remete para o controlo dos processos psicológicos da criança (*e.g.* sentimentos, expressão verbal, identidade). Nesta continuidade, os dois tipos de controlo associam-se a diferentes tipos de problemas emocionais e comportamentais, isto é, o controlo comportamental associa-se mais frequentemente a problemas de externalização e o controlo psicológico a diferentes variáveis do ajustamento emocional (Barber, 2006).

Parece, ainda, importante analisar o modo como se combinam as diferentes dimensões do comportamento parental. O controlo parental insere-se num determinado clima emocional que influencia o modo como esta dimensão vai ser entendida pela criança e como vai influenciar o seu comportamento (Baumrind, 1991; Darling & Steinberg, 1993; McLoyd & Smith, 2002; Sentse et al., 2010; Towe-Goodman & Teti, 2008). Logo, o clima emocional onde ocorrem as práticas educativas parentais é a dimensão mais importante do estilo educativo parental, na medida em que o nível de envolvimento emocional do educador influencia o resultado desenvolvimental na criança (Dishion & McMahon, 1998; Herbert, 2004; Pereira et al., 2009; Towe-Goodman & Teti, 2008).

Os estudos que utilizam o EMBU-C têm destacado uma associação negativa entre a rejeição e o suporte emocional (Castro et al., 1993; Márquez-Caraveo, Hernández-Guzmán, Villalobos, Pérez-Barrón, & Reyes-Sandoval, 2007; Markus, Lidhout, Boer, Hoogendijk, & Arrindell, 2003; Muris, Meesters, & van Brakel, 2003a; Nishikawa, Sundbom, & Hägglöf, 2010). Refira-se o estudo de Mofrad et al. (2009) que relatou uma associação mais significativa do controlo parental com sintomas de ansiedade de

separação em crianças, em comparação com a rejeição parental e, interessantemente, a rejeição parental evidenciou o poder de modificar o efeito do controlo parental no ajustamento da criança.

Diversos estudos que recorreram ao EMBU-C referem ser comum em crianças mais pequenas, com idades entre os 9 e os 11 anos, haver uma associação moderada da tentativa de controlo com o suporte emocional (Canavarro & Pereira, 2007a; Castro et al., 1993; Grüner, Muris, & Merckelbach, 1999; Markus et al., 2003; Nishikawa et al., 2010), ainda que esta dimensão apresente por vezes, em simultâneo, associações com a rejeição parental (Canavarro & Pereira, 2007a; Castro et al., 1993; Markus et al., 2003; Nishikawa et al., 2010). Algumas destas investigações também indicam que existe uma menor associação entre o suporte emocional e o controlo materno, ao passo que níveis mais elevados de controlo paterno são interpretados pela criança como correspondendo a maior afecto. Por seu lado, Márquez-Caraveo et al. (2007) descrevem, numa amostra de adolescentes, que o envolvimento materno se correlaciona de modo positivo igualmente com o suporte emocional e com a tentativa de controlo.

Uma das maiores críticas endereçadas ao campo de estudo do comportamento parental é a atribuição de diferentes significados aos conceitos pelos diversos autores, a que se junta a não especificação das variáveis envolvidas, designadamente das dimensões aceitação/rejeição e controlo parental (Cruz, 2005; Grolnick & Gurland, 2002; Maccoby & Martin, 1983). Nesta linha, os estudos apoiam que, em particular, a dimensão controlo é um construto heterogéneo (Canavarro & Pereira, 2007a; Castro et al., 1993; Kuppens et al., 2009; Márquez-Caraveo et al., 2007; Markus et al., 2003).

1.3 Tipos de estilo educativo parental

O estilo educativo parental influencia a eficácia de práticas educativas específicas e resulta tradicionalmente da combinação de duas dimensões de análise básicas: 1) a sensibilidade dos pais face às necessidades da criança, a aceitação da sua individualidade e o afecto que lhes expressam; 2) o tipo de disciplina e as estratégias de controlo utilizadas (Palacios, Hidalgo, & Moreno, 2008). A abordagem tipológica dos estilos educativos parentais tem sido desenvolvida por autores que defendem a necessidade de uma perspectiva mais holística. Esta abordagem tem uma maior validade ecológica ao considerar que as dimensões do comportamento parental se correlacionam entre si (*e.g.* afecto e controlo), devendo ser abarcados os efeitos de interacção entre as diferentes variáveis (Caron et al., 2006; Cruz, 2005).

Nas últimas décadas têm surgido várias tipologias dos estilos educativos parentais, destacando-se a contribuição de Diana Baumrind (1967, 1971, 1989, 1991) que desenvolveu estudos longitudinais, com o objectivo de avaliar a relação entre padrões de estilos educativos parentais distintos e a competência da criança. Baumrind (1967) definiu 3 padrões de estilos parentais, com base na dimensão controlo. O *padrão autoritário (authoritarian)*, distintivo do grupo de crianças inibidas, caracterizava-se por muito controlo e pouca afectividade parental. No *padrão autorizado* (*authoritative*), presente no grupo de crianças competentes, os pais apresentavam um alto nível de controlo, de exigência e de encorajamento da autonomia, bem como eram carinhosos e utilizavam o raciocínio na comunicação com os filhos. No *padrão permissivo (permissive)*, típico no grupo de crianças imaturas, os pais demonstravam uma afectividade razoável conjugada com baixos níveis de controlo e de exigência.

Os trabalhos de Baumrind (1989, 1991) ajudaram a compreender como se associam diferentes padrões de controlo comportamental dos pais com o funcionamento infantil/juvenil, sublinhando que o estilo parental *autorizado* é o mais vantajoso em diferentes fases de desenvolvimento e em ambos os géneros, sendo particularmente vantajoso para os rapazes. Os pais autorizados equilibram o afecto e o controlo dirigidos à criança, na medida em que se preocupam com o seu bem-estar e atribuem-lhe alguma autonomia para escolher e, reciprocamente, promovem a maior responsabilização de acordo com o seu desenvolvimento. Estas características parentais promovem a assertividade, a responsabilidade, a auto-confiança, a satisfação, a internalização e o auto-controlo, pelo que contribuem para um melhor desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Diversos estudos têm encontrado resultados que corroboram os de Baumrind (1967, 1971, 1989, 1991), sublinhando as vantagens do padrão autorizado, identificado como o melhor preditor de resultados desenvolvimentais positivos na criança (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Maccoby & Martin, 1983; Mandara & Murray, 2002). Em comparação com o estilo parental autorizado, os estilos autoritário e permissivo não parecem ser tão vantajosos para o desenvolvimento saudável das crianças (Baumrind, 1989; Maccoby, 1992; Mandara & Murray, 2002), ainda que não se tenham encontrado grandes diferenças quando comparados estes dois padrões educativos (Dornbusch et al., 1987; Lamborn et al., 1991).

Vários autores têm apresentado para diferentes culturas tipologias dos estilos parentais com padrões que parecem semelhantes aos Baumrind (Lamborn et al., 1991;

Maccoby & Martin, 1983; Mandara & Murray, 2002; Pereira, 2007), sugerindo o carácter universal dos padrões educativos parentais.

Em síntese, uma parentalidade competente ou eficaz caracteriza-se pela utilização de um estilo educativo parental autorizado adaptado às necessidades e reacções de uma determinada criança, uma vez que os pais autorizados colocam uma grande ênfase em reconhecer as necessidades e as capacidades desenvolvimentais dos seus filhos, em ouvi-los e em reconhecer a bidireccionalidade da parentalidade (Baumrind, 1991).

Assim, os pais fazem um uso balanceado e apropriado à situação e idade da criança do afecto, suporte, sensibilidade e responsividade, em conjunto com as técnicas disciplinares indutivas, de retirada de afecto e de afirmação de poder, com vista à socialização bem sucedida do filho (Davidov & Grusec, 2006a; Dix & Branca, 2003; Grusec & Ungerer, 2003; Teti & Candelaria, 2002). Acrescente-se que uma socialização eficaz deverá conjugar, de um modo balanceado, a promoção da autonomia em conjunto com a aceitação das regras sociais. E, para que sejam adequadas e eficazes, as práticas educativas parentais devem ocorrer num contexto afectivo de total reconhecimento e aceitação das necessidades, dos interesses e preocupações da criança (Barber, 1996, 2006; Ceballos & Rodrigo, 2008; Crouter & Head, 2002; Darling & Steinberg, 1993; McLoyd & Smith, 2002; Towe-Goodman & Teti, 2008).

2. Comportamento parental e idade escolar

A terceira infância corresponde ao período cronológico ente os 5-6 e os 12 anos. Porque a criança entra na escola por volta dos 6 anos, muitas das vezes utiliza-se a designação de criança em idade escolar como referência a este período de desenvolvimento infantil. O período escolar representa uma nova fase na vida da criança, caracterizada por transformações físicas, emocionais, relacionais e cognitivas que irão, inevitavelmente, conduzir a alterações nas relações entre pais e filho (Collins, Madsen, & Susman-Stillman, 2002; Herbert, 2004).

Nesta fase ocorrem muitas transformações cognitivas, sendo caracterizada por Piaget (1977) como o período das operações concretas. Resultam como principais aquisições cognitivas da criança entre os 6 e os 12 anos a diminuição do egocentrismo, um aumento das capacidades de memória, de raciocínio abstracto e de utilização da linguagem simbólica, e a possibilidade de estabelecer planos e definir objectivos a cumprir. Todas estas alterações cognitivas da criança possibilitam uma maior compreensão de si própria e dos outros, das relações e da sociedade, aumentando a sua

competência social (Collins et al., 2002; Herbert, 2004; Mayseless, 2005). Também contribuem para o desenvolvimento do seu raciocínio moral, que se faz acompanhar por uma maior capacidade de auto-regulação do comportamento e da conformidade às normas (Grolnick & Gurland, 2002; Kochanska & Aksan, 2006; Piaget, 1977).

As alterações cognitivas da criança durante a idade escolar vão possibilitar que desenvolva a sua capacidade de internalização, processo natural pelo qual os indivíduos adquirem no exterior atitudes, normas, padrões e regras comportamentais e as incorporam de modo a transformarem-nas em valores próprios ou mecanismos reguladores (Grolnick & Gurland, 2002; Grusec & Ungerer, 2003; Herbert, 2004; Kochanska & Aksan, 2006). Na medida em que a criança vê a sua capacidade de internalização aumentada, assiste-se a um declínio dos comportamentos impulsivos e a um aumento da obediência às figuras de autoridade, resultante da maior capacidade de exercer controlo voluntário sobre o seu comportamento (Cruz, 1999; Herbert, 2004; Kochanska & Aksan, 2006). Por conseguinte, a capacidade de auto-regulação refere-se à competência da criança para aceitar regras, regular emoções, tolerar as frustrações inerentes às situações sociais e adiar gratificações (Feldman, Masalha, & Alony, 2006; Kochanska & Aksan, 2006).

Paralelamente ao desenvolvimento da internalização e da auto-regulação, ocorre a diminuição dos comportamentos de controlo dos pais e uma transição para a sua autonomia, visto que a criança se sente cada vez mais responsável pelos seus comportamentos (Grolnick & Gurland, 2002; Kochanska & Aksan, 2006). A criança desenvolve também muito o seu auto-conceito, tendo uma percepção mais profunda de si e dos outros, reflexo da sua maior consciência das normas socioculturais e das expectativas em relação ao seu comportamento (Collins et al., 2002; Cummings & Schermerhorn, 2003).

A criança aumenta, assim, progressivamente, a sua capacidade de autonomia, estabelecendo relações mais diversificadas. O desenvolvimento social e afectivo da criança no período escolar envolve uma mudança nas características da ecologia das relações e nos elementos da rede social pessoal, sendo exposta a cada vez mais agentes de socialização (educadores, professores, treinadores, pares).

Nesta idade, há uma alteração da natureza das relações de amizade, em que os amigos assumem uma importância crescente (Collins et al., 2002; Hartup, 1996). As relações com os pares são complementares às relações que a criança estabelece com os seus pais, na medida em que estes podem promover experiências em áreas diferentes e complementares das que a criança tem oportunidade de vivenciar na família, aumentando o nível de companheirismo e de intimidade até à pré-adolescência (Collins &

Madsen, 2003; Franco & Levitt, 1998; Hartup, 1996; Parke, 2002). De acordo com esta perspectiva, alguns dos resultados desenvolvimentais da criança são principalmente influenciados pela família, como o desenvolvimento de vínculos sociais precoces, enquanto que outros resultados desenvolvimentais são mais influenciados pelos pares e pela escola (Collins & Madsen, 2003; Parke, 2002). Por seu lado, os irmãos têm um papel determinante no treino e desenvolvimento de competências que são essenciais na interacção com outras crianças, e na promoção do acesso a outros contextos extra-familiares (Freijo & Artetxe, 2008; Parke & Buriel, 2006). Os irmãos podem, ainda, ser figuras de vinculação subsidiárias e fontes de suporte em situações *stressantes* (*e.g.* divórcio dos pais) e ter o papel amortecedor do impacto de uma relação problemática da criança com os pais (Teti, 2002).

Não obstante, os pais continuam a exercer um papel fundamental no suporte emocional dos filhos, sendo um dos principais objectivos do sistema parental a protecção quando a criança apresenta estados emocionais de desconforto e *stress*. Deste modo, as crianças no período escolar percepcionam os pais como os maiores prestadores de suporte emocional, instrumental, informacional, e de companhia (Furman & Buhrmester, 1992). As figuras parentais constituem-se enquanto figuras privilegiadas no suporte dirigido ao cumprimento das tarefas desenvolvimentais desta fase (Collins et al., 2002; Pereira, Canavarro, Mendonça, & Cardoso, 2005). No mesmo sentido, os pais são responsáveis por gerir a vida social dos seus filhos, regulando as oportunidades de contacto social com elementos do contexto extra-familiar (Collins et al., 2002; Franco & Levitt, 1998; Parke & Buriel, 2006; Parke et al., 2003; Ramey, 2002; Rutter, 2002).

O incremento destas capacidades precipita o desenvolvimento de novas expectativas parentais e permitirá um novo modo de relacionamento da criança com os seus pais. À medida que as crianças se autonomizam, assiste-se a um decréscimo das interacções face a face com os pais, o que acarreta modificações do comportamento parental, designadamente ao nível da supervisão, monitorização e do controlo. Em resultado da grande expansão das redes sociais durante o período escolar, os pais podem exercer uma menor supervisão directa, pelo que é necessário recorrer a estratégias de controlo que a própria criança possa usar quando não está com os pais, sendo referida a necessidade de emergência de um processo de co-regulação (Collins & Madsen, 2003). Os pais transferem gradualmente as responsabilidades de gestão dos comportamentos para a criança, enquanto a supervisionam, treinam e instruem para responder em situação de risco, permitindo-lhe uma maior responsabilização na regulação do seu próprio comportamento por períodos de tempo mais longos (Crouter & Head, 2002; Kobak, Rosenthal, & Serwik, 2005; Marvin & Britner, 1999; Parke et al.,

2003; Pettit, Keiley, Laird, Bates, & Dodge, 2007). Assim, a relações entre pais e filhos na idade escolar e na adolescência, mais do que bidireccionais, são caracterizadas pela sua coordenação e co-regulação, possíveis porque a criança vê aumentadas as suas capacidades de comunicação, de planear e dirigir o seu comportamento com base na definição de objectivos, e de compreender as intenções, emoções e cognições dos pais (Ceballos & Rodrigo, 2008; Maccoby, 1992).

Os estudos indicam claramente que o comportamento parental influencia o desenvolvimento da criança durante o período escolar, e repercute-se no seu percurso desenvolvimental posterior. Deste modo, o estilo parental autorizado - caracterizado pela presença de responsividade e afecto e pelo uso de controlo firme - promove um desenvolvimento mais saudável nas dimensões afectiva, comportamental e relacional da criança, quando comparado como estilos parentais mais autoritários - caracterizados pelo uso excessivo de controlo e restrição, pela carência de demonstrações de afecto e sensibilidade às necessidades e características da criança - que têm um impacto negativo no percurso da criança (Baumrind, 1989). Pereira et al. (2009) identificaram o estilo educativo parental apoiante-controlador como sendo o mais comum em crianças portuguesas de idade escolar, caracterizado por níveis elevados de suporte emocional e de controlo parental. Este estilo é considerado pelos autores como adaptado às necessidades de controlo, monitorização e supervisão desta idade. Talvez o uso de um estilo parental autorizado seja encarado pela criança como mais positivo porque reflecte o interesse e suporte dos pais nas suas actividades, enquanto um estilo mais autoritário pode ser visto como intrusivo, controlador e significando desrespeito e falta de confiança dos seus pais (Collins et al., 2002; Darling & Steinberg, 1993).

Por fim, no que respeita ao uso de práticas educativas disciplinares no período escolar, verifica-se que os pais utilizam com mais frequência e com maior sucesso técnicas indutivas, recorrendo menos ao uso de técnicas de afirmação de poder, resultado do aumento da capacidade de auto-regulação na criança, que lhe permite controlar a sua impulsividade (Kochanska & Aksan, 2006). Durante este período é menos provável o surgimento de emoções negativas nas interacções entre pais e filho, pelo que ocorre um declínio no uso de técnicas disciplinares. Por outro lado, a criança utiliza outras estratégias para comunicar o seu desconforto emocional, como o recurso ao amuo, o humor deprimido, e o evitamento dos pais (Collins & Madsen, 2003).

Em resumo, a criança em idade escolar é mais responsável pela regulação do seu comportamento, devendo ser apoiada pelos seus pais nas transacções com contextos extra-familiares, através do controlo e da monitorização das actividades, e serão tanto mais eficazes quanto mais existir afecto, suporte e aceitação parentais.

3. Comportamento parental e desenvolvimento no período escolar

O comportamento parental e o desenvolvimento da criança são influenciados de modo bidireccional por diversos factores individuais, intra e extra-familiares e contextuais. Diversas investigações longitudinais seguiram *coortes* de crianças desde o nascimento até ao final da adolescência, para estudar o modo como algumas variáveis influenciam a parentalidade, a saúde e o desenvolvimento das crianças (*e.g.* Bradford & Hawkins, 2006; Hetherington, 1993; Pettit et al., 1997; Trautmann-Villalba, Gschwendt, Schmidt, & Laucht, 2006; Wang, Pomerantz, & Chen, 2007). Em seguida são apresentados os principais factores que podem determinar o comportamento parental e o impacto deste no desenvolvimento infantil.

3.1 Factores relacionados com a criança

No domínio dos factores relacionados com a criança que influenciam o comportamento parental e que podem interferir no modo como o comportamento parental afecta a trajectória desenvolvimental, a literatura tem reunido dados sobre a influência de variáveis genéticas, do temperamento, da idade, e da percepção da criança sobre o comportamento parental.

As variáveis genéticas da criança podem licitar diferentes estilos educativos e práticas educativas parentais, e características distintas na interacção pais-filho (Kennedy, Rubin, Hastings, & Maisel, 2004; Maccoby, 2000; Neiderhiser, Pike, Hetherington, & Reiss, 1998; Rowe, 2002). Muitos estudos têm reforçado que o temperamento influencia o comportamento dos pais (Asbury, Dunn, Pike, & Plomin, 2003; Bates, Pettit, Dodge, & Ridge, 1998; Gross, Shaw, Moilanen, Dishion, & Wilson, 2008; Rowe, 2002). Neste sentido, o temperamento difícil da criança tem sido associado a comportamentos parentais mais hostis e coercivos, baixo envolvimento e menor monitorização (Kennedy et al., 2004; Pettit et al., 2007). Todavia, os resultados são contraditórios, havendo estudos em que o temperamento da criança não é preditor do comportamento parental (Sroufe, 2002).

Do mesmo modo, as variáveis genéticas e individuais, como o temperamento e a inteligência, vão determinar como o comportamento parental se repercute no percurso desenvolvimental da criança (Bates et al., 1998; Deater-Deckard & Dodge, 1997; Kaplan & Owens, 2004; Kim-Kohen, Moffitt, & Caspi, 2004; Maccoby, 2000, 2002; Neiderhiser et al., 1998; Rowe, 2002; Rutter, 2002).

A literatura também tem referido que os pais têm diferentes expectativas para os comportamentos dos seus filhos em função do seu desenvolvimento e idade (Blandon & Volling, 2008; Someya, Uehara, Kadowaki, Tang, & Takahashi, 1999). O aumento das capacidades cognitivas durante o período escolar potencia alterações no comportamento parental, como o maior uso de técnicas indutivas (Cruz, 2005). Por exemplo, Pereira (2007) identificou que os pais de crianças mais novas (3º e 4º ano de escolaridade) faziam uma maior utilização dos padrões educativos parentais apoiante-controlador e rejeitante-controlador, em comparação com os pais de crianças a frequentar o 5º ano. Num sentido aproximado, as mães consideram que prestam maior suporte emocional e menor controlo aos filhos mais novos (Canavarro & Pereira, 2007b). Porém, a literatura é por vezes contraditória em relação à associação entre a idade da criança e a utilização das diferentes dimensões do comportamento parental, como se pode exemplificar pelos estudos que utilizam o EMBU-C (Castro et al., 1993; Grüner et al., 1999; Markus et al., 2003).

Alguns estudos que utilizaram o EMBU-C sublinharam que as crianças mais novas percebem níveis mais elevados de rejeição, suporte emocional e tentativa de controlo (Canavarro & Pereira, 2007a; Castro et al., 1993; Markus et al., 2003). Também tem sido descrita uma associação positiva entre as subescalas suporte emocional e tentativa de controlo o que, na opinião de Canavarro e Pereira (2007a), pode sugerir que a dimensão controlo terá um significado distinto, sendo entendida de modo diferente dependendo da etapa de desenvolvimento da criança. Assim, para crianças em idade escolar, comportamentos de protecção e de controlo podem ser sinónimo de preocupação dos pais, envolvimento, afecto e não intrusividade ou sobreprotecção. Já em idades posteriores, nomeadamente na adolescência, o mesmo comportamento parental pode ser considerado intrusivo e controlador (Canavarro & Pereira, 2007a; Markus et al., 2003).

Por seu lado, dependendo da idade da criança, o comportamento parental influencia de modo diferenciado o desenvolvimento infantil (Deater-Deckard & Dodge, 1997). Por exemplo, a parentalidade positiva e o controlo comportamental podem ser especialmente importantes junto de crianças mais novas, que necessitam de maior suporte parental para aceitar as regras, do que junto de adolescentes (Bosmans, Braet, van Leeuwen, & Beyers, 2006).

No que respeita à variável género, têm sido encontradas diferenças no comportamento dos pais em relação às raparigas e aos rapazes, começando pela definição de diferentes objectivos educativos. Todavia, os resultados são por vezes inconsistentes e contraditórios.

Há estudos que não encontram diferenças entre os rapazes de diferentes idades, sendo as raparigas mais velhas as que percepcionam uma menor disponibilidade dos pais (Lieberman, Doyle, & Markiewicz, 1999). Outros estudos descrevem que as raparigas percepcionam as mães como mais disponíveis (Kerns, Tomich, & Kim, 2006). Num sentido semelhante, algumas pesquisas indicam que os pais e as mães percepcionam uma maior capacidade de dar afecto positivo às suas filhas do que aos filhos rapazes (Michiels et al., 2010). Também é referido que as técnicas de afirmação de poder são mais utilizadas junto dos rapazes (*e.g.* Pinderhughes, Dodge, Bates, Pettit, & Zelli, 2000).

Especificamente os estudos que utilizam o EMBU-C, identificam diferenças de género no comportamento parental. São as raparigas que percepcionam receber maior suporte emocional das mães (Castro et al., 1993; Markus et al., 2003; Nishikawa et al., 2010), ao passo que os rapazes percepcionam um maior controlo materno e uma maior rejeição, principalmente paterna (Markus et al., 2003). Na mesma linha, Pereira (2007) encontrou diferenças de género na utilização dos estilos educativos parentais, em que o padrão apoiante reúne um número significativamente mais elevado de pais de crianças do género feminino. Porém, outras investigações não reportam diferenças de género em relação ao comportamento parental dos pais (Muris et al., 2003b).

Têm sido, igualmente, referidas diferenças de género ao nível do impacto do comportamento parental no ajustamento da criança (Roelofs et al., 2006). Alguns estudos indicam que o ajustamento dos rapazes é principalmente determinado pela rejeição parental, enquanto que todas as dimensões disfuncionais do comportamento parental avaliadas pelo EMBU-C, destacadamente a rejeição, a sobreprotecção e o comportamento parental ansioso, são preditoras do ajustamento das raparigas. Deste modo, é sugerido que o comportamento parental pode ser mais determinante da saúde mental das raparigas do que dos rapazes (Nishikawa et al., 2010).

No domínio cognitivo, a percepção que a criança tem sobre o comportamento parental dos seus pais, por exemplo sobre a legitimidade e adequação do comportamento disciplinar e do nível de suporte/afecto parental, tem sido citada como uma variável mediadora do impacto da parentalidade no comportamento e ajustamento da criança e do adolescente (Neiderhiser, et al., 1998; Padilla-Walker, 2008; Powers, Welsh, & Wright, 1994; Schaefer, 1965; Sessa, Avenevoli, Steinberg, & Morris, 2001). Saliente-se que, uma vez que os sujeitos são influenciados pelas suas crenças e valores, as percepções que as crianças têm sobre o comportamento dos seus pais podem ser mais importantes do que o próprio comportamento real. Portanto, a percepção da criança sobre o comportamento educativo dos seus pais pode ter um maior impacto no seu

desenvolvimento futuro, em comparação com a percepção dos pais sobre o mesmo comportamento (Arrindell, Gerlsma, Vandereycken, Hegeman, & Daeseleire, 1998; Bögels & van Melick, 2004; Schaefer, 1965).

3.2 Factores relacionadas com os pais

A literatura tem enumerado as diversas características dos pais que influenciam a escolha dos seus comportamentos educativos e a relação destes com o desenvolvimento infantil, nomeadamente a personalidade e o temperamento, a presença de psicopatologia, a história de relação com os próprios pais e o padrão de vinculação, bem como a idade e o género. Acrescente-se que o tipo de família, a qualidade da relação parental e o tipo de co-parentalidade praticada também influenciam o comportamento parental e o desenvolvimento da criança[5].

A personalidade dos pais actua marcadamente sobre o funcionamento parental, seja directamente no modo como interpretam e respondem ao comportamento da criança, seja indirectamente na percepção e reacção a variáveis como a relação conjugal, o apoio social ou o estatuto socioeconómico (Aluja, del Barrio, & García, 2007; Clark, Kochanska, & Ready, 2000; Conley et al., 2004).

A saúde mental dos pais, designadamente a presença de psicopatologia e de dificuldade emocionais e comportamentais, estão commumente associadas a um menor envolvimento, responsividade e sensibilidade parentais, bem como a estilos educativos parentais mais negativos caracterizados pelo uso de técnicas de controlo hostis e menos contingentes (Bögels & van Melick, 2004; Conley et al., 2004; Lim, Wood, & Miller, 2008; Muris & Merckelbach, 1998). A presença de psicopatologia influencia a interacção que os pais estabelecem com os seus filhos, tendo sido identificadas relações directas e indirectas entre a ocorrência de psicopatologia nos pais e as dificuldades cognitivas, emocionais e sociais da criança (Gross et al., 2008; Lim et al., 2008; Muris & Merckelbach, 1998; Pesonen, Räikkönen, Heinonen, Järvenpää, & Strandberg, 2006; Shelton & Harold, 2008).

Os pais baseiam os seus comportamentos parentais nas experiências de cuidados e na história de vinculação e das relações com os seus familiares. Há, inclusivamente, vários estudos que confirmam a transmissão intergeracional da parentalidade e das relações maritais em três gerações, que traduz o processo através do qual a geração anterior influencia o comportamento da geração seguinte (Conley et al., 2004; Cowan & Cowan, 2002). Assim, o tipo de estratégias disciplinares que os seus

[5] Estas variáveis serão abordadas posteriormente no capítulo III.

próprios pais utilizaram (Belsky, Jaffee, Sligo, Woodward, & Silva, 2005; Capaldi, Pears, Kerr, & Owen, 2008; Perris & Andersson, 2000; Smith & Farrington, 2004; Thompson, 2006), as histórias de vinculação com as suas figuras parentais (Fonagy, Steele, & Steele, 1991; Sheftall, Schoppe-Sullivan, & Futris, 2010), e a segurança da vinculação adulta em relações íntimas (Shelton & Harold, 2008) influenciam significativamente a qualidade das relações familiares, os processos parentais e os seus resultados, sendo bons preditores do comportamento parental.

No que concerne a variável idade dos pais, grande parte da literatura deriva do estudo da maternidade na adolescência, devido ao número crescente das taxas de maternidade na adolescência. Portugal é o segundo país da União Europeia, a seguir ao Reino Unido, com a taxa mais elevada de maternidade na adolescência (INE, 2007; Simões, 2004). Na medida em que ocorrem simultâneamente exigências desenvolvimentais relacionadas com a adolescência e com a maternidade, poderão derivar daí algumas dificuldades acrescidas no cumprimento das tarefas associadas à adolescência e à maternidade, sendo comum falar-se numa dupla crise desenvolvimental (Jongenelen, 2004).

O comportamento parental das adolescentes tem sido caracterizado como imaturo, instável e ineficaz, sendo comum o uso de um estilo educativo negligente ou autoritário e abusivo, mais punitivo e restritivo (Andreozzi, Flanagan, Seifer, Brunner, & Lester, 2002; Borkowski, Bisconti, Willard, Keogh, & Whitman, 2002; Mollborn & Dennis, 2010). Já a literatura mais recente sublinha que a maioria das mães adolescentes não demonstra dificuldades no desempenho das tarefas parentais, não sendo mais restritivas ou punitivas na interacção com os seus filhos do que as mães adultas (Soares et al, 2001), tal como não há diferenças na qualidade da interacção mãe-bebé (Chase-Lansdale & Brooks-Gunn, 1994; Jongenelen, 2004). Porém, coloca-se a questão de saber se estes problemas antecedem ou são consequência da maternidade na adolescência (Jongenelen, 2004; Whitman, Borkowski, Keogh, & Weed, 2001).

O estudo da influência da idade dos pais no desenvolvimento das crianças, indica que os filhos de mães adolescentes, em comparação com os filhos de mães adultas, apresentam mais complicações obstétricas, problemas médicos e baixo peso à nascença, prematuridade, mortalidade neo-natal, atrasos no desenvolvimento cognitivo, problemas sócio-emocionais, comportamentais e académicos, e percentagens mais elevadas de vinculação insegura (Borkowski et al., 2002; Lourenço, 1998; Mollborn & Dennis, 2010; Spieker & Bensley, 1994; Weed, Keogh, & Borkowski, 2006; Whitman et al., 2001). Apesar dos resultados inconsistentes e contraditórios, a comparação entre filhos de mães adolescentes e adultas tem revelado poucas diferenças desenvolvimentais

durante os primeiros três anos de vida, aparecendo as maiores divergências no período pré-escolar e escolar (Coley & Chase-Lansdale, 1998). A maior percentagem de problemas presentes nos filhos de mães adolescentes tem sido relacionada com dificuldades parentais inerentes ao nível socioeconómico, à paternidade adolescente e a famílias grandes, e não exclusivamente com a idade da mãe (Carothens, Borkowski, & Whitman, 2006; Voydanoff & Donnelly, 1990). Poder-se-à questionar se estes resultados pessimistas derivam do facto de as mães serem adolescentes, ou também porque este grupo está particularmente exposto a acontecimentos de vida negativos e apresenta, à partida, condições mais desfavoráveis que poderão influenciar os resultados (Carothens et al., 2006; Jongenelen, 2004). Assim, a investigação sugere que podem ser encontrados vários desenlaces em relação ao desenvolvimento e ajustamento psicossocial das mães adolescentes e seus filhos (Whitman et al., 2002).

A investigação tem salientado diferenças de género no modo como o pai e a mãe se relacionam com o seu filho. Em geral, as mães passam mais tempo com as crianças do que os pais (Collins & Russell, 1991; Parke, 2002), ainda que quando os pais e a criança estão juntos, existe igualdade na frequência com que cada um toma iniciativa em estabelecer a interacção com o filho, bem como o filho estabelece contacto com a mesma frequência com ambos os pais (Russell & Russell, 1987). Têm, ainda, sido descritas diferenças no envolvimento materno e paterno em função do contexto e do tipo de actividade, sendo a mãe mais frequentemente responsável pelas tarefas de cuidados ao filho e o pai investindo nas actividades lúdicas (Grossmann et al., 2002; Lewis & Lamb, 2003; Monteiro, Veríssimo, Castro, & Oliveira, 2006). Neste contexto, o pai dedica-se mais a desenvolver actividades com contacto físico com a criança, enquanto a mãe realiza mais jogos com objectos, com conteúdo verbal e cognitivo, e responsabiliza-se pelos cuidados à criança (*e.g.* higiene, alimentação, ajuda nos trabalhos de casa) (Collins & Madsen, 2003; Collins et al., 2002; Lewis & Lamb, 2003).

Tendo em consideração a maior quantidade de tempo e de actividades partilhadas entre mãe e filho, não será de estranhar que os estudos indiquem que as mães, em comparação com os pais, têm a oportunidade de desenvolver relações mais intensas com os seus filhos, na expressão de afecto positivo e negativo, de suporte e de controlo (*e.g.* Castro et al., 1997; Russell & Russell, 1987). Assim, as mães são descritas como mais envolvidas, mais sensíveis e tendo um afecto mais positivo do que os pais (Barnett, Deng, Mills-Koonce, Willoughby, & Cox, 2008; Baumrind, 1989; Castro et al., 1997; Paulson & Sputa, 1996; Russel & Russel, 1987). Os resultados não são de estranhar, na medida em que normalmente as mães mantêm uma maior interacção com os seus filhos, em comparação com os pais.

No mesmo sentido, os estudos que utilizam o EMBU-C dão conta que a criança percepciona níveis mais elevados de suporte emocional, de tentativa de controlo, e de rejeição no comportamento parental da mãe, em comparação com o pai (Canavarro & Pereira, 2007a; Castro et al., 1993; Nishikawa et al., 2010; Paulson & Sputa, 1996). Isto é, as mães pontuam mais alto em todas as dimensões do instrumento, sendo esta diferença de pontuação entre os dois progenitores mais notória em relação ao suporte emocional (Márquez-Caraveo et al., 2007). Similarmente, os autores que recorrem ao EMBU-P referem que a mãe, em comparação com o pai, percepciona a presença de níveis mais elevados de suporte emocional, de tentativa de controlo e de rejeição (Castro et al., 1997; Paulson & Sputa, 1996; Pereira et al., 2007a, 2009). Em convergência com a literatura, também Pereira et al. (2009) identificaram valores de suporte emocional e de tentativa de controlo maternos superiores aos paternos numa amostra portuguesa.

Quando confrontadas as percepções de rapazes e raparigas, são as raparigas que identificam menor rejeição do pai e da mãe, maior suporte emocional da mãe e menor controlo do pai (Canavarro & Pereira, 2007a; Markus et al., 2003).

Alguns estudos têm, igualmente, enunciado diferenças na parentalidade dos progenitores em função do género da criança. Nesta linha, tem sido sugerido que os pais do género masculino são os mais influenciados pelo género dos seus filhos (Cruz, 2005; Lytton & Romney, 1991). Todavia, os resultados são um pouco contraditórios, visto que tanto indicam que os pais são mais punitivos e controladores com os filhos do mesmo género (*e.g.* Barnett et al., 2008; Baumrind, 1971), como com os filhos do género oposto (Mulhern & Passmanm 1981, *cit. in* Cruz, 2005). Por exemplo, no estudo de Canavarro e Pereira (2007b) tanto o pai como a mãe percepcionam que rejeitam mais os seus filhos rapazes.

Em contrapartida, diversas pesquisas apoiam a ideia da semelhança entre pai e mãe, no que respeita às atitudes, estilos educativos e estratégias disciplinares utilizadas com os filhos (Florsheim & Smith, 2005; Kerr, Lopez, Olson & Sameroff, 2004). Assim, tem sido chamada a atenção para a interdependência entre o comportamento materno e paterno, afirmando-se a relação dinâmica e de influência mútua que se estabelece entre ambos. Pois, tem-se comprovado a influência que o comportamento materno tem no comportamento paterno, designadamente o impacto negativo que o comportamento materno pobre e intrusivo tem sobre o comportamento paterno (Barnett et al., 2008; Capaldi et al., 2008; Florsheim & Smith, 2005). Ainda que não se compreenda totalmente quando e como é que existe semelhança entre o comportamento parental do pai e da mãe, alguns autores sugerem que pode depender da qualidade da relação entre ambos (Barnett et al., 2008).

Em particular, os estudos que utilizam o EMBU-C têm identificado uma correspondência entre a percepção da criança e do adolescente sobre o comportamento parental do pai e da mãe (Castro et al., 1993; Márquez-Caraveo et al., 2007; Markus et al., 2003; Muris et al., 2003a; Nishikawa et al., 2010). Uma hipótese explicativa para esta associação sugerida por Halverson (1988) é que as crianças mais pequenas têm dificuldade em comparar os seus pais com outros, categorizando o comportamento parental com menor precisão (Márquez-Caraveo et al., 2007).

Porém, se existe uma correlação significativa entre o género dos pais e a relação estabelecida com a criança, de acordo com alguns estudos, as mesmas diferenças de género parecem ter uma menor significância no ajustamento psicológico e social da criança (Biblarz & Stacey, 2010). Não obstante, têm sido encontradas diferenças na influência das figuras parentais no desenvolvimento da criança, em função da combinação do género dos pais e da criança (Nishikawa et al., 2010; Roelofs et al., 2006). Neste sentido, um comportamento parental negativo do pai parece ter um maior impacto na manifestação de dificuldades de ajustamento nos rapazes, enquanto a mãe influencia mais predominantemente o ajustamento das filhas (*e.g.* Roelofs et al., 2006). Ainda que o nível de envolvimento dos pais com os seus filhos seja menor em comparação com as mães, os estudos têm salientado que os pais têm um papel essencial, principalmente no desenvolvimento social dos seus filhos, que se reflecte particularmente na relação da criança com os seus pares (Franco & Levitt, 1998; Isley, O'Neil, & Parke, 1996; Michiels et al., 2010). Por outro lado, a falta de envolvimento paterno e a indisponibilidade psicológica associam-se a resultados desenvolvimentais mais pobres (de Minzi, 2006; Sroufe, 2002).

Por fim, tem sido descrito que os estilos educativos e as práticas educativas parentais têm impacto no desenvolvimento da criança. O padrão autorizado, caracterizado por elevados níveis de envolvimento, afecto parental, controlo comportamental, e promotor da autonomia psicológica, tem sido consistentemente identificado como o estilo que mais contribui para o ajustamento psicossocial, comportamental e académico das crianças (*e.g.* Baumrind, 1971; Steinberg, Darling, & Fletcher, 1995). Assim, este estilo educativo associa-se a menos problemas de internalização e de externalização, melhores competências sociais e melhores estratégias de coping, melhor internalização, maior auto-estima e melhores resultados escolares (*e.g.* Baumrind, 1989, 1991; Cowan & Cowan, 2002; Mandara & Murray, 2002; Querido, Warner, & Eyberg, 2002).

Em oposição, os estilos educativos parentais negativos podem potenciar o risco de problemas de ajustamento e de psicopatologia. A rejeição, a insensibilidade parental,

baixos níveis de afecto, a sobreprotecção, o comportamento parental ansioso, e o uso de estratégias disciplinares ineficazes (*e.g.* afirmação de poder, punição física, hostilidade e controlo psicológico) têm sido relacionados com problemas de internalização e de externalização, problemas na formação da personalidade, vinculação insegura, menor capacidade de internalização e de auto-regulação, problemas comportamentais e académicos, comportamento anti-social, e menor competência social na criança (Bögels & van Melick, 2004; Davidov & Grusec, 2006b; Gladstone & Parker, 2005; Haskett & Willoughby, 2006; Hill, Bush, & Roosa, 2003a; Lindhout, Markus, Hoogendijk, & Boer, 2009; Luyckx et al., 2007; Mulvaney, & Mebert, 2007; Prevatt, 2003; Richmond & Stocker, 2008; Trautmann-Villalba et al., 2006; Wang et al., 2007).

Em estudos que utilizaram o EMBU-C, foram encontrados resultados semelhante (Bögels, van Oosten, Muris & Smulders, 2001; Brown & Whiteside, 2008; Grüner et al., 1999; Mofrad et al., 2009; Muris & Merckelbach, 1998; Muris et al., 2000, 2003b, 2004; Nishikawa et al., 2010; Pereira et al., 2009; Roelofs et al., 2006). Neste sentido, pais mais responsivos e afectuosos, mas não sobreprotectores, têm mais frequentemente filhos competentes, cognitiva e socialmente.

A literatura tem, ainda, indicado que um estilo educativo parental caracterizado pelo suporte e pela responsividade aos comportamentos da criança determina o tipo de impacto de práticas educativas específicas, como a monitorização ou o uso de controlo (Darling & Steinberg, 1993; McLoyd & Smith, 2002; Mofrad et al., 2009; Pereira et al., 2009; Towe-Goodman & Teti, 2008). Por exemplo, o estudo de Sentse et al. (2010) relatou que os pais, ao criarem uma atmosfera de interesse e carinho, que estimule os filhos a partilhar os acontecimentos que experienciam, têm maior probabilidade de terem filhos com menos comportamentos anti-sociais, talvez porque estes não sintam que estão a ser controlados ou que a sua autonomia está a ser comprometida.

3.3 Factores contextuais

Existem vários factores ambientais que determinam os comportamentos parentais dos pais e o percurso desenvolvimental de crianças e adolescentes, destacando-se os factores socioculturais e étnicos, a presença de factores de *stress*, o nível socioeconómico, as habilitações académicas, o número de filhos e a posição na fratria, as características da rede social de suporte e as características do emprego dos pais.

Diversos estudos têm encontrado diferenças socioculturais e étnicas no modo como os pais educam os seus filhos. Assim, pais pertencentes a diferentes contextos socioeconómicos e histórico-culturais têm crenças, valores e objectivos de socialização

diferentes para os seus filhos e, deste modo, recorrem a estratégias parentais diferenciadas e relacionam-se de modo singular com os seus filhos (Carlson & Hardwood, 2003; Dornbusch et al., 1987; Feldman et al., 2006; Halgunseth, Ispa, & Rudy, 2006; Harkness & Super, 2002; Parke, 2002; Parke, et al., 2004; Pinderhughes et al., 2000; Trommsdorff & Kornadt, 2003; Uhlendorff, 2004; Wade, 2004). Nesta linha, vários autores defendem que cada cultura selecciona caminhos singulares para realizar diferentes tarefas desenvolvimentais universais, como a socialização e a auto-regulação (Greenfield, Keller, Fuligni, & Maynard, 2003; Keller, 2003).

Tem sido, igualmente, descrito o impacto de factores socioculturais e étnicos no modo como diferentes práticas educativas e estilos educativos parentais se repercutem no desenvolvimento infantil. As normas da cultura de pertença em relação ao comportamento parental determinam o seu significado, resultando daí diferentes consequências desenvolvimentais associadas ao mesmo estilo ou prática educativa parental (*e.g.* uso de controlo parental, punição física), dependendo da comunidade de pertença e do nível socioeconómico (Dixon, Graber, & Brooks-Gunn, 2008; Halgunseth et al., 2006; Ho, Bluestein, & Jenkins, 2008; Parke, 2002; Trommsdorff & Kornadt, 2003).

Os factores de *stress* a que os pais estão sujeitos podem influenciar negativamente os comportamentos parentais, seja tratando-se da presença de factores de risco social (*e.g.* dificuldades económicas, desemprego, monoparentalidade, problemas jurídicos) ou de acontecimentos de vida negativos (*e.g.* doença física ou mental, luto, conflito conjugal, divórcio). Quando aumenta o número de factores de *stress* percebidos pelos pais, estes avaliam mais negativamente o comportamento dos seus filhos, sentem maior *stress* parental, demonstram menor apoio e responsividade face aos seus filhos e recorrem mais frequentemente a estratégias educativas punitivas e de afirmação de poder (Bronte-Tinkew, Horowitz, & Carrano, 2010; Parke et al., 2004; Pinderhughes et al., 2000; Scaramella, Neppl, Ontai, & Conger, 2008).

Por conseguinte, a presença de factores de *stress, ao* potenciar o enfraquecimento das competências parentais poderá, por sua vez, precipitar dificuldades de ajustamento de crianças a viver em condições de vida desfavoráveis (Asbury et al., 2003; Kim-Cohen et al., 2004; McLoyd, 1998; Pettit et al., 1997; Prevatt, 2003; Wadsworth & Santiago, 2008). Não será de estranhar que as crianças com dificuldades socioeconómicas terão, com maior probabilidade, dificuldades psicossociais a longo prazo (Puckering, 2004; Scaramella et al., 2008).

A variável nível socioeconómico é complexa e multivariada, sendo utilizados um ou mais indicadores para a definir (*e.g.* educação, ocupação, rendimento *per capita*), pelo que deverá atender-se que influencia de modo complexo e multideterminado, não só a

parentalidade, como muitas outras dimensões da vida dos indivíduos. Assim, deve haver alguma cautela no estudo do efeito do nível socioeconómico, uma vez que existem muitas outras variáveis frequentemente associadas, como nível de escolaridade, monoparentalidade, tipo de emprego, idade dos pais, tamanho da família e etnia (Hoff, Laursen, & Tardif, 2002).

Não obstante, o nível socioeconómico é um bom indicador dos recursos financeiros, humanos e sociais dos pais, sendo considerado um bom preditor das crenças e dos comportamentos parentais (Brooks-Gunn & Markman, 2005). Nesta linha, a pobreza e a pressão económica são factores de *stress* na parentalidade, exacerbando características parentais negativas existentes e contribuindo para um aumento da probabilidade de rejeição, hostilidade, controlo excessivo e menor sensibilidade e responsividade parentais (Bronte-Tinkew et al., 2010; Guttman & Eccles, 1999; Kotchick, Dorsey, & Heller, 2005; McLoyd, 1998; Puckering, 2004). Os resultados empíricos apoiam a assumpção de que os estilos educativos parentais variam com o nível socioeconómico da família. Deste modo, os pais pertencentes a um nível socioeconómico mais baixo têm estilos educativos mais autoritários, usam mais o controlo e as estratégias baseadas na afirmação do poder (*e.g.* restrição e castigo) e demonstram menos afecto. Em contraste, os pais de nível socioeconómico mais elevado são mais autorizados e permissivos, utilizam mais estratégias indutivas e promovem mais actividades lúdicas e culturais (Ceballos & Rodrigo, 2008; Dornbusch et al., 1987; Parke, 2002; Pereira, 2007; Scaramella et al., 2008).

As investigações também têm encontrado associações entre o nível de escolaridade dos pais e os estilos educativos e as práticas educativas parentais utilizadas (Pereira, 2007; Querido et al., 2002). O estudo português de Cruz (1996, *cit. in* Cruz, 2005) sublinhou que as mães com um nível de educação superior utilizam predominantemente estratégias disciplinares indutivas, enquanto as mães com um menor nível de educação usam mais estratégias punitivas.

O número de filhos e o posicionamento da criança na fratria são variáveis relevantes na forma como os pais exercem a sua parentalidade, ainda que os resultados sejam inconsistentes. Assim, tem sido sugerido que o número de filhos aumenta a utilização de práticas punitivas pelos pais e diminui a utilização de comportamentos de suporte (Bögels & Brechman-Toussaint, 2006; Someya et al., 1999). Na mesma continuidade, os pais são mais sensíveis e próximos ao primeiro filho e têm expectativas mais elevadas para ele, em comparação com a relação desenvolvida com os outros filhos (Bögels & Brechman-Toussaint, 2006).

O suporte social em geral tem sido identificado como uma variável protectora e moderadora dos efeitos adversos do *stress* na saúde mental e no comportamento parental dos pais, que se associa ao bem-estar físico e psicológico dos pais. E isto, seja o *stress* devido à presença de factores de risco familiares e socioeconómicos (*e.g.* divórcio, desemprego, maternidade na adolescência), seja o *stress* associado à psicopatologia (*e.g.* depressão, ansiedade) (Gee & Rhodes, 2003; North, Holahan, Moos, & Cronkite, 2008). Incluem-se como figuras de suporte social o companheiro, bem como elementos da família alargada, amigos e recursos formais e informais da comunidade de pertença. Estes podem prestar suporte emocional (amor, empatia, compreensão, encorajamento e aconselhamento), suporte instrumental (ajuda em tarefas de cuidado da criança ou da casa), suporte informacional (conselhos ou informação sobre educação e cuidados à criança) e suporte económico (ajuda material) (Barrón, 1996; Conley et al., 2004; Gee & Rhodes, 2003). São descritos efeitos directos e indirectos do suporte social no comportamento parental (Conley et al., 2004). Assim sendo, os recursos de que os pais dispõem podem ser uma fonte de suporte na adversidade, contribuindo significativamente para uma parentalidade competente e mais sensível (Belsky, 1984; Cheng & Liu, 1997; Henly, 1997; North et al., 2008; Osofsky & Thompson, 2000).

Por fim, uma área que tem merecido atenção crescente é o estudo dos contextos de trabalho, nomeadamente o impacto da perda do emprego, e as características do trabalho do pai e da mãe (*e.g.* tipo de trabalho, satisfação com o trabalho) na qualidade da relação conjugal, na interacção pais-filho e, em consequência, no desenvolvimento da criança (Belsky, 1984; Crouter & Head, 2002; Parke & Buriel, 2006).

Em síntese, existem relações bidireccionais entre os determinantes do comportamento parental, que poderão ter efeitos directos e indirectos no comportamento parental e no desenvolvimento da criança (Conley et al., 2004; Parke, 2002).

4. Conclusão

A parentalidade abarca o conjunto de actividades, empreendidas pelos indivíduos que assumem um papel e funções parentais, para responder às necessidades dos filhos com vista à promoção do seu desenvolvimento harmonioso. Portanto, deve ter-se em conta todas as mudanças da criança durante o período escolar que conduzem, inevitavelmente, a alterações no modo de relacionamento com as figuras parentais.

A área da parentalidade tem definido as características do comportamento parental que melhor contribuem para o desenvolvimento das crianças em idade escolar. Deste modo, uma parentalidade sensível é aquela que encoraja a autonomia psicológica

da criança e, em simultâneo, monitoriza as actividades da criança, estabelecendo limites adequados à sua idade num contexto de envolvimento afectivo (Karavasilis et al., 2003). À semelhança de Karavasilis et al. (2003), pode-se resumir que as dimensões do comportamento parental que contribuem para o desenvolvimento saudável das crianças em idade escolar incluem: envolvimento responsivo e afecto; encorajamento da autonomia psicológica e da individuação através da utilização de uma disciplina não coerciva; e exigências comportamentais, estabelecimento de limites e monitorização adaptados à idade da criança (Baumrind, 1991; Lamborn et al., 1991; Maccoby & Martin, 1983; Steinberg et al. 1995).

O capítulo seguinte será dedicado ao estudo da vinculação no período escolar.

Capítulo II
Vinculação no Período Escolar

A teoria da vinculação pressupõe que o indivíduo tem, como necessidade básica de sobrevivência, o desenvolvimento de vínculos afectivos ao longo da sua vida. Este processo inicia-se durante o primeiro ano de vida do bebé, ao estabelecer um vínculo privilegiado com a figura que lhe presta cuidados. Neste sentido, o bebé tem, desde muito cedo, a capacidade para evocar cuidados e atenção das figuras cuidadoras e de promover o investimento parental, independentemente da qualidade dos cuidados que recebe (Bowlby, 1969; Ungerer & McMahon, 2005; Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999).

Quando a criança está em *stress* ou se sente ameaçada, organiza o seu comportamento de vinculação com o objectivo de encontrar um "porto seguro" na figura de vinculação e, quando se sente segura, utiliza a figura de vinculação como base de suporte à exploração do meio (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Kerns, Schlegelmilch, Morgan, & Abraham, 2005; Soares, 1996b). A investigação tem evidenciado que os pais que são cuidadores sensíveis e responsivos tendem a promover uma vinculação segura nos seus filhos, o que tem consequências desenvolvimentais positivas (Bowlby, 1969; Grossmann et al., 2005; Moss, Cyr, Bureau, Tarabulsy & Dubois-Comtois, 2005b; Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005).

1. Vinculação durante a infância

A teoria da vinculação foi elaborada por John Bowlby (1907/1990), médico e psicanalista interessado em compreender os efeitos da privação dos cuidados parentais na infância (Greenberg, 1999; Guedeney, 2004a; Soares, 2007). A sua teoria integra conceitos das áreas da etologia, da cibernética, do processamento de informação, da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise (Bretherton, 1992) para explicar a natureza da vinculação entre a criança e a figura de vinculação.

1.1 Principais conceitos da teoria da vinculação

Em seguida serão revisitados os principais conceitos da teoria da vinculação, para os quais contribuíram principalmente Bowlby e Ainsworth, nomeadamente: vinculação, figura de vinculação, base segura, comportamento de vinculação, sistema comportamental de vinculação e modelos internos dinâmicos de vinculação.

A *vinculação* refere-se à disposição da criança para procurar e manter a proximidade com uma figura específica em certas situações, designadamente quando está assustada, cansada ou doente, de modo a sentir-se segura e confortável (Bowlby, 1969; Cassidy, 1999; Kerns et al., 2005; Soares, 1996a). A vinculação é um tipo específico de um conjunto mais extenso de ligações afectivas que Ainsworth (1985) caracterizou como: a) persistente e não transitória; b) envolve uma figura específica e traduz uma inclinação de um indivíduo por outro indivíduo; c) é uma relação emocionalmente significativa; d) o indivíduo quer manter a proximidade ou o contacto com essa figura, ainda que tal varie em função de variáveis como a sua idade e estado ou as condições do meio; e) perante uma situação de separação involuntária e, principalmente, quando deseja a proximidade e não lhe é possível, o indivíduo experiencia uma certa perturbação. Soma-se a estes critérios de caracterização da vinculação outro, que define que o indivíduo procura na relação com essa pessoa segurança e conforto (Soares, 2007). Na opinião de Cassidy (1999), este último critério é fundamental na distinção entre *ligações parentais* e *vinculação das crianças aos pais*. Assim, uma vez estabelecida, uma relação de vinculação tende a persistir, implicando uma ligação relativamente duradoura em que a figura de vinculação não é substituível por outra (Bowlby, 1969; Mayseless, 2005).

Durante o primeiro ano, o bebé desenvolve uma relação privilegiada com a figura que lhe presta cuidados básicos e assegura a sua sobrevivência e, ao desempenhar regularmente este papel, torna-se uma *figura de vinculação* para o bebé (Bowlby, 1969). A figura de vinculação é uma pessoa que lhe presta cuidados físicos e psicológicos, sendo uma presença consistente e contínua na sua vida (Howes, 1999). Na mesma continuidade, Soares (2001) considera que deverão ser contemplados três aspectos essenciais na construção da relação mãe-bebé: segurança, protecção e regulação emocional.

Ainda que a maioria das crianças possa ter mais do que uma figura de vinculação, Bowlby (1969) refere que todas essas figuras não têm o mesmo significado, aplicando-se o *princípio de monotropia* devido à tendência para ficar particularmente vinculada a uma figura privilegiada. O autor considera que a criança organiza as várias figuras de

vinculação numa *hierarquia de vinculação*, um conjunto organizado de preferências por alguém, em que existe uma figura de vinculação primária e uma ou mais figuras secundárias (Mayseless, 2005).

O processo de selecção e hierarquização destas figuras de vinculação privilegiadas é influenciado pelo modo como se estruturam as rotinas de prestação de cuidados à criança (Bowlby, 1969; Howes, 1999). As crianças podem, deste modo, desenvolver diferentes tipos de vinculação a cada um dos progenitores em resultado das dissemelhanças no relacionamento destas figuras com a criança (Grossmann et al., 2002; Paquette, 2004). Aguns autores consideram que existem poucas diferenças entre as relações criança-mãe e criança-pai quando o pai e a mãe assumem a prestação de cuidados ao seu filho de igual modo (Silverstein & Auerbach, 1999). Assim, Soares (1996a) alerta-nos para a probabilidade de, na cultura portuguesa, se destacarem como figuras de vinculação privilegiadas a mãe, o pai, os avós ou os irmãos mais velhos. Neste sentido, Monteiro, Veríssimo, Vaughn, Santos e Fernandes (2008b) identificaram uma semelhança significativa entre os valores de segurança da criança à mãe e ao pai, o que poderá ser explicada pela participação de ambos nos cuidados parentais.

A partir da necessidade de compreender a influência que múltiplas relações de vinculação (*e.g.* mãe, pai, educadores) têm no desenvolvimento da criança, van IJzendoorn, Sagi e Lambermon (1992b) resumiram os vários modelos explicativos: modelo da monotropia, modelo de organização hierárquica, modelo da organização independente, e modelo da organização integrativa. O *modelo da monotropia* define que apenas uma figura de vinculação primária, normalmente a mãe, tem um impacto no desenvolvimento da personalidade da criança, o que não equivale a dizer que a mãe é figura de vinculação exclusiva. Por seu lado, o *modelo hierárquico* considera que a qualidade de vinculação com a figura de vinculação principal é o melhor preditor do desenvolvimento da criança, ao passo que existe uma contribuição fraca da vinculação com outras figuras secundárias. De acordo com o *modelo da organização independente* todas as relações de vinculação são independentes e igualmente importantes, e cada uma das figuras de vinculação exerce influência sobre áreas de funcionamento distintas. Por fim, o *modelo da organização integrativa* considera que a criança integra num modelo único os conhecimentos que tem sobre as diferentes figuras de vinculação, sendo a qualidade de todas estas relações que determina o resultado desenvolvimental subsequente, isto é, o equilíbrio do conjunto permite que as vantagens de uma vinculação segura compensem as desvantagens de uma vinculação insegura (Bretherton, 2010; Howes, 1999; Kobak et al., 2005; van IJzendoorn, Goldberg, Kroonenberg, & Frenkel, 1992a).

Não existe evidência científica para o melhor modelo explicativo, visto que os estudos longitudinais referem resultados que corroboram os diversos modelos apresentados e, por vezes, são eleitos diferentes modelos no mesmo estudo, dependendo do período desenvolvimental em questão (Bretherton, 2010; Sagi-Schwartz & Aviezer, 2005). Assim, não existe consenso, designadamente se os modelos internos dinâmicos que derivam de relações de vinculação múltiplas são organizados hierarquicamente, com influências diferenciadas dependendo do domínio específico considerado, ou se tornam integrados à medida que a criança cresce, ocorrendo esta integração talvez no período escolar (Raikes & Thompson, 2005; Thompson, 2005).

A noção de *base segura*, desenvolvida por Ainsworth, foi essencial no desenho do procedimento *Situação Estranha*, ao permitir observar o modo como a mãe era considerada como um apoio a partir do qual o bebé se sentia mais ou menos seguro para explorar o meio e para interagir com outras pessoas. Neste sentido, a figura de vinculação pode funcionar para a criança como uma base segura que lhe permite a exploração do ambiente sem se sentir ansiosa, ao estar acessível e disponível para a proteger e apoiar quando necessário (Ainsworth et al., 1978; Guedeney, 2004b; Jongenelen, 2004).

O comportamento de vinculação remete-nos para uma dimensão observável do comportamento de vinculação da criança para com a figura parental, designando qualquer forma de comportamento utilizado (*e.g.* sorrir, chorar, agarrar, seguir e vocalizar) para obter ou manter a proximidade desejada. Bowlby (1969) considera que haveria uma organização dos comportamentos de vinculação, que surgem em resposta a certos sinais internos ou externos, num *sistema comportamental de vinculação*. Este sistema engloba componentes comportamentais, cognitivos e emocionais, e regula a predisposição inata de formação de laços emocionais (Sroufe & Waters, 1977). O repertório vai-se organizando ao longo do desenvolvimento, ocorrendo uma diferenciação, articulação e complexificação dos comportamentos, em que a criança assume um papel cada vez mais activo na interacção (Bowlby, 1969; Canavarro & Pedrosa, 2005; Soares, 1996a, 2001). O sistema comportamental de vinculação pode ser activado em qualquer período do ciclo vital do indivíduo, principalmente face a experiências de perda, doença, fadiga, e ansiedade (Bowlby, 1973; Bretherton, 2005).

Mais tarde, apercebendo-se das limitações em definir como objectivo do sistema de vinculação a proximidade física ou a presença da figura de vinculação, Bowlby (1973) sugere que a presença seja entendida como *acessibilidade* e a ausência como *inacessibilidade*. A separação remeteria para a indisponibilidade temporária da figura de vinculação e a perda implicaria indisponibilidade permanente. Todavia, a *acessibilidade*

da figura de vinculação não é garantia de segurança para a criança, pelo que o autor definiu a responsividade como segundo critério a ter em consideração na avaliação da segurança da vinculação. Portanto, para se sentir segura, a criança deverá ver a figura de vinculação como acessível mas, igualmente, como responsiva, visto que uma figura parental pode estar fisicamente acessível mas emocionalmente inacessível (Soares, 2007). Esta redefinição do objectivo do sistema de vinculação permite explicar a evolução do comportamento da criança quando experiencia uma separação da figura de vinculação durante a infância e possibilita, também, a aplicação da teoria da vinculação a crianças mais velhas, a adolescentes e a adultos.

A regulação do sistema de vinculação alcança-se pela articulação com outros sistemas comportamentais, destacando-se como especialmente importantes na relação entre a criança e a figura parental o sistema exploratório e o sistema de prestação de cuidados (Cassidy, 1999; Guedeney, 2004b; Marvin & Britner, 1999). O *sistema exploratório* é activado por sinais antagonistas aos sinais que activam o sistema de vinculação (Cassidy, 1999; Guedeney, 2004b) e, considerando que têm funções distintas, são activados alternadamente. A activação do sistema exploratório ocorre quando o sistema de vinculação se encontra pouco activado, isto é, a criança sente-se segura, permitindo a exploração com curiosidade de novos estímulos, de modo a recolher informação sobre o seu ambiente. Assim, a criança vai explorar o mundo a partir da base segura que constitui a sua figura de vinculação (Ainsworth et al., 1978), regulando a alternância entre os sistemas exploratório e de vinculação, mediante a avaliação da disponibilidade da figura de vinculação e do seu comportamento provável, e das características ambientais (Cassidy, 1999; Kerns et al., 2005).

O *sistema de prestação de cuidados* assegura que a figura parental assume a protecção do bebé em situação de perigo. Compreende as funções parentais de protecção perante potenciais ameaças e a prestação de cuidados físicos e afectivos à criança para a satisfação das suas necessidades básicas (*e.g.* comida, carinho) (George & Solomon, 1999; Rabouam & Moralès-Huet, 2004; Waters & Cumings, 2000). O sistema comportamental de prestação de cuidados é complementar do sistema de vinculação, cumprindo o objectivo comum de manutenção da proximidade entre a figura de vinculação e a criança (Rabouam & Moralès-Huet, 2004; Soares, 1996b).

Ao longo do primeiro ano de vida, o bebé reúne um conjunto de conhecimentos e expectativas sobre as figuras prestadoras de cuidados com quem interage repetidamente, nomeadamente sobre a acessibilidade e responsividade perante os seus pedidos de ajuda e de protecção, bem como sobre o *self*, isto é, sobre o seu valor próprio e a capacidade de influenciar os outros. Tais conhecimentos e expectativas são referidos

por Bowlby (1969) como *modelos internos dinâmicos de vinculação*, organizados internamente durante os primeiros anos de vida, sob a forma de representações generalizadas sobre o *self*, sobre as figuras de vinculação e sobre as relações. Este mapa sociocognitivo actua de modo automático e constitui-se como protótipo das relações íntimas, ao ajustar os comportamentos sociais das crianças nas suas interacções futuras fora do espaço familiar, e ao determinar a natureza de outros laços afectivos futuros (Ainsworth, 1989; Bretherton, 2008; Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Marvin & Britner, 1999; Soares, 2007; Ungerer & McMahon, 2005). Os modelos internos dinâmicos têm, assim, a função de predizer e interpretar o comportamento da figura de vinculação. Ao gerarem regras de organização e selecção da memória e da atenção, vão influenciar o processamento de informação, servindo de base na definição do comportamento futuro (Main et al., 1985; Miljkovitch, 2004; Soares, 2007; Wright, Binney, & Smith, 1995).

Por fim, no que respeita à representação da vinculação, os indivíduos com uma vinculação mais segura têm um modelo mental do seu cuidador como sendo responsivo e disponível, vendo-se a si próprios como merecedores de afecto e aos outros como responsivos e apoiantes. Em contraste, os indivíduos com uma vinculação menos segura tendem a ver-se a si próprios como não merecedores de afecto e aos outros como rejeitantes, não responsivos ou como inacessíveis e em que não se pode confiar (Bosmans et al., 2006; Bowlby, 1973; Bretherton, 2005; Dwyer, 2005; Ungerer & McMahon, 2005).

1.2 Padrões de vinculação na infância

Ainsworth elaborou um procedimento laboratorial designado por *Situação Estranha* para estudar os comportamentos das crianças em resposta à separação e reunião com a figura de vinculação e com uma pessoa “estranha”. O procedimento abarca duas separações e duas reuniões breves entre a figura de vinculação e o bebé, sendo composto por uma sequência fixa de 8 episódios, que têm como objectivo intensificar e/ou activar o sistema comportamental de vinculação de bebés com 1 ano de idade (Soares, Martins, & Tereno, 2007b).

Este procedimento de observação permitiu a diferenciação de três padrões de vinculação do bebé à mãe: segura (padrão B) ou insegura (padrões A e C). O *padrão B (seguro)* caracteriza os bebés que, em situações de *stress*, procuram activamente a figura de vinculação e podem expressar-lhe o seu mal-estar, esperando desta segurança e conforto, sendo capazes de se acalmar e de reiniciar o comportamento exploratório. A

figura de vinculação funciona como fonte de segurança, aliviando a ansiedade e o mal-estar do bebé e também como base segura, a partir da qual ele desenvolve comportamentos exploratórios (Ainsworth et al., 1978). Os bebés seguros têm competência para alternar, de modo equilibrado, comportamentos de vinculação e de exploração, através de uma comunicação aberta e clara, e com integração de afectos positivos e negativos (Soares, 1996a).

Os bebés inseguros podem ser diferenciados em dois padrões de vinculação: A e C. Os bebés que pertencem ao *padrão A (inseguro-evitante)* ficam ansiosos em situações de *stress*, evitando a figura de vinculação, ainda que, normalmente, não resistam ao contacto. Parecem ser bebés que vêem esta figura como pouco responsiva às suas solicitações. Estas crianças minimizam a expressão de emoções negativas perante a figura de vinculação, que é percebida como rejeitante ou como ignorando essas mesmas emoções. Os bebés pertencentes ao *padrão C (inseguro-resistente/ambivalente)* interiorizaram uma figura de vinculação inconsistente na prestação de cuidados e, perante a incerteza da responsividade, ainda que procurem activamente a sua figura de vinculação em situações *stressantes*, apresentam, em simultâneo, comportamentos de resistência, protestam com irritação ou manifestam passividade perante a situação. Estas crianças percepcionam a sua figura de vinculação como inconsistentemente responsiva e, ora maximizam a expressão de emoções negativas e a exibição de comportamentos de vinculação com o propósito de chamar a atenção das figuras parentais, ora permanecem passivas ou com a atenção focada nos pais, mesmo quando o ambiente estimula os comportamentos de exploração (Ainsworth et al., 1978; Ungerer & McMahon, 2005).

Diversos estudos conduzidos em vários países, nomeadamente em Portugal, confirmaram e validaram estes três padrões de vinculação, classificando a maioria dos bebés e das crianças (dois terços a três quartos) com um padrão seguro, um quinto a um terço como inseguros-evitantes e apenas uma minoria se enquadra no grupo inseguro-ambivalente/resistente (Ainsworth et al., 1978; Rabouam, 2004; Soares, 1996a; van IJzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008). Também as pesquisas com crianças e adolescentes têm identificado a mesma distribuição pelos padrões de vinculação, com um maior número de indivíduos classificados com uma vinculação segura (Matos & Costa, 2006; Rios, 2006). Na aplicação deste procedimento em amostras de risco, verifica-se um aumento de classificações inseguras (Weinfield et al., 1999; Weinfield, Sroufe, & Egeland, 2000).

Mais tarde, Main e Solomon (1990) encontraram casos em que a classificação em padrões A/B/C não era suficiente para descrever o comportamento, criando um quarto

grupo – *Grupo D (desorganizado/ desorientado)* – onde se incluíam bebés que apresentavam uma simultaneidade/ sequência de comportamentos contraditórios ou despropositados, estereotipias, expressões de confusão, desorganização e desorientação, bem como indícios de apreensão face à figura de vinculação. Estes comportamentos desorganizados resultam do colapso de uma estratégia organizada para lidar com o *stress*, enfrentando o medo sem solução. Os estudos que têm avaliado a vinculação desorganizada referem que aproximadamente 10 a 15% das crianças pertencentes a amostras de baixo risco têm uma vinculação desorganizada. Já em amostras de elevado risco, provenientes de contextos sociais desvantajosos e em grupos clínicos, a percentagem pode ser muito mais elevada (van IJzendoorn, Schuengel, & Bakermans-Kranenburg, 1999).

A teoria da vinculação abarca, igualmente, a *continuidade e a mudança do sistema comportamental de vinculação ao longo do ciclo vital*. A investigação tem sublinhado a importância do padrão de vinculação desenvolvido na infância, que tem uma grande probabilidade de se manter estável ao longo do tempo e de influenciar vários domínios do desenvolvimento sócio-emocional da criança (Rutter, 2002; Thompson, 2006). Apesar de Bowlby (1973) considerar a continuidade entre as experiências de vinculação na infância e a representação da vinculação na idade adulta, perspectiva a possibilidade de mudança do sistema de vinculação, na medida em que os modelos internos são dinâmicos, flexíveis e passíveis de revisão perante novas experiências que ocorrem após a infância (Moss et al., 2005b).

A continuidade temporal da qualidade de vinculação verifica-se na maioria das amostras em que as crianças vivem em ambientes de menor risco que assegurem condições de vida estáveis (Gloger-Tippelt, Gomille, Koenig, & Vetter, 2002; Main & Cassidy, 1988; Main, Hesse, & Kaplan, 2005; Moss, Cyr, Bureau, Tarabulsy, & Dubois-Comtois, 2005a; Silva et al., 2008; Verschueren & Marcoen, 2005; Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik, & Suess, 1994; Waters, Merrick, Treboux, Crowell, & Albersheim, 2000). Em oposição, não se verifica tão frequentemente uma continuidade da qualidade da vinculação em amostras de risco (Sroufe, 2002; Sroufe et al., 2005; Vondra, Shaw, Swearingen, Cohen, & Owens, 2001; Thompson, 1999; Waters et al., 2000; Weinfield et al., 2000).

Apesar de ser mais provável a mudança na classificação da vinculação em amostras de risco, também podem ocorrer alterações em amostras normativas, ideia corroborada por alguns estudos que dão conta da descontinuidade da qualidade da vinculação da criança ao longo do tempo em amostras normativas (Beckwith, Cohen, &

Hamilton, 1999; Bohlin, Hagekull, & Rydell, 2000; Freitag, Belsky, Grossmann, Grossmann, & Scheuerer-Englisch, 1996). Assim, a continuidade da vinculação não é meramente afectada pelas grandes mudanças no ambiente familiar que determinem uma modificação na qualidade da interacção pais-criança e na prestação de cuidados (Beckwith et al., 1999; Bowlby, 1969; Main & Cassidy, 1988; Moss et al., 2005a; Sagi-Schwartz & Aviezer, 2005; Soares, 1996a), mas pode ser igualmente afectada por mudanças nas rotinas de vida da criança (Sagi-Schwartz & Aviezer, 2005).

As perspectivas ecológica, transaccional e sistémica têm contribuído de modo inegável para o estudo de fenómenos complexos, tendo sido aplicadas à vinculação. Portanto, vários estudos longitudinais corroboram que as trajectórias desenvolvimentais são multifacetadas e multideterminadas e que a continuidade da qualidade da vinculação é multidimensional (*e.g.* Sagi-Schwartz & Aviezer, 2005). Estas perspectivas constituem uma mais valia, ao contemplarem as variáveis que, directa ou indirectamente interferem na qualidade da vinculação da criança, visto a dinâmica da vinculação estar sujeita à acção de factores de natureza individual, relacional e contextual (Ainsworth et al., 1978; Beckwith et al., 1999; Belsky, 2005; Brofenbrenner, 1989; Brofenbrenner & Morris, 2006; Coleman & Watson, 2000; Hill, Fonagy, Safier, & Sargent, 2003b; Isabella & Belsky, 1991; Sroufe, 2002; Thompson & Raikes, 2003; van IJzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008).

Em síntese, a teoria da vinculação tem reforçado que as experiências precoces têm impacto no desenvolvimento posterior da criança. Uma vinculação segura à figura de vinculação permitirá que as crianças lidem de um modo organizado e competente com as emoções negativas e com os acontecimentos geradores de *stress*. Deste modo, a qualidade das primeiras relações estabelecidas reflecte-se nas relações interpessoais que são formadas e mantidas ao longo da vida. Por um lado, se as experiências precoces afectam o modo como o indivíduo interpreta e reage perante situações presentes, também as experiências actuais provocam alterações nas representações da vinculação, podendo influenciar os resultados desenvolvimentais (Sroufe et al., 2005; Thompson, 1999). Em qualquer dos sentidos, são as continuidades e descontinuidades nas experiências ao longo do tempo que vão determinar a qualidade da vinculação da criança (Freitag et al., 1996; Rutter, 2002)

2. Caracterização da vinculação no período escolar

A teoria da vinculação tem acumulado evidência sobre o efeito da qualidade da vinculação no desenvolvimento ulterior, com base no pressuposto de que a criança

elabora um modelo interno que usa como um *protótipo* das relações que estabelece ao longo da vida. Apesar de, nos últimos anos, terem sido desenvolvidas várias investigações sobre a vinculação no período escolar, em Portugal ainda são poucos os estudos que se debruçam sobre este período de desenvolvimento (*e.g.* Carvalho, 2007; Rios, 2006). Este menor desenvolvimento do estudo da vinculação no período escolar deve-se, em parte, ao escasso desenvolvimento da própria teoria da vinculação para além da infância (Thompson & Raikes, 2003) e a questões metodológicas relacionadas com a conceptualização e operacionalização do construto vinculação nesta fase desenvolvimental (Dwyer, 2005; Kerns et al., 2005).

2.1 Avaliação da vinculação no período escolar

O estudo da vinculação foi largamente desenvolvido no contexto da primeira infância, tendo sido criados diversos instrumentos para avaliar a qualidade da vinculação da criança. Considerando que pode ocorrer uma alteração na organização da vinculação ao longo do ciclo vital do indivíduo, é importante estudar a vinculação noutras fases de desenvolvimento, nomeadamente nos anos pré-escolares e escolares, na adolescência e na idade adulta, sendo de destacar as relações de vinculação com as figuras cuidadoras, mas também com outras figuras (*e.g.* pares, professores, parceiro romântico). Neste sentido, têm sido elaborados instrumentos a fim de avaliar os processos de vinculação em adolescentes e adultos. O desenvolvimento da *Adult Attachment Interview* (AAI)[6] por George, Kaplan e Main (1984) permitiu avaliar a representação da vinculação e estudar a convergência entre os padrões de vinculação do adulto e do bebé.

As medidas de avaliação da vinculação têm de se adequar ao período de desenvolvimento a que se dirigem, e só recentemente começaram a ser desenvolvidas medidas de avaliação da vinculação no período escolar. Isto pode dever-se, principalmente, à dificuldade em perceber como se operacionaliza o construto e como ele opera nesta fase de desenvolvimento (Kerns et al., 2005; Solomon & George, 1999). Assim, levanta-se a questão de saber o que medir no período escolar. Ora, se na primeira infância a vinculação remete para a interacção entre a criança e a figura de vinculação, que lhe oferece conforto perante o perigo e segurança para explorar o meio (Ainsworth et al., 1978), a partir da adolescência pode envolver uma representação generalizada da relação com a figura de vinculação. Enfim, coloca-se a questão de saber especificamente quando é que a criança começa a elaborar representações generalizadas da vinculação (Kerns et al., 2005).

[6] A AAI não avalia a qualidade da vinculação de uma relação específica mas permite determinar o estado geral da mente (*state of mind*) em relação à vinculação (Bretherton, 2010).

De igual modo, existe discordância em relação à importância das figuras de vinculação, visto que alguns autores sustentam que a vinculação aos pais continua a ser predominante, enquanto outros pensam que é importante considerar a vinculação aos pares (Kerns et al., 2005). Neste contexto, é importante considerar como a criança utiliza a base segura nesta idade.

Outra dificuldade que se coloca à avaliação da vinculação da criança em idade escolar, resulta do facto do sistema comportamental de vinculação se complexificar e o comportamento de vinculação se tornar cada vez mais abstracto e menos dependente da proximidade física da figura de vinculação (Kerns et al., 2005). Tendo em atenção que a relação da criança com os pais se altera e que as suas capacidades cognitivas se complexificam, é importante compreender as mudanças operadas, de modo a definir a vinculação, respeitando o enquadramento desenvolvimental deste período (Kerns et al., 2005; Weinfield, 2005). Por exemplo, visto que a sensibilidade parental tem sido referida como o principal factor que contribui para uma vinculação segura na criança, é importante operacionalizar este conceito para o período escolar (Weinfield, 2005). Deste modo, é de extrema importância que a avaliação da vinculação contemple o contexto em que ocorre o desenvolvimento da criança (Kerns et al., 2005; Raikes & Thompson, 2005).

Nos últimos anos foram desenvolvidos vários instrumentos para avaliar a vinculação da criança em idade escolar, assentes em diferentes definições do constructo, de que resultam medidas e métodos com características variadas, que poderão não ser equivalentes (Dwyer, 2005; Kerns et al., 2005; Raikes & Thompson, 2005; Scaramella & Leve, 2004). Assim, têm sido desenvolvidas medidas baseadas nos relatos dos pais e dos professores, e no auto-relato da criança, para avaliar a vinculação em crianças dos 8 aos 12 anos. Acrescente-se que Solomon e George (1999) já tinham apresentado as medidas de avaliação da vinculação de crianças do 1 aos 7 anos. Os instrumentos podem ser divididos em questionários, análise de desenho, e técnicas de discurso narrativo (para uma revisão *cf.* Dwyer, 2005; Fairchild, 2006; Kerns et al., 2005). Quando se usam questionários de auto-preenchimento pela criança considera-se que esta é capaz de descrever os seus pensamentos, sentimentos e comportamentos relevantes para a vinculação. Por seu lado, o uso de técnicas de discurso narrativo pressupõe que a representação da vinculação da criança pode ser inferida a partir da qualidade e do conteúdo das narrativas, resultantes de entrevistas com temas sobre as relações com os seus pais (Dwyer, 2005).

Os questionários permitem identificar as figuras de vinculação e avaliar as percepções da criança sobre as suas relações de vinculação, porém não permitem aceder à organização da vinculação da criança (Kerns et al., 2005). Alguns questionários

pretendem identificar as figuras de vinculação, como são exemplos o *Important People Interview* (Kobak, Esposito & Serwik, 2003) e o *Attachment Figure Interview* (Kerns, Tomich & Kim, 2003).

O *Important People Interview* (IPI – Kobak et al., 2003) estabelece a hierarquia do sistema de vinculação da criança, pela identificação da figura de vinculação primária e secundária e do grau de consistência dessa hierarquia. É pedido à criança que identifique quais são as 4 pessoas mais importantes para si, e a qual das 4 recorreria em situações relevantes do ponto de vista da vinculação (*e.g.* se a criança está chateada ou a chorar). Este questionário permite avaliar 4 componentes de vinculação: procura de proximidade, conforto, base segura e protesto de separação. Não há estudos sobre a comparação deste instrumento com outras medidas de vinculação ou resultados do teste-reteste (Kerns et al., 2005).

O *Attachment Figure Interview* (Kerns et al., 2003) pemite identificar as figuras de vinculação primária e secundária. Pede-se à criança para nomear 2 pessoas com quem ela gostaria de estar em cada um dos dois tipos de situações: quando estão presentes necessidades de vinculação e em situações que evocam companheirismo (Kerns et al., 2005).

Num segundo grupo de questionários, incluem-se os que avaliam a percepção da qualidade da vinculação, nomeadamente o *Security Scale* (Kerns, Aspelmeier, Gentzler & Grabill, 2001), o *Avoidant and Preoccupied Coping Scales* (Finnegan, Hodges & Perry, 1996), o *Inventory of Parent and Peer Attachment* (Armsden & Greenberg, 1987), e o *Inventário sobre a Vinculação na Infância e Adolescência* (Carvalho, Soares, & Baptista, 2006).

O *Security Scale* (Kerns et al., 2001) avalia a percepção da criança acerca da sua relação com os seus pais, designadamente se os percepciona como responsivos e disponíveis, se recorre a eles em situações de *stress*, e se demonstra facilidade e interesse em comunicar com eles. Para o efeito, são preenchidos dois questionários, um para o pai e outro para a mãe, constituídos por 15 itens, com questões como: “algumas crianças…”, “outras crianças…”. Quanto mais elevada for a pontuação, melhor é a percepção de segurança da criança. Tem sido referido que este instrumento tem uma consistência interna adequada, com *alphas de Cronbach* na ordem dos .80, e a fidelidade dos resultados de teste-reteste é aceitável (r=.75). Esta escala tem, ainda, demonstrado associações com outros instrumentos de avaliação da vinculação. Acrescente-se, porém, que os resultados sugerem que este instrumento pode não considerar o aumento de autonomia esperável durante os últimos anos da infância (Dwyer, 2005; Kerns et al., 2001, 2005).

O *Avoidant and Preoccupied Coping Scales* (Finnegan et al., 1996) permite avaliar a percepção da criança sobre os estilos de *coping*, avaliando em separado o grau em que a criança reporta o uso de estratégias de *coping* de preocupação (não preocupação) e de evitamento (não evitamento). É solicitado à criança que escolha uma de várias alternativas de resposta sobre o modo como se comportaria nas situações de vinculação apresentadas. Uma pontuação elevada corresponde a um elevado evitamento ou preocupação. Contudo, os autores salvaguardam que este instrumento não deve ser considerado uma medida da insegurança da relação de vinculação, visto que não é avaliada a percepção da criança acerca da disponibilidade e responsividade do cuidador, mas sim o modo como a criança usa esta figura para lidar com o s*tress* e com os desafios usuais. Esta escala, incialmente composta por 36 itens, foi recentemente reduzida para 20 itens. Alguns estudos realizados indicam uma consistência interna adequada, com *alphas de Cronbach* de .80, e uma fidelidade dos resultados aceitável (r=.83 para a escala preocupado e .76 para a escala evitante), obtida através de teste-reteste. Pelo menos um estudo relatou uma correlação negativa da escala de evitamento deste instrumento com a segurança da vinculação e com a disponibilidade parental, avaliadas por outro instrumento da vinculação (Dwyer, 2005; Kerns et al., 2005).

O *Inventory of Parent and Peer Attachment* (IPPA - Armsden & Greenberg, 1987), originalmente criado para avaliar a vinculação durante a fase final da adolescência, tem sido usado recentemente junto de crianças mais velhas e adolescentes. A escala avalia a percepção sobre a disponibilidade, a sensibilidade e a qualidade da comunicação com as figuras de vinculação, designadamente com os pais e com os amigos próximos. São 3 as dimensões avaliadas: disponibilidade, comunicação e alienação. Estudos referem que este instrumento tem uma boa consistência interna, com *alphas de Cronbach* na ordem dos .90, e uma boa fidelidade teste-reteste. Não foram encontrados estudos com dados sobre a relação deste com outros instrumentos (Dwyer, 2005).

O *Inventário sobre a Vinculação na Infância e Adolescência* (IVIA – Carvalho, Soares, & Baptista, 2006), desenvolvido em Portugal, baseia-se nos relatos das crianças e dos pais para avaliar os comportamentos de vinculação na infância e adolescência, nomeadamente entre os 7 e os 17 anos. O instrumento, organizado numa escala tipo *Likert* de 5 pontos (1. Nunca; 5. Sempre), comporta 64 itens, agrupados nas categorias: procura de proximidade, evitação, dependência, confiança, expectativas dos outros, valor dos relacionamentos, medo da rejeição/abandono, procura de ajuda e auto-revelação. É pedido à criança e ao pais que avaliem a frequência com que experienciam cada pensamento ou comportamento descritos. Resultam 3 dimensões do comportamento de vinculação: segura, ansiosa/ambivalente e evitante. O instrumento apresentou valores

aceitáveis de validade discriminante, e uma consistência interna razoável, com *alphas de Cronbach* a variar entre .71 e .85. Porém, ainda não foi estudada a estabilidade temporal do IVIA nem a sua validade com outras medidas da segurança da vinculação (Carvalho, 2007).

Também têm sido construídos instrumentos que se baseiam no relato dos pais e dos professores. Pianta (1996) criou a *Student-Teacher Relationship Scale* para avaliar a percepção que educadores e professores possuem sobre a sua relação com uma determinada criança. Em Portugal, Dias, Soares e Freire (2002, 2004) desenvolveram dois questionários para avaliar a percepção sobre o comportamento de vinculação da criança aos 6 anos. Um instrumento (*Percepção Materna do Comportamento de Vinculação – versão para mães*; PCV-M, 2002)[7] avalia a percepção da mãe e o outro instrumento (*Percepção do Comportamento de Vinculação – versão para professores*; PCV-P, 2004) baseia-se na percepção do professor.

As técnicas de discurso narrativo englobam entrevistas com questões abertas dirigidas à criança que são, posteriormente, codificadas por juízes treinados. Estas técnicas permitem aceder a atitudes de vinculação conscientes e inconscientes e podem ser basicamente divididas em dois tipos. Um primeiro tipo remete para procedimentos em que se conta uma história à criança que ela deve completar, não sendo questionada directamente sobre a vinculação, assumindo-se que a história completada se refere aos seus próprios pensamentos e sentimentos. O outro tipo de procedimentos baseia-se na AAI e questiona directamente a criança sobre as suas experiências actuais com a família (Kerns et al., 2005). Incluem-se nas técnicas de discurso narrativo a *Doll Story Completion Task* (Granot & Mayseless, 2001); o *Separation Anxiety Test* (Resnick, 1993)[8]; a *Attachment Interview for Childhood and Adolescence* (AICA - Ammaniti, Van IJzendoorn, Speranza & Tambelli, 2000), a *Child Attachment Interview* (CAI - Target, Fonagy, & Shmueli-Goetz, 2003), e a *Friends and Family Interview* (FFI - Steele & Steele, 2005a).

A *Doll Story Completion Task* (DSCT - Granot & Mayseless, 2001) resultou da adaptação do sistema utilizado por Bretherton, Ridgeway e Cassidy (1990) para as crianças no período pré-escolar a crianças dos 9 aos 12 anos. Esta metodologia é composta por 5 histórias contadas pelo entrevistador, solicitando-se à criança que encontre um final para a história, recorrendo a bonecas e adereços. A DSCT avalia a representação da vinculação, através das expectativas da criança em relação às figuras de vinculação como sendo figuras de autoridade e fonte de conforto e protecção. As

[7] O PCV-M foi utilizado no presente estudo, pelo que será descrito posteriormente.

[8] O SAT foi utilizado no presente estudo, pelo que será descrito posteriormente.

histórias são posteriormente codificadas em 3 categorias de segurança: seguro, pouco seguro e inseguro. Foi ainda desenvolvido um sistema de cotação para classificação das crianças em 4 padrões: segura, evitante, ambivalente e desorganizada, a partir da avaliação das dimensões expressão emocional, relação com o cuidador, visão do mundo do protagonista, e qualidade da narrativa. Os estudos que recorrem a este instrumento revelam um bom acordo inter-juízes, bons índices de fidelidade teste-reteste e uma relação significativa com outros instrumentos (Dwyer, 2005; Kerns et al., 2005).

A *Attachment Interview for Childhood and Adolescence* (AICA – Ammaniti et al., 2000) é uma adaptação da AAI para a idade escolar, designadamente entre os 10 e os 14 anos, que avalia o estado mental da criança em relação à vinculação e não um relacionamento de vinculação em particular. O sistema de cotação das narrativas é muito semelhante ao da AAI, excepto na escala da coerência, modificado devido à violação mais frequente das regras da coerência por parte de crianças e adolescentes. O sistema de cotação é composto por 12 escalas de 9 pontos cada, que avaliam 2 domínios: a qualidade das relações prévias com os pais e as representações da vinculação actuais. O instrumento permite classificar a vinculação em segura, desligada, preocupada e não resolvida. As investigações que usaram a AICA indicam um bom acordo inter-juízes, bons índices de fidelidade teste-reteste, apesar de não existir clara evidência da validade discriminante deste instrumento. Há estudos que referem uma boa relação com outros instrumentos de avaliação da vinculação, ao passo que outros estudos encontram resultados inconsistentes. Uma hipótese explicativa para estes resultados remete para a ausência de relação entre a descrição das crianças de emoções e soluções para os sentimentos e os modelos internos dinâmicos (Ammantini, Speranza, & Fedele, 2005; Kerns et al., 2005).

A *Child Attachment Interview* (CAI – Target et al., 2003) também é uma adaptação da AAI. Porém, foram desenvolvidas novas questões para activar o sistema de vinculação de crianças dos 7 aos 12 anos. Este instrumento avalia apenas os acontecimentos recentes relacionados com situações de vinculação e as representações de relações actuais com os pais. Foi desenvolvido um novo sistema de cotação que inclui 9 dimensões e em que algumas das escalas são cotadas em separado para as representações de vinculação da criança-mãe e da criança-pai. A vinculação é classificada em 4 categorias possíveis: segura, preocupada, desligada e desorganizada. Os estudos indicam um acordo inter-juízes aceitável e bons índices de fidelidade teste-reteste. Não há dados sobre a relação deste instrumento com outras medidas da vinculação (Dwyer, 2005).

A *Friends and Family Interview* (FFI - Steele & Steele, 2005a) abrange um conjunto de questões abertas para avaliar as relações próximas da criança, englobando o *self*, os pais, os irmãos e os amigos. É solicitado à criança que indique o que gosta mais e o que gosta menos em cada um deles. O sistema de cotação baseia-se em diferentes dimensões, que permitem a classificação da vinculação em segura, autónoma, evitante e preocupada. Os estudos realizados com o FFI demonstram que ele tem validade discriminante e os resultados obtidos associam-se de modo significativo à classificação da vinculação dos pais antes do nascimento, através da AAI (Kerns et al., 2005; Steele & Steele, 2005a).

Por fim, a análise de desenho, é uma técnica que permite que avaliadores treinados classifiquem os desenhos em 3 domínios: classificação da vinculação (segura, evitante, resistente); sinais concretos que indiciam segurança (*e.g.* colocação de braços); avaliações que reflectem a qualidade dos desenhos (*e.g.* distanciamento emocional). Esta técnica foi utilizada num estudo longitudinal (Fury, Carlson & Sroufe, 1997), em que se associou à classificação da vinculação na infância obtida na Situação Estranha. Não obstante, sublinha-se a necessidade de desenvolver mais estudos de validação para que possa ser utilizada como uma medida robusta de vinculação (Kerns et al., 2005).

Weinfield (2005) defende que os diferentes tipos de medidas, sejam de auto-relato ou representacionais, têm informações únicas e específicas sobre a segurança da vinculação no período escolar. Acrescente-se que outros autores (Buist, Dekovic, Meeus, & van Aken, 2002) reconhecem a importância de recorrer a diferentes fontes de informação, visto que os comportamentos de vinculação relatados podem ser influenciados pelas características do indivíduo que os avalia.

Os procedimentos de avaliação da vinculação deverão adaptar-se às características desenvolvimentais do período escolar, pelo que alguns autores defendem que será mais adequado utilizar técnicas projectivas que permitam aceder aos modelos internos dinâmicos da criança ou, mesmo, fazer observações das interacções da criança com a figura de vinculação (Marvin & Britner, 1999). No mesmo sentido, Kerns, Tomich, Aspelmier e Contreras (2000) consideram que, quando a disponibilidade dos pais passa a ser o objectivo do sistema de vinculação, as expectativas e crenças da criança em relação às figuras de vinculação são indicadores importantes da vinculação. Porém, recentemente, alguns investigadores sugerem o uso de medidas dimensionais que, por serem contínuas, poderão ser mais precisas a apreender as características complexas e multivariadas do sistema de vinculação neste período de desenvolvimento, em

comparação com as medidas categoriais baseadas em protótipos de seguro *versus* inseguro (Dwyer, 2005; Fraley & Spieker 2003).

2.2 Desenvolvimento da vinculação no período escolar

Bowlby (1969) não descreve como se desenvolve a vinculação após os 4/5 primeiros anos de vida da criança, tendo alguns autores empreendido esforços para estender esta teoria para além da infância (*e.g.* Ainsworth, 1989; Cicchetti, Cummings, Greenberg, & Marvin, 1990).

Como referimos no capítulo anterior, a criança durante o período de idade escolar passa por transformações cognitivas, emocionais e relacionais, que se reflectem na sua autonomia, na sua capacidade de internalização e de auto-regulação do comportamento e na maior diversificação das relações estabelecidas com pessoas exteriores ao contexto familiar. Todas estas transformações na vida da criança irão, inevitavelmente, conduzir a alterações nas relações entre pais e filho, ao nível da quantidade, conteúdo e tipo (Collins et al., 2002; Herbert, 2004). Em consequência, ocorrerá uma transformação do sistema de vinculação ao longo do período escolar (Dwyer, 2005). Contudo, os pais continuam a ser a figura de vinculação privilegiada da criança, potencialmente disponíveis quando necessita deles (Franco & Levitt, 1998; Kerns et al., 2001, 2005, 2006). Portanto, a disponibilidade parental é importante para a segurança da vinculação até à adolescência (Lieberman et al., 1999).

À medida que se complexificam as capacidades cognitivas durante o período escolar, a criança pode estabelecer planos e definir objectivos a cumprir, tem uma melhor percepção de si própria e dos outros, e é cada vez mais consciente e responsável pelos seus comportamentos (Cummings & Schermerhorn, 2003; Herbert, 2004; Grolnick & Gurland, 2002; Kochanska & Aksan, 2006; Mayseless, 2005). No mesmo sentido, a criança tem uma maior capacidade para compreender os objectivos, motivações e sentimentos dos seus pais, considerando estes factores na elaboração de planos para satisfazer as suas necessidades de vinculação (Dwyer, 2005). Também o sistema comportamental de vinculação fica mais sofisticado e mais abstracto (Marvin & Britner, 1999; Mayseless, 2005) visto que, para além de se compreender melhor a si e ao outro, a criança é capaz de melhor regular as suas emoções e de as verbalizar (Dwyer, 2005; Mayseless, 2005). Assim, assiste-se ao desenvolvimento da auto-regulação emocional, tendo a criança uma competência cada vez maior na gestão dos estados emocionais, dependendo dos sujeitos com quem interage (Raikes & Thompson, 2005). Deste modo, emerge um sistema de vinculação corrigido por objectivos. Ou seja, a criança regula os

seus comportamentos de vinculação com base nas suas cognições e sentimentos, conscientes ou inconscientes (Marvin & Britner, 1999; Mayseless, 2005).

As representações das relações tornam-se mais sofisticadas, abstractas e gerais ao longo da infância (Dwyer, 2005). Alguns autores defendem que o sistema comportamental de vinculação se torna mais integrado e generalizado durante o período escolar, referindo-se mais a um atributo da pessoa e não uma relação específica com uma figura de vinculação (Thompson & Raikes, 2003), enquanto outros autores consideram que fica mais diferenciado e diversificado (Marvin & Britner, 1999; Mayseless, 2005).

Assim, na perspectiva dos defensores da generalização do sistema de vinculação, a criança integra a percepção que tem sobre as diferentes relações, desenvolvendo um modelo interno dinâmico único (Mayseless, 2005; Moss et al., 2005b). De acordo com esta perspectiva, durante o período escolar ocorre o desenvolvimento e a consolidação das representações da criança sobre as experiências, expectativas e competências da(s) figura(s) de vinculação (Waters & Cummings, 2000). Neste sentido, considera-se que a emergência da capacidade de elaborar representações generalizadas da vinculação surge durante o período escolar, não sendo ainda claro a idade em que esta capacidade é adquirida (Kerns et al., 2005; Raikes & Thompson, 2005). Em oposição, os defensores da diferenciação do sistema de vinculação consideram que a criança pode, eventualmente, desenvolver um estilo geral de se relacionar com figuras significativas mas, como as relações são diádicas, podem emergir diferenças qualitativamente distintas na relação estabelecida com as figuras de vinculação (Kerns et al., 2005; Marvin & Britner, 1999). Não obstante, apesar da área da vinculação se preocupar em compreender como é que a criança integra as diferentes experiências que tem com figuras de vinculação distintas, ainda não se sabe muito sobre o processo de formação do modelo interno, e como é que ele se organiza quando existem experiências divergentes com mais do que uma figura de vinculação (Mayseless, 2005; Moss et al., 2005b).

Para além da mãe, a criança pode estabelecer relações de vinculação com outras figuras, como o pai, os avós, os irmãos e, numa fase posterior do desenvolvimento, também com os pares/amigos e com os professores (Ainsworth, 1989; Lewis, 2005). Os amigos, em particular, assumem uma importância crescente e, sobretudo a partir do final da infância (Lewis, 2005; Sroufe et al., 2005). As relações com os pares são complementares às ligações estabelecidas com os pais, na medida em que podem promover experiências em áreas diferentes das que a criança tem oportunidade de vivenciar na família, aumentando o nível de companheirismo e de intimidade (Collins &

Madsen, 2003; Franco & Levitt, 1998; Hartup, 1996; Kerns et al., 2006; Lewis, 2005). Quando a criança tem uma relação de qualidade com os amigos, pode ocorrer uma função compensatória na presença de relações familiares pobres, ao possibilitar o suporte e a intimidade que não encontram na família (Booth-LaForce, Rubin, Rose-Krasnor, & Burgess, 2005; Hazan & Zeifman, 1999), ainda que seja discutível se os amigos deverão ou não ser considerados figuras de vinculação.

Também a relação da criança com o professor é importante num período em que tem de se adaptar ao contexto escolar. O professor pode funcionar como uma base segura no contexto escolar, ao prestar segurança emocional, suporte e orientação (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994). Deste modo, a presença de uma relação de qualidade entre a criança e o professor pode promover a adaptação ao meio escolar e o sucesso escolar, ao ser um factor de protecção contra o risco, e pode até minorar o impacto de uma relação de baixa qualidade com as figuras de vinculação primárias (Zionts, 2005). Os estudos sugerem que a criança trata as outras figuras prestadoras de cuidados como figura alternativas de vinculação, havendo independência entre a qualidade da vinculação com estas figuras e com o seu cuidador primário (Howes, 1999). Neste sentido, Kobak et al. (2005) sugerem que pode ser particularmente informativo o estudo do construto hierarquia da vinculação durante o período escolar.

Porém, alguns autores (*e.g.* Mayseless, 2005) questionam se estes novos relacionamentos da criança se tratarão de laços afectivos e não de relações de vinculação. Nesta perspectiva, a criança desenvolve relações com outras figuras à medida que alarga as suas relações sociais, onde operam mecanismos do sistema de vinculação. Mas são simplesmente laços afectivos, na medida em que uma relação de vinculação implica uma ligação relativamente duradoura, em que a figura de vinculação não é substituível por outra. Assim, a criança nesta idade poderá recorrer a diferentes figuras dependendo da especificidade da necessidade de protecção e suporte. Neste sentido, os estudos realizados com crianças em idade escolar indicam que as crianças preferem um amigo para satisfazer as necessidades de companheirismo em situações de exploração, mas recorrem primariamente ao pai ou à mãe como base segura para satisfazer as necessidades de vinculação (Kerns et al., 2006; Lieberman et al., 1999).

Por conseguinte, para alguns investigadores (*e.g.* Hazan & Zeifman, 1999) a vinculação aos pares emerge gradualmente durante o período escolar e, ainda que a criança continue a utilizar a figura de vinculação primária como base segura, cada vez mais utiliza com o mesmo objectivo os seus pares e outros adultos, sendo durante este período que se inicia o processo de transferência gradual da vinculação dos adultos para os pares. Contudo, de acordo com outros autores (*e.g.* Bowlby, 1969; Marvin & Britner,

1999) a vinculação aos pares só emerge na adolescência (Kerns et al., 2006). Ainda que não se tenha conseguido definir claramente se as crianças procuram os pares por companheirismo ou se recorrem a eles quando o sistema de vinculação é activado, pode-se colocar a hipótese de os pares funcionarem como figuras de vinculação temporárias quando os pais não estão presentes (Kerns et al., 2005, 2006). E, independentemente de a criança considerar ou não outras pessoas significativas como figuras de vinculação, pessoas diferentes podem satisfazer necessidades distintas em contextos diferentes ao longo do tempo, sendo vantajoso para o seu desenvolvimento que estabeleça relações múltiplas com figuras que desempenham funções e papéis diversos na sua vida.

Esta capacidade de vinculação emocional múltipla é muito útil e importante, ao assegurar uma vida afectiva mais rica e ao constituir uma salvaguarda, no caso de um dos progenitores desaparecer da vida da criança (López, 2008). Se assim for, o desenvolvimento das relações de vinculação da criança em idade escolar pode colocar em causa o princípio da monotropia que Bowlby (1969) utilizou para descrever a vinculação das crianças durante os primeiros anos de vida.

Também tem sido sugerido que, apesar da vinculação à mãe ser particularmente importante nos primeiros anos de vida da criança**,** à medida que ela fica mais velha e se aproxima a adolescência, a importância da vinculação ao pai aumenta, bem como o impacto da qualidade da relação pai-criança no seu desenvolvimento (Bosmans et al., 2006; Coleman, 2003; de Minzi, 2006, 2010; Grossmann et al., 2002; Michiels et al., 2010; Verschueren & Marcoen, 1999; Williams & Kelly, 2005). Acrescente-se que as crianças mais velhas adquirem uma maior capacidade de diferenciação da vinculação à mãe e ao pai (Verschueren & Marcoen, 2005).

Apesar do aumento da autonomia, da capacidade de internalização e da auto-regulação da criança durante o período escolar acarretarem modificações no comportamento parental, os pais continuam a funcionar como base segura para a exploração do meio (Crouter & Head, 2002; Kobak et al., 2005; Marvin & Britner, 1999; Parke et al., 2003). Deste modo, a criança em idade escolar continua a perceber os seus pais como as principais fontes de suporte e de segurança, potencialmente disponíveis quando ela necessita deles, nomeadamente em situações em que apresenta estados emocionais de desconforto e *stress* (Franco & Levitt, 1998; Kerns et al., 2001, 2005, 2006; Marvin & Britner, 1999; Mayseless, 2005). E perante situações de aflição (*e.g.* doença), ou de separação (*e.g.* entrada na escola ou internamento), os comportamentos de vinculação podem ser activados de forma similar ao que ocorria durante os primeiros anos de vida (Main et al., 1985; Sánchez, 2008).

As relações entre pais e filhos na idade escolar e na adolescência, mais do que bidireccionais, são caracterizadas pela sua coordenação e co-regulação, possíveis porque a criança tem agora mais capacidades para comunicar, planear e dirigir o seu comportamento com base na definição de objectivos, e para compreender as intenções, emoções e cognições dos pais (Ceballos & Rodrigo, 2008; Maccoby, 1992). Neste sentido, à medida que complexifica as suas competências cognitivas e de comunicação e, ao mesmo tempo que ocorre uma sofisticação dos modelos internos dinâmicos, a criança é cada vez mais autónoma e responsável pelos seus comportamentos e pela sua protecção, em situações de maior afastamento físico dos pais e por períodos de tempo cada vez mais longos (Marvin & Britner, 1999; Mayseless, 2005).

Como consequência da aquisição de novas competências, o significado e a função das relações de vinculação mudam ao longo do desenvolvimento (Mayseless, 2005; Thompson & Raikes, 2003), tornando-se menos dependentes da proximidade e do contacto. Mais importante do que a acessibilidade física das figuras parentais, será a sua disponibilidade, observada através da responsividade parental às necessidades da criança e na manutenção de um padrão de comunicação aberto (Bowlby, 1969; Kerns et al., 2005; Marvin & Britner, 1999). Assim, os estudos indicam que durante o período escolar ocorre um declínio na utilização das figuras de vinculação mas não na percepção da sua disponibilidade (Kerns et al., 2006; Lieberman et al., 1999).

Neste contexto, após o período pré-escolar a vinculação parece apresentar características diferentes da relação de dependência recíproca, começando a emergir uma relação de supervisão partilhada, tendo a vinculação como objectivo promover a independência (Mayseless, 2005). Nesta linha, Weinfield (2005) sugere que a sensibilidade parental no período escolar se caracteriza pela presença de suporte proximal e distal à exploração da criança, balanceando o treino para a autonomia e o suporte, através da conjugação da oportunidade da criança agarrar desafios de modo autónomo com a presença de uma rede de suporte muito forte.

Durante o desenvolvimento da criança acontecem, igualmente, mudanças nas condições que activam e que terminam a actuação do sistema de vinculação. Se várias situações percebidas como ameaçadoras podem deixar de o ser, como são exemplo separações espacio-temporais prolongadas, novas situações podem ser vivenciadas como *stressantes*, como ameaças ao *self* ou sentir vergonha e rejeição dos pares. Em relação à desactivação do sistema de vinculação, juntam-se outros comportamentos que o desactivam, comportamentos menos intensos como um olhar, um telefonema ou mesmo uma fotografia (Bowlby, 1969; Kerns et al., 2005; Mayseless, 2005). A criança em idade escolar diminui a intensidade dos comportamentos de vinculação, isto porque

conhece e percepciona controlar cada vez mais os contextos onde se insere (Thompson & Raikes, 2003). Assim, os comportamentos de vinculação surgem com menor urgência, frequência e intensidade (Bowlby, 1969; Kerns et al., 2006; Lieberman et al, 1999; Mayseless, 2005), passando do nível comportamental para o nível simbólico e utilizando comportamentos mais verbais (Bretherton & Munholland, 1999; Marvin & Britner, 1999).

Também as estratégias de vinculação se diversificam durante o período escolar, tendo o sistema de vinculação uma gama mais alargada de comportamentos ao seu dispor (Mayseless, 2005). O alargamento do mundo social no período escolar acarreta uma maior exposição a novas fontes de perigo o que, de acordo com Crittenden (2000), conduz a criança a desenvolver novas estratégias para se sentir segura e fazer face a esses perigos. Durante esta fase de desenvolvimento podem, também, ocorrer mudanças no modo como o sistema de vinculação interage com os outros sistemas comportamentais (Cicchetti et al., 1990). Todavia, ainda falta saber muito sobre como funciona o sistema de vinculação no período escolar, designadamente sobre os comportamentos que servem este sistema (Laible, 2005).

A vinculação no período escolar pode ser definida operacionalmente como o grau em que a criança percebe a figura de vinculação como responsiva, psicologicamente disponível e aberta à comunicação. A criança já não necessita de tanta proximidade física da figura de vinculação, mas de a perceber como psicologicamente disponível, ainda que prefira os pais aos pares em situações de maior *stress* (Raikes & Thompson, 2005). Apesar de ocorrer uma reorientação do investimento da vinculação dos cuidadores primários para outras figuras (Mayseless, 2005), as interacções pais-criança continuam a ser um importante mediador entre a qualidade da vinculação da criança e o ajustamento sócio-emocional e académico posterior (*e.g.* Grossmann, et al., 2005; Moss et al., 2005b; Sroufe et al., 2005).

3. Factores que influenciam a qualidade da vinculação

Têm sido desenvolvidos diversos estudos longitudinais para compreender quais os factores que influenciam a qualidade da vinculação (*e.g.* Ammaniti et al., 2005; Beckwith et al., 1999; Greenberg, 1999; Moss et al., 2005a; Sroufe et al., 2005; Waters et al., 2000). Estas investigações têm concluído, de modo geral, que a qualidade da vinculação da criança não determina de modo irrevogável o seu desenvolvimento posterior, mas é o conjunto das múltiplas variáveis individuais e contextuais a actuar que vão reforçar ou não, directa ou indirectamente, o percurso desenvolvimental iniciado

(Soares et al., 2007b; Sroufe, 2002; Sroufe et al., 2005; Weinfield et al., 1999). Portanto, as relações entre a qualidade da vinculação precoce e os resultados desenvolvimentais não são inevitáveis, sendo mais probabilísticas do que deterministas (Belsky, 2005; Belsky & Fearon, 2002; Greenberg, 1999).

Neste contexto, a vinculação parece operar de acordo com os mecanismos de risco e resiliência (*e.g.* Belsky & Fearon, 2002), pelo que alguns autores consideram a vinculação como um factor de risco ou de protecção (Belsky & Fearon, 2002; Dallaire & Weinraub, 2007; Greenberg, 1999; Gullone, Ollendick, & King, 2006; Ungerer & McMahon, 2005). Posto isto, o valor preditivo da vinculação variaria em função da presença de riscos sociais e contextuais (Belsky & Fearon, 2002). Os estudos longitudinais conduzidos com amostras de risco têm evidenciado que a vinculação segura é um factor protector em contextos de elevado risco (*e.g.* condições de pobreza, instabilidade familiar e disfunção parental), enquanto que a vinculação insegura potencia as dificuldades de adaptação da criança num quadro de adversidade (Belsky & Fearon, 2002; Greenberg, 1999; Sroufe et al., 2005). Nesta perspectiva, a vinculação segura é mais preditiva do comportamento posterior, em crianças a viver em situações de risco (Greenberg, 1999; Thompson & Raikes, 2003). E quantos mais factores de risco estiverem a influenciar a relação entre a figura parental e a criança, maior será a probabilidade de insegurança da vinculação (Belsky, 1996, 2005; Belsky & Fearon, 2002, 2008; Rutter, 2002; Soares et al., 2007b; Sroufe, 2002; Sroufe et al., 2005). Logo, é indispensável estudar o modo como os diversos factores de risco presentes se conjugam e qual a disponibilidade de recursos e apoios no contexto de pertença dos indivíduos.

Como se tem dado conta neste trabalho, o estudo da vinculação da criança deve englobar a análise das diversas variáveis que influenciam a vinculação da criança ao longo do seu desenvolvimento (Belsky, 2005; Sroufe, 2002), podendo agrupar-se as variáveis em três níveis: factores relacionados com a criança, com as figuras de vinculação, e com o contexto. Nesta linha, a segurança ou a insegurança da vinculação, não deve ser considerada uma característica da criança, mas o reflexo de uma relação particular entre a criança e a sua figura de vinculação (Ainsworth et al., 1978; Soares, 2002), visto que a relação é co-construída pela figura de vinculação e pela criança (Soares, 2007).

3.1 Factores relacionados com a criança

São vários os factores individuais relacionados com a criança que podem afectar a qualidade da sua vinculação, nomeadamente: variáveis genéticas, prematuridade, problemas médicos, temperamento, idade, funcionamento sociocognitivo e género.

Diversas vulnerabilidades biológicas podem influenciar a qualidade da vinculação, como prematuridade no nascimento, atrasos cognitivos, e doenças genéticas como o Síndrome de *Down* (Poehlmann & Fiese, 2001). Porém, tem sido igualmente referido que a qualidade da vinculação da criança não é afectada pela presença de problemas médicos (*e.g.* prematuridade, problemas cardíacos, paralisia cerebral), à excepção da epilepsia (van IJzendoorn et al., 1992a). Acrescente-se que alguns estudos têm sugerido que, apesar da hereditariedade poder contribuir para o desenvolvimento dos padrões de vinculação, existe uma fraca mediação genética, sendo mais evidente a mediação ambiental (Dozier, Stovall, Albus, & Bates, 2001; O'Connor & Croft, 2001; Sagi et al., 1995; van IJzendoorn et al., 2000).

Têm sido enumeradas algumas características do temperamento da criança que são importantes para a qualidade da vinculação (Marshall & Fox, 2005; Sroufe et al., 2005; Susman-Stillman, Kalkoske, Egeland, & Waldman, 1996; Vaughn & Bost, 1999). Em contrapartida, outros estudos não chegam às mesmas conclusões sobre o impacto do temperamento na qualidade da vinculação da criança (Scher & Mayseless, 2000; van den Boom, 1994). Perante os resultados inconsistentes, pode concluir-se que o temperamento e a vinculação da criança apresentam correlações muito complexas, pelo que ainda não se determinou o modo como se relacionam (Belsky, 2005; Sroufe, 1985; Vaughn & Bost, 1999).

Quando se considera a influência da variável idade na continuidade e na qualidade da vinculação, a investigação com amostras "normais" tem corroborado o desenvolvimento relativamente estável dos padrões de vinculação ao longo do tempo, nomeadamente dos 12 aos 18 meses, da infância para o período escolar e da infância para a adolescência, ainda que neste último caso a estabilidade seja mais limitada (Main & Cassidy, 1988; Main et al., 2005; Moss et al., 2005a; Verschueren & Marcoen, 2005; Waters et al., 2000). Contudo, também há estudos que identificam uma tendência para a vinculação, entre a infância e o início da adolescência, passar de insegura a segura na maioria dos casos (Ammantini et al., 2005). Em oposição, tem sido descrita uma estabilidade modesta dos padrões de vinculação, verificando-se uma tendência para a classificação de vinculação insegura aumentar à medida que a criança entra na adolescência (Carvalho, 2007; Moss et al., 2005a; Vondra et al., 2001). Assim, a

vinculação insegura parece ser menos comum em crianças em idade escolar, em comparação com os adolescentes e com as crianças mais novas, possivelmente por ser um período de desenvolvimento em que as relações de amizade com os pares desempenham um papel secundário (Muris et al., 2000; Roelofs, Meesters, & Muris, 2008; Schneider, Atkinson, & Tardif, 2001).

Igualmente, o alargamento do mundo social da criança e as suas novas aquisições cognitivas podem provocar alterações na segurança da vinculação. Nesta perspectiva, é importante contemplar as mudanças sociocognitivas que ocorrem ao longo do desenvolvimento que, em conjunto com a definição conceptual do que é vinculação no período escolar e com questões metodológicas de operacionalização do construto e de comparabilidade entre medidas de avaliação da vinculação, podem explicar diferenças na classificação da vinculação. Por exemplo, as aquisições cognitivas que possibilitem a reflexão e a reinterpretação das experiências e novas relações emocionais, podem provocar alterações na segurança da vinculação (Kerns et al., 2005). Em consonância, tem sido sugerida uma associação entre a vinculação insegura e um nível inferior de funcionamento cognitivo (Ainsworth et al., 1978; de Ruiter & van IJzendoorn, 1993; Sroufe et al., 2005).

A maioria da literatura identifica diferenças de género na qualidade da vinculação de bebés e crianças novas (Ammantini et al., 2005; Mayseless, 2005; Soares, 1996a). Todavia, os estudos com crianças em idade escolar e com adolescentes descrevem uma maior diferenciação da qualidade da vinculação em função do género da criança, à medida que esta fica mais velha. As raparigas obtêm uma maior percentagem de vinculação segura (Granot & Mayseless, 2001; Kerns et al., 2000, Michiels et al., 2010; Rios, 2006), enquanto os rapazes são mais evitantes (Granot & Mayseless, 2001). Nesta linha, são descritas diferenças de género na transmissão intergeracional da vinculação, em que o estilo de vinculação do pai se relaciona mais com o estilo de vinculação dos filhos do género masculino e o estilo de vinculação da mãe com o estilo de vinculação das filhas (Mikulincer & Florian, 1999; Roelofs et al., 2008). Porém, também é relatada a ausência de diferenças entre o género feminino e masculino na qualidade da vinculação de crianças e adolescentes (Carvalho, 2007).

3.2 Factores relacionados com as figuras de vinculação

A literatura tem enumerado o efeito de diversos factores relacionados com as figuras de vinculação na qualidade da vinculação da criança, como: a sensibilidade e

responsividade, as práticas educativas e os estilos educativos parentais[9], as expectativas parentais, a função reflexiva, os recursos psicológicos e a saúde mental, a idade, a representação da vinculação e a representação dos cuidados ao filho.

Bowlby (1969) considera que as experiências com as figuras de vinculação na infância e adolescência são o principal determinante do comportamento de vinculação de um indivíduo. Também vários estudos longitudinais têm identificado a qualidade dos cuidados parentais como a variável mais importante para o desenvolvimento da criança (Sroufe, 2002). Assim, a qualidade da vinculação da criança não depende apenas da presença e do afecto da figura cuidadora, mas da sensibilidade e responsividade perante as suas necessidades (Belsky, 1984; De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Kerns et al., 2000).

Os teóricos da vinculação definem competência parental em termos de sensibilidade parental. Deste modo, um pré-requisito para uma vinculação segura é a sensibilidade e a responsividade do cuidador, ou seja, a capacidade de perceber e interpretar correctamente os sinais da criança, respondendo de modo adequado, consistente e eficaz às suas necessidades de vinculação. Logo, o modo como são prestados cuidados à criança desde o seu nascimento influencia o funcionamento do seu sistema de vinculação, tendo a sensibilidade materna um papel essencial no desenvolvimento de uma vinculação segura na criança (Ainsworth et al., 1978; Belsky & Fearon, 2008; Bowlby, 1969; Cummings & Cummings, 2002; De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Monteiro et al., 2008b; Nair & Murray, 2005; Soares, 1996b; Younger, Corby, & Perry, 2005). A literatura documenta bastante a associação entre a sensibilidade materna e a segurança da vinculação do bebé, indicando que as crianças com padrões de vinculação segura têm maior probabilidade de terem cuidadores contingentes e responsivos às suas necessidades (Cummings & Cummings, 2002; De Wolf & van IJzendoorn, 1997; Isabella & Belsky, 1991; Pederson, Gleason, Moran & Bento, 1998; Susman-Stillman et al., 1996; Teti, Gerfand, Messinger, & Isabella, 1995; van IJzendoorn, 1995; Vondra, Shaw, & Kevenides, 1995). Em oposição, a insensibilidade materna tem sido relacionada com uma vinculação insegura (Posada et al., 1999; Vondra et al., 1995).

Nesta perspectiva, as crianças que recebem cuidados responsivos e adaptados às suas necessidades vêem a sua figura de vinculação como securizante em situações de *stress,* e como uma base segura a partir da qual exploram o meio. Então, as crianças estão mais confiantes na disponibilidade e responsividade desta figura, com impacto positivo na segurança da vinculação (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969; Grossmann et al., 2002). Portanto, os comportamentos parentais caracterizados por uma maior

[9] A relação entre as práticas educativas e os estilos educativos parentais na qualidade da vinculação serão especificamente abordados no capítulo III.

sensibilidade e responsividade influenciam as representações do *self* da criança, de modo a que esta se sente valorizada e merecedora de afecto e cuidados. Em contrapartida, se o comportamento parental envolver insensibilidade e rejeição, levam a que a criança construa modelos negativos de si e manifeste padrões de vinculação inseguros (Monteiro et al., 2008b).

Não obstante, ainda que se reconheça que a sensibilidade materna tem um papel essencial na transmissão intergeracional da vinculação, não explica totalmente a relação entre a qualidade da vinculação da mãe e a qualidade da vinculação da criança à mãe (George & Solomon, 1999). Assim, nem sempre se verifica uma correspondência entre a segurança da vinculação da figura parental e a segurança da vinculação do filho, havendo estudos que relatam uma associação fraca ou mesmo uma não correspondência entre as duas medidas (*e.g.* Jongenelen, Soares, Grossmann, & Martins, 2006; van IJzendoorn, 1995). Na sua meta-análise, van IJzendoorn (1995) constatou que existe uma concordância muito mais forte entre a representação materna da vinulação e a vinculação da criança, do que entre a sensibilidade materna e a vinculação da criança, resultados corroborados por outros estudos (De Wolff & van IJzendoorn, 1997). O autor designou esta ausência de conhecimento dos mecanismos pelos quais as experiências de vinculação da mãe influenciam a segurança da vinculação do seu filho por lacuna de transmissão (*transmission gap*), considerando que a parte da variância inexplicada no fenómeno de transmissão intergeracional da vinculação poderá ser explicada por outras variáveis que não a sensibilidade materna (*e.g.* Atkinson et al., 2005; Pederson et al., 1998).

Alguns estudos sugerem que a vinculação ao pai e a vinculação à mãe são dois construtos independentes, relatando uma discordância entre os padrões de vinculação que a mesma criança apresenta em relação ao seu pai e à sua mãe (de Minzi, 2006, 2010; Fox, Kimmerly, & Schafer, 1991; Main & Weston, 1981; Sroufe, 1985). Têm sido referidas associações mais fracas da vinculação da criança com a sensibilidade paterna, em comparação às existentes para a sensibilidade materna (De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Kerns et al., 2000; van IJzendoorn & De Wolff, 1997). Acrescente-se que esta não é um bom preditor do desenvolvimento da criança (van IJzendoorn & De Wolff, 1997), o que sugere que a segurança da vinculação pai-criança pode ser melhor explicada por outras dimensões da interacção pai-criança (Paquette, 2004).

Tradicionalmente é descrito que o pai tem um menor impacto no desenvolvimento social e emocional do filho, em comparação à mãe (Main & Weston, 1981; Main et al., 1985). Em contrapartida, outras investigações mais recentes têm documentado que a qualidade da vinculação do filho ao pai e à mãe se relacionam com a mesma intensidade

com os resultados desenvolvimentais sócio-cognitivos (Bretherton, 2010; Grossmann et al., 2002, 2005; Kerns et al., 2000; Michiels et al., 2010). Também tem sido sugerido que o pai e a mãe desencadeiam nos seus filhos comportamentos de vinculação semelhantes, sendo ambos sensíveis e responsivos face ao comportamento dos filhos (Grossmann, Grossmann, Kindler, & Zimmermann, 2008; Lewis & Lamb, 2003; Owen & Cox, 1997; Torres, Santos, & Santos, 2008).

Porém, a investigação mais recente tem reconhecido que é importante valorizar o papel do sistema exploratório no desenvolvimento da criança, tendo os contextos de lazer e brincadeira um papel dominantemente importante na relação da criança com o pai e no seu desenvolvimento posterior (Grossmann et al., 2005). É, ainda, indicado que as duas figuras parentais têm papéis diferentes e complementares no desenvolvimento da vinculação. Portanto, a sensibilidade nos cuidados mais característicos da mãe contribui principalmente quando o sistema de vinculação está activo, acalmando a criança em situações de ansiedade, ao passo que o papel do pai é mais dominante em situações em que a criança necessita de suporte e segurança na exploração (Bretherton, 2010; Grossmann et al., 2002, 2005; Michiels et al., 2010; Monteiro et al., 2008b; Paquette, 2004). A literatura sublinha, deste modo, os papéis diferenciados que a mãe e o pai têm no desenvolvimento da criança, com contribuições distintas nas diversas áreas do seu ajustamento, visto que o pai e a mãe relacionam-se de modo diferente com o seu filho (Coleman, 2003; Grossmann et al., 2005; Steele & Steele, 2005b; Torres et al., 2008; Verschueren & Marcoen, 1999).

Os recursos psicológicos dos pais, designadamente a sua saúde mental e psicológica, o bem-estar e algumas características da personalidade, são identificados na literatura como variáveis que influenciam a qualidade dos cuidados prestados à criança e a qualidade da vinculação, destacando-se como particularmente importante a depressão materna (Ammaniti et al., 2005; Belsky, 1984; Belsky & Fearon, 2002, 2008; Cicchetti, Rogosch, & Toth, 1998; Jongenelen, 2004; Moss et al., 2005a; Poehlmann & Fiese, 2001; Teti et al., 1995; Waters et al., 2000).

Fonagy et al. (1991) descreveram uma nova dimensão, a função reflexiva ou mentalização, que é uma função mental usada para perceber e organizar a experiência do indivíduo e dos outros em termos de estados mentais. Ou seja, é a capacidade para compreender sentimentos, intenções, crenças e desejos em si próprio e no outro. Nesta linha, a função reflexiva correlaciona-se com a segurança da vinculação do progenitor e influencia a segurança da vinculação da criança através dos cuidados a ela prestados (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2004; Hill et al., 2003b).

Como foi referido anteriormente, tem sido estudada a influência da idade dos pais no desenvolvimento da criança, com destaque em particular para o impacto da maternidade na adolescência. Os filhos de mães adolescentes são descritos como tendo mais frequentemente padrões de vinculação insegura, em comparação com os filhos de mães adultas (Mollborn & Dennis, 2010; Whitman et al., 2001). Todavia, os resultados são contraditórios, uma vez que há estudos que não associam uma maior insegurança da vinculação a filhos de mães adolescentes (Andreozzi et al., 2002; Jongenelen, 2004; Jongenelen et al., 2006; Soares et al., 2001).

Há evidência científica acumulada que comprova a transmissão intergeracional da vinculação (Fonagy et al., 1991; Gloger-Tippelt et al., 2002; Main et al., 1985; van IJzendoorn, 1995). Deste modo, os pais com modelos de vinculação insegura têm maior probabilidade de os seus filhos terem um padrão de vinculação insegura (*e.g.* Cowan & Cowan, 2002; Main et al., 1985). A representação da vinculação da mãe em relação às suas figuras parentais influencia, tanto a organização da vinculação da mãe com o seu filho, como o comportamento parental, designadamente a sensibilidade materna (Kretchmar & Jacobvitz, 2002; Main et al., 1985; Soares, 1996a). Diversos estudos, conduzidos em vários países, apoiam a concordância intergeracional entre a representação da vinculação materna e o padrão de vinculação da criança (Ammantini et al., 2005; Coppola, Vaughn, Cassibba, & Constantini, 2006; Fonagy et al., 1991; Gloger-Tippelt et al., 2002; Main et al., 1985; Mikulincer & Florian, 1999; Miljkovitch, Pierrehumbert, Bretherton, & Halfon, 2004; Pederson et al., 1998; Soares, 1996a; Vaughn et al., 2007; Veríssimo, Monteiro, Vaughn, Santos, & Waters, 2005). O padrão de vinculação da criança é, então, predizível a partir do modelo interno dinâmico do cuidador, que representa a percepção que ele tem da qualidade da vinculação com os seus próprios cuidadores. Assim, dependendo dos modelos internos dinâmicos dos seus progenitores, os pais podem ignorar ou serem sensíveis às pistas emocionais do seu filho (Grusec & Ungerer, 2003). É, igualmente, sugerida a transmissão intergeracional do sistema de prestação de cuidados (Kretchmar & Jacobvitz, 2002).

Também a qualidade da vinculação adulta em relações íntimas associa-se a diferentes resultados desenvolvimentais na criança, como é exemplo a relação positiva entre uma vinculação insegura do pai e uma vinculação insegura do seu filho (Laurent, Kim, & Capaldi, 2008).

Por fim, a representação dos cuidados da figura de vinculação (George & Solomon, 1999) e a relação actual da mãe com a sua progenitora (Kretchmar & Jacobvitz, 2002) são, igualmente, variáveis importantes para a qualidade da vinculação da criança.

3.3 Factores relacionados com o contexto

Existe um conjunto de variáveis mais distais pertencentes ao contexto social que, ao influenciarem a qualidade da interacção entre a criança e a figura parental, têm impacto na qualidade da vinculação da criança, nomeadamente: factores socioculturais e étnicos, contextos sociais desvantajosos, nível socioeconómico, número de filhos, posição da criança na fratria, suporte social, e características do trabalho dos pais.

Têm sido encontradas distribuições diferentes dos bebés avaliados pela Situação Estranha, e diferenças no comportamento maternal que distinguem as crianças com uma vinculação segura das crianças com uma vinculação insegura, em diferentes países (Soares et al., 2007b). Se o padrão seguro é o mais frequente e o mais adequado em diversas culturas, argumento que apoia ideia da universalidade do comportamento de vinculação (van IJzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008), já a proporção dos padrões de vinculação insegura varia de forma significativa (Ainsworth et al., 1978; Grossmann, Grossmann, Spangler, Suess, & Unzner, 1985; Sagi et al., 1985; Takahashi, 1990). Assim, vários investigadores têm chamado a atenção para a necessidade de enquadrar a teoria da vinculação no contexto sociocultural onde ocorre a interacção mãe-filho, uma vez que há uma relação entre a vinculação da criança e a especificidade cultural das interacções pais-criança (Belsky & Fearon, 2008; de Minzi, 2006, 2010; Dwyer, 2005; Kerns et al., 2006; Scher & Mayseless, 2000; Trommsdorff & Kornadt, 2003; van IJzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008).

Diversos factores inerentes a contextos sociais desvantajosos estão implicados na qualidade dos cuidados parentais e na segurança da vinculação da criança. Alguns estudos realizados com amostras de risco e de baixo nível socioeconómico têm indicado resultados mais pobres ao nível da sensibilidade materna (De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Weinfield et al., 1999), e uma maior frequência de vinculação insegura (Scher & Mayseless, 2000; van IJzendoorn et al., 1992a; Weinfield et al., 2000), quando comparadas com amostras de baixo risco e de nível socioeconómico mais elevado. Todavia, há igualmente pesquisas que, quando controlam a existência de factores de risco como a pobreza e a monoparentalidade, não encontram diferenças significativas na segurança da vinculação dos bebés entre amostras de elevado e de baixo risco (*e.g.* Egeland & Sroufe, 1981). Outras investigações que analisam os diversos indicadores do nível socioeconómico, só identificam as habilitações literárias da mãe como preditor significativo da qualidade da vinculação da criança (Scher & Mayseless, 2000). Portanto,

a presença de condições sociais adversas não determina, obrigatoriamente, a qualidade da vinculação.

O número de filhos e a posição da criança na fratria também se relacionam com a qualidade da vinculação. O nascimento de um irmão é um factor de mudança no padrão de vinculação da criança, na maioria dos casos no sentido da segurança da vinculação. Por seu lado, o número de irmãos mais novos é um preditor significativo da classificação da vinculação, visto que o nascimento de um irmão se associa à mudança de uma vinculação insegura para segura entre o 1 e os 5 anos de idade (Ammantini et al., 2005).

O suporte social dos elementos da rede social é outra variável que contribui para a segurança da vinculação da criança. Nesta linha, quando há um aumento do nível de suporte social recebido, ocorre uma melhoria na qualidade da vinculação da criança (Kotchick et al., 2005; Lewis, Feirig, & Rosenthal, 2000; Sroufe, 2002). O suporte social influencia o comportamento parental e a qualidade da interacção dos pais com os seus filhos (Belsky, 1984, 1997; Berlin & Cassidy, 1999; Green, Furrer, & McAllister, 2007), pelo que são descritos os seus efeitos indirectos na qualidade da vinculação da criança (*e.g.* Belsky, 1996; Belsky & Fearon, 2008; Crockenberg, 1981; Spieker & Bensley, 1994).

Muitas outras variáveis podem ser referidas como tendo impacto na qualidade da vinculação da criança, como as características do trabalho dos pais e a colocação da criança ao cuidado de outro adulto que não os pais (Scher & Mayseless, 2000).

Por fim, os acontecimentos de vida, designadamente acontecimentos negativos, podem contribuir para a continuidade *versus* descontinuidade da (in)segurança da vinculação ao longo do desenvolvimento, onde se destacam o abuso físico ou sexual da criança, doença psiquiátrica dos pais, doença da criança ou dos pais, morte de um dos progenitores, ou separação dos pais (Ammaniti et al., 2005; Beckwith et al., 1999; Belsky & Fearon, 2002; Moss et al., 2005a; Waters et al., 2000).

Em síntese, devem ser considerados os múltiplos factores implicados na qualidade da vinculação, bem com as interacções entre as diversas variáveis, tanto distais como proximais, que determinam de um modo probabilístico as diferenças individuais na segurança da vinculação da criança.

4. Qualidade da vinculação na infância e desenvolvimento posterior

Uma questão muito debatida é se as experiências na infância têm uma influência predominante no desenvolvimento posterior e na personalidade do indivíduo. Muitos investigadores sublinham a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento ulterior, na medida em que as experiências precoces servem para moldar e seleccionar

experiências posteriores. Bowlby e Ainsworth destacaram o papel das relações precoces nas diferenças individuais, ao nível da qualidade de organização da vinculação e do desenvolvimento ao longo da infância, que reflectem a forma de representação das figuras de vinculação (Ainsworth et al., 1978; Jongenelen et al., 2006). Deste modo, assume-se que a qualidade da relação precoce da criança com os pais tem um efeito continuado na adaptação dentro e fora do contexto familiar (Bowlby, 1969; Sroufe, 2002).

A teoria da vinculação tem servido de base para inúmeros estudos que procuram relacionar a qualidade das relações precoces de vinculação com o ajustamento posterior da criança em várias áreas, como o ajustamento psicológico em geral, a competência social e as relações com os pares, as competências cognitivas e o funcionamento académico. Os estudos longitudinais têm demonstrado que as crianças que desenvolvem uma vinculação segura aos seus pais durante os primeiros anos de vida apresentam, posteriormente, um melhor funcionamento psicológico, social e cognitivo e uma maior capacidade de resiliência (Bohlin et al., 2000; Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998; Greenberg, 1999; Grossmann et al., 2005; Jacobsen, Edelstein, & Hofmann, 1994; Lewis et al., 2000; Main et al., 2005; Moss et al., 2005b; Sroufe, 2002; Sroufe et al., 2005; Thompson, 1999), em comparação com as crianças classificadas como inseguras. Portanto, a segurança da vinculação continua a influenciar as competências sociais e emocionais das crianças no período escolar, sendo um factor protector para comportamentos de internalização e de externalização (Dallaire & Weinraub, 2007).

As crianças com uma vinculação segura percebem os pais como disponíveis quando têm algum problema, o que pode promover as suas competências de interacção social (Verschueren & Marcoen, 2005). Existe uma importante evidência científica sobre a influência da qualidade da vinculação precoce no estabelecimento de outros tipos de relações interpessoais (Freitag et al., 1996; Fury et al., 1997; Grossmann et al., 2005; Hartup, 1996; Moss et al., 2005b; Overbeek, Stattin, Vermulst, Ha, & Engels, 2007; Verschueren & Marcoen, 2005). Neste sentido, a segurança da vinculação da criança aos pais durante os 2 primeiros anos de vida associa-se a diversos indicadores de competência social da criança na relação com os pares e com os professores no período escolar (Collins et al., 2002; Sroufe et al., 2005). Assim, as crianças seguras têm uma maior probabilidade de, posteriormente, terem sucesso nas relações sociais (*e.g.* com irmãos, pares, professores e outros adultos não familiares), na negociação e resolução de tarefas desenvolvimentais, bem como de sentirem um maior bem-estar emocional (Berlin & Cassidy, 1999; Thompson, 2006).

As crianças que desenvolveram uma vinculação mais segura com os seus cuidadores durante a primeira infância também apresentam uma melhor adaptação

escolar, sendo descritas pelos seus professores como menos agressivos e mais competentes no estabelecimento de relações de amizade e têm relações com os professores mais satisfatórias e de confiança, à semelhança das relações de confiança que mantêm com os seus pais. Estas crianças adquirem um auto-conceito mais positivo e um sentimento de auto-confiança que lhes permite sentirem-se mais competentes em novas tarefas e aprendizagens, o que influencia positivamente a sua atitude perante a escola e a sua predisposição para aprender e, em consequência, o desempenho escolar (Aviezer, Sagi, Resnick, & Gini, 2002; Granot & Mayseless, 2001; Oliva & Palacios, 2008; Wartner et al., 1994; Younger et al., 2005).

Em oposição, uma vinculação insegura tem sido associada a dificuldades no funcionamento sócio-emocional e cognitivo da criança. Ou seja, as crianças com uma vinculação mais insegura têm a auto-estima mais baixa, maiores dificuldades de ajustamento académico e no estabelecimento de relações interpessoais (Booth, Rose-Krasnegor, McKinnon, & Rubin, 1994; Granot & Mayseless, 2001; Simons, Paternite, & Shore, 2001; Vivona, 2000). Do mesmo modo, as crianças que, durante a idade escolar, desenvolvem relações insatisfatórias com os seus pares, enfrentam maiores riscos de terem problemas comportamentais, dificuldades emocionais e académicas durante a infância e a adolescência (Collins et al., 2002).

Como se vê, os estudos longitudinais indicam que os modelos internos dinâmicos que a criança elabora sobre as suas figuras de vinculação influenciam o seu comportamento nas interacções sociais, nomeadamente nas competências sociais na relação com os pares (Freitag et al., 1996; Fury et al., 1997; Moss et al., 2005b; Verschueren & Marcoen, 2005). Enquanto as crianças seguras desenvolvem expectativas positivas sobre as interacções sociais e sabem utilizar melhor as competências sociais adequadas, já as crianças com uma vinculação insegura têm maior probabilidade de desenvolver relações problemáticas com os pares e com outras pessoas fora do contexto escolar (Booth-LaForce et al., 2005; Coleman, 2003; Verschueren & Marcoen, 2005). Têm sido identificados diversos factores que contribuem para o desenvolvimento de relações problemáticas com os pares, como as expectativas negativas da criança sobre as relações e as atribuições negativas sobre os comportamentos dos pares, dificuldades de auto-regulação emocional, e a pobreza das competências sociais (Cassidy, 1994; Cassidy, Kirsh, Scolton, & Park, 1996; Coleman, 2003; Kerns et al., 2006).

A teoria da vinculação também aborda a relação entre a qualidade da vinculação e a psicopatologia na criança. Uma grande parte da investigação tem referido associações entre a insegurança da vinculação e a presença de mais problemas de internalização e de externalização no período escolar e na adolescência (Booth-LaForce

et al., 2005; Brown & Whiteside, 2008; Brumariu & Kerns, 2010; Grossmann et al., 2005; Muris et al., 2000, 2003b, 2004; Soares, Carvalho, Dias, Rios, & Silva, 2007a; Sroufe et al., 2005). Não obstante, os resultados sobre as relações entre os diferentes tipos de vinculação insegura e perturbações distintas na criança são inconsistentes dependendo, designadamente, da idade (Doyle & Markiewicz, 2005; Granot & Mayseless, 2001; Greenberg, 1999; Moss et al., 2005b) e do género da criança (Nishikawa et al., 2010).

A literatura tem, ainda, corroborado que diferentes padrões de vinculação se associam a distintos problemas de ajustamento da criança. A vinculação evitante parece associar-se de modo mais consistente a resultados mais pobres ao nível da competência social, emocional e cognitiva, bem como à incidência de mais problemas de comportamento na presença de riscos contextuais. Este parece ser o grupo mais vulnerável face a riscos contextuais (Belsky & Fearon, 2002; Carvalho, 2007; Veríssimo, Monteiro, Vaughn, & Santos, 2003). Em contraste, nem sempre são identificadas diferenças entre os grupos seguro e ambivalente (Veríssimo et al., 2003). Por seu lado, a vinculação desorganizada associa-se de forma mais consistente com a presença de mais problemas de internalização e externalização (Lyons-Ruth, & Jacobvitz, 1999; Moss et al., 2005b), ainda que alguns estudos encontrem a mesma incidência de problemas em crianças com uma vinculação desorganizada e evitante (Granot & Mayseless, 2001).

Por fim, acrescente-se que a investigação sobre a relação entre o desenvolvimento da criança e a história dos pais com os seus próprios progenitores tem sublinhado uma associação entre o padrão de vinculação dos pais e o desenvolvimento dos filhos. Assim, as histórias de vinculação dos pais influenciam directamente a qualidade da relação conjugal e o comportamento parental, influindo indirectamente no ajustamento da criança (Cowan & Cowan, 2002; Shelton & Harold, 2008).

5. Conclusão

Em síntese, a teoria da vinculação pressupõe que a vinculação é uma necessidade humana básica que assegura a sobrevivência da espécie, ao garantir a protecção da criança perante eventuais perigos. É importante considerar o contexto de desenvolvimento do indivíduo para a avaliação da vinculação em idade escolar, na medida em que se deve contemplar, por exemplo, o efeito interactivo da vinculação da criança com outros factores familiares e extra-familiares que influenciam a relação pais-criança (Belsky, 2005; Kerns et al., 2005). Ainda que sejam mais sublinhados os efeitos directos da vinculação sobre o desenvolvimento da criança, é importante não perder de perspectiva que há um efeito bidireccional e co-variado das múltiplas variáveis que

actuam no contexto da interacção pais-filho (Cowan & Cowan, 2002; Parke & Buriel, 2006). Logo, a vinculação também pode provocar um efeito indirecto, bem como interagir com outras variáveis presentes (Booth-LaForce et al., 2005; Doyle & Markiewicz, 2005).

O capítulo seguinte é dedicado à relação específica entre a qualidade da vinculação da criança e o comportamento parental das figuras cuidadoras, analisando a contribuição do estilo educativo parental para a segurança da vinculação. Também será abordado o impacto que o tipo de família tem no comportamento parental, na qualidade da vinculação da criança, assim como são referidos outros factores relacionados com o tipo de família, como a qualidade da relação interparental e da co-parentalidade.

Capítulo III
Estilos Educativos Parentais, Qualidade da Vinculação da Criança e Tipo de Família

A parentalidade é uma área de estudo muito complexa, onde são realçados diferentes construtos teóricos. Na medida em que a segurança da vinculação não define exclusivamente a relação da criança com os seus cuidadores, a vinculação e as relações estabelecidas entre os pais e a criança não são construtos equivalentes (Thompson, 2005). Neste sentido, no contexto das relações familiares afectivas pode diferenciar-se, por um lado, a função parental de socialização da criança e, por outro lado, o estabelecimento de relações de vinculação, que fazem parte especificamente do domínio afectivo e cumprem uma função transgeracional, ao ligar os elementos familiares da ascendência e da descendência (Rodrigo & Palácios, 2008). Assim, considerando que o controlo e o suporte/afecto são as duas dimensões da parentalidade classicamente identificadas como importantes na socialização da criança, a teoria da vinculação valoriza particularmente o papel do suporte/afecto no desenvolvimento da vinculação entre pais e filhos. Pode, então, supor-se que será esta dimensão afectiva da parentalidade, e não tanto a dimensão instrumental de exercício do controlo parental, que se relaciona mais proximamente com o domínio da vinculação.

Tendo em consideração os objectivos do presente trabalho, é aqui particularmente destacado o papel que o tipo de família, bem como de algumas variáveis familiares relacionadas (*e.g.* qualidade da relação interparental e da co-parentalidade), têm na relação entre o comportamento parental e a qualidade da vinculação da criança. Refira-se que é escassa a investigação sobre a relação entre o comportamento parental e a qualidade da vinculação da criança em função do tipo de família, resultante da comparação entre as famílias nucleares, monoparentais e reconstituídas.

1. Comportamento parental, qualidade da vinculação e desenvolvimento da criança em idade escolar

Tem havido uma preocupação crescente em avaliar o impacto do comportamento parental e da qualidade da vinculação da criança no desenvolvimento infantil e de estudar o efeito conjugado da vinculação e do comportamento parental no desenvolvimento da

criança e do adolescente (Bosmans et al., 2006; Karavasilis et al., 2003; Muris et al., 2004). Também na área de investigação sobre o desenvolvimento e o ajustamento da criança e do adolescente encontra-se referência a alguns estudos que incluem medidas da vinculação e do comportamento parental em simultâneo, com o objectivo de analisar a contribuição relativa de cada uma destas dimensões da interacção (*e.g.* Muris et al., 2000, 2003b, 2004).

Alguns estudos que analisam em conjunto a qualidade da vinculação e do comportamento parental, têm sugerido que estas duas variáveis contribuem de modo independente e único para o ajustamento sócio-emocional e comportamental da criança. Acrescente-se que são notórias as semelhanças entre o estilo parental autorizado e a sensibilidade parental, que a teoria da vinculação tanto tem destacado como o principal promotor de uma vinculação segura (Karavasilis et al., 2003).

Nesta linha, é eleito um modelo aditivo para explicar a contribuição individual e diferenciada da vinculação e dos estilos educativos parentais em relação a diferentes dimensões do ajustamento da criança (Brown & Whiteside, 2008; de Minzi, 2006; Muris et al., 2000, 2003b, 2004). Porém, têm sido encontradas divergências na percentagem de variância explicada por cada um destes factores familiares. Por exemplo, Brown e Whiteside (2008), ao avaliarem a preocupação em crianças ansiosas, identificam uma maior contribuição do estilo de vinculação da criança em comparação com a rejeição parental na explicação da variância. Por outro lado, Muris et al. (2003b) descrevem que, na predição de problemas de externalização em adolescentes, o estilo educativo parental explica uma proporção significativa da variância, em comparação com a qualidade de vinculação dos adolescentes aos seus pares. Neste último estudo não é relatada uma contribuição significativa do padrão de vinculação da criança, apesar da vinculação e dos estilos educativos parentais explicarem proporções significativas, ainda que modestas, da variância dos problemas de internalização. Também Roelofs et al. (2006) evidenciaram uma contribuição mais significativa do estilo educativo parental para o desenvolvimento de problemas de internalização e de externalização das crianças, principalmente nas meninas, em comparação com o padrão de vinculação da criança. Assim, neste estudo, o comportamento parental ansioso e, principalmente, a rejeição parental, constituíram-se como os preditores mais robustos de sintomas de internalização e de externalização na criança.

Numa perspectiva transgeracional, pode supor-se que os modelos internos dinâmicos dos pais influenciam a qualidade do seu estilo educativo e das suas práticas educativas parentais e que, em consonância, actuam sobre a qualidade da vinculação do filho e sobre o seu desenvolvimento posterior. Posto isto, os estilos educativos e as

práticas educativas parentais também podem ser referidos como variáveis mediadoras entre a segurança da vinculação da criança e o seu desenvolvimento (Kerns et al., 2001, 2006).

E, ainda que seja mais frequentemente o estudo da influência do comportamento parental na qualidade vinculação, há investigações (*e.g.* Mofrad, Abdullah, & Samah, 2010) que sublinham que o padrão de vinculação da criança pode influenciar a sua percepção sobre o comportamento parental dos pais. Nesta linha, estudos recentes têm identificado a qualidade da vinculação da criança ao pai e à mãe como sendo um mediador na relação entre o comportamento parental e o ajustamento da criança. Neste contexto, a qualidade da vinculação da criança aparece como mediadora do efeito do controlo parental negativo (*e.g.* controlo psicológico) na manifestação de problemas de externalização (Bosmans et al., 2006; Doyle & Markiewicz, 2005), e mediadora dos efeitos do suporte/afecto parental no ajustamento infantil (Doyle & Markiewicz, 2005). Não obstante, não existe literatura suficiente que documente se a vinculação é uma variável mediadora ou moderadora da relação entre o estilo parental e a adaptação da criança, pelo que tem sido recomendado o desenvolvimento de estudos nesse sentido (Karavasilis et al., 2003).

Acrescente-se que muitos dos estudos sobre a relação entre os estilos educativos parentais e a qualidade da vinculação da criança são de natureza correlacional, pelo que não permitem elucidar de modo absoluto sobre o sentido das influências (Muris et al., 2000). Assim, apesar de ter sido evidenciada a associação entre as dimensões do comportamento parental e a qualidade da vinculação (Nair & Murray, 2005; Younger et al., 2005), não se pode esquecer que a interacção entre as dimensões do comportamento parental e a qualidade da vinculação da criança tem efeitos bidireccionais, por vezes de difícil apreensão.

2. Relação entre comportamento parental e qualidade da vinculação da criança

Devido ao papel primário que os pais têm na vida das crianças, é de supor que as figuras parentais terão um grande impacto no desenvolvimento cognitivo, emocional e relacional dos seus filhos. A teoria da vinculação perspectiva a parentalidade a partir da edificação de uma processo recíproco de interacção entre o bebé e a figura parental, valorizando a importância da complementaridade entre o sistema de prestação de cuidados ao bebé e o sistema de vinculação. Esta complementaridade de sistemas assegura o estabelecimento de um vínculo seguro que permite ao bebé aprender a gerir

e a regular as emoções que, ao longo da vida, se traduzirá na confiança para explorar a si próprio, o outro e o mundo (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969; Soares, 2001).

A teoria da vinculação debruça-se sobre a qualidade da relação pais-filho, mas esta abordagem preocupa-se essencialmente com o estudo da sensibilidade parental, não examinando com tanta frequência a associação entre determinadas práticas educativas e estilos educativos parentais e a qualidade da vinculação da criança (Kerns et al., 2001, 2006). Porém, as associações modestas entre a vinculação da criança e a sensibilidade materna sugerem que, apesar da sensibilidade materna ser um factor determinante para a qualidade da vinculação da criança, não é o mecanismo de explicação exclusivo. É, então, reconhecida a importância de analisar outras variáveis individuais e contextuais de influência que interferem na qualidade da vinculação e no processo de transmissão intergeracional da vinculação (Sroufe, 2002; Thompson & Raikes, 2003; van IJzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008).

Tem sido sugerido que existem outras dimensões da interacção pais-filho e da parentalidade que podem influenciar as relações de vinculação (Coleman & Watson, 2000; Pederson et al., 1998). Assim, uma abordagem multidimensional dos antecedentes da parentalidade da mãe e do pai poderá contribuir para a explicação da lacuna da transmissão intergeracional da vinculação. Deste modo, tem sido reconhecida a importância de estudar variáveis como o suporte/afecto parental, a monitorização, o controlo comportamental e psicológico, as exigências parentais e as estratégias disciplinares, que podem ajudar a explicar a qualidade da vinculação da criança, bem como algumas das associações entre a vinculação e o desenvolvimento da criança (de Minzi, 2006; De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Howard, 2010; Karavasilis et al., 2003; Kerns et al., 2001, 2006).

3. Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação da criança

Ainda não existem muitos dados empíricos no que respeita à relação entre os estilos educativos parentais e a qualidade da vinculação no período escolar, sendo uma área que necessita de um maior desenvolvimento (de Minzi, 2006; Dwyer, 2005). Em seguida são apresentados os resultados de que a literatura dá conta, nomeadamente sobre a influência que os estilos educativos parentais têm na qualidade da vinculação da criança.

Bowlby (1973) fez, pela primeira vez, a ligação entre a vinculação segura e os estilos educativos parentais de Baumrind, elegendo o estilo autorizado como o mais

vantajoso na promoção de uma vinculação segura (Page & Bretherton, 2001). O autor propôs que um ambiente familiar caracterizado por controlo parental excessivo e sobreprotecção se associaria a diversos problemas, como a ansiedade, enquanto que um estilo parental caracterizado pelo suporte e pelo afecto na relação com a criança teria maior probabilidade de se relacionar com uma vinculação segura e a resultados desenvolvimentais mais positivos (Bowlby, 1973).

A vinculação segura associa-se a uma história familiar satisfatória, e a um estilo educativo caracterizado por suporte, afecto, aceitação, sensibilidade e responsividade às necessidades da criança e, em simultâneo, promotor da autonomia psicológica. Em oposição, a vinculação insegura associa-se a uma maior rejeição e sobreprotecção e a uma menor responsividade, suporte e afecto, ou seja, a níveis mais baixos de comportamento parental autorizado (Belsky, Rovine, & Taylor, 1984; de Minzi, 2006; Isabella & Belsky, 1991; Karavasilis et al., 2003; Muris et al., 2003b; Nair & Murray, 2005; Roelofs et al., 2006, 2008; Vondra et al., 1995; Younger et al., 2005).

Em resumo, têm sido referidas associações entre o estilo educativo autorizado - caracterizado por baixos níveis de rejeição, conjugados com níveis elevados de envolvimento afectivo e de controlo comportamental - e uma vinculação segura das crianças em idade escolar (Karavasilis et al., 2003; Roelofs et al., 2006). Mais especificamente, os estudos que recorrem ao EMBU para avaliar os estilos educativos parentais têm descrito uma associação positiva entre a vinculação insegura e níveis mais baixos de comportamento parental autorizado (*e.g.* Roelofs et al., 2008). Portanto, os resultados sugerem que uma parentalidade que promova a individualidade da criança, através do encorajamento à autonomia num contexto de suporte, afecto e responsividade pode também facilitar o desenvolvimento de uma representação interna positiva do *self* como sendo amado e das figuras de vinculação como estando disponíveis (Karavasilis et al., 2003).

A literatura tem identificado diferentes características do contexto familiar e do comportamento parental em função de cada um dos padrões de avaliação da vinculação insegura (evitante e ambivalente) e desorganizada. A vinculação insegura-evitante associa-se a relações familiares muito pouco satisfatórias, a um comportamento parental hostil e frio, caracterizado por rejeição parental e dificuldades em expressar afecto e intimidade, podendo oscilar entre o autoritarismo e a negligência, e que não promovem a autonomia psicológica das crianças (Karavasilis et al., 2003; Muris et al., 2000; Sánchez, 2008). Estes pais são muitas vezes controladores e sobre-estimuladores (Belsky et al., 1984). Tem, ainda, sido sugerido que as mães das crianças evitantes são menos afectuosas, sentem-se mais desligadas (Younger et al., 2005) e demonstram aversão ao

contacto físico quando são procuradas pelos filhos, bem como pouca emoção nas interacções estabelecidas (Ainsworth et al., 1978).

Por seu lado, a vinculação insegura-ambivalente parece relacionar-se, por vezes, com uma história familiar insatisfatória, com um comportamento parental incoerente ou intrusivo e sobreprotector, e com níveis mais baixos de suporte emocional (Brown & Whiteside, 2008; Karavasilis et al., 2003). Deste modo, os pais emocionalmente instáveis estão disponíveis para os seus filhos nalgumas situações e não noutras, utilizando por vezes a separação e a ameaça de abandono como um meio de controlo (Mayseless, 1996; Sánchez, 2008). Os estudos têm indicado que, comparando os dois padrões de vinculação insegura, as crianças com uma vinculação insegura-evitante são as que têm pais com comportamentos parentais mais inconsistentes, menos responsivos (Vondra et al., 1995), mais negligentes, e demonstrando menor envolvimento e suporte face aos seus filhos (Karavasilis et al., 2003).

Todavia, não há consistência nos resultados quando se analisam as diferenças nos estilos educativos parentais em função dos dois padrões de vinculação insegura da criança. Se há estudos que só identificam diferenças nos estilos educativos parentais entre crianças com padrões de vinculação segura e insegura-evitante (*e.g.* Karavasilis et al., 2003; Muris et al., 2000), noutras investigações as diferenças localizam-se entre os grupos de crianças seguras e inseguras-ambivalentes (*e.g.* Brown & Whiteside, 2008).

Por fim, a vinculação desorganizada parece resultar de comportamentos parentais que provocam medo na criança, como interacções abusivas ou ameaçadoras, sendo que a própria figura parental também parece assustada no seu papel parental (Lyons-Ruth & Jacobvitz, 1999; Ungerer & McMahon, 2005). Esta desorganização da vinculação relaciona-se frequentemente com a perda não resolvida ou com o trauma dos pais, que predispõe o indivíduo a comportar-se com medo ou a provocar medo (Lyons-Ruth & Jacobvitz, 1999). Este estilo associa-se a diferentes factores de risco familiar, como vivência de *stress*, psicopatologia severa dos pais, e diversas formas de maltrato físico e emocional da criança no contexto familiar (Sánchez, 2008; van IJzendoorn et al., 1999).

Têm sido descritas associações entre a qualidade da vinculação da criança e estilos educativos parentais com características distintas (*e.g.* Allen et al., 2003; Brown & Whiteside, 2008; Karavasilis et al., 2003; Mofrad et al., 2010; Muris et al., 2000, 2003b; Nair & Murray, 2005; Roelofs et al., 2008; Younger et al., 2005). A maioria dos estudos encontra diferenças no padrão de vinculação das crianças em função da presença ou não de *rejeição parental*, sendo mais consensual a associação entre a vinculação segura e a ausência de rejeição parental (*e.g.* Brown & Whiteside, 2008; Muris et al., 2000, 2003b). Em geral, a rejeição parental e um menor suporte parental associam-se a uma vinculação

insegura-evitante (Brown & Whiteside, 2008; Cassidy, 1994; Muris et al., 2000; Younger et al., 2005). Por seu lado, a vinculação insegura-ambivalente correlaciona-se frequentemente com um menor suporte emocional (Cassidy, 1994; Brown & Whiteside, 2008; Mofrad et al., 2010), com maior sobreprotecção (Mofrad et al., 2010), e maior ansiedade parental (Brown & Whiteside, 2008; Mofrad et al., 2010; Muris et al., 2000). Não obstante, outras pesquisas não permitem a diferenciação dos padrões de vinculação em função do comportamento parental ansioso (Brown & Whiteside, 2008; Roelofs et al., 2006).

Neste sentido, são vários os estudos que não encontram associações entre a vinculação insegura-ambivalente e um comportamento parental caracterizado pela presença de rejeição (Brown & Whiteside, 2008; Mofrad et al., 2010; Muris et al., 2000; Younger et al., 2005), ainda que os resultados nem sempre sejam convergentes. Por exemplo, na investigação de Mofrad et al. (2010), apenas 1% das crianças evitantes e nenhuma das crianças ambivalente percepcionam as suas mães como tendo um comportamento parental rejeitante, significando isto que a rejeição parental só se associou com a vinculação evitante. Por seu lado, no estudo de Muris et al. (2000), a rejeição parental associou-se a uma vinculação evitante e o comportamento parental ansioso a uma vinculação ambivalente. Porém, outros autores apresentam resultados opostos aos anteriormente citados. Por exemplo, Muris et al. (2003b) referem que os adolescentes com uma vinculação insegura e, mais marcadamente, os jovens com uma vinculação insegura-ambivalente percepcionaram menor suporte/afecto parental, maior rejeição e sobreprotecção, comparativamente aos jovens seguros.

Assim, se parte da literatura identifica uma associação entre a rejeição parental e os padrões de vinculação (Cassidy, 1994; Muris et al., 2000), outra parte não relata uma associação significativa entre estas duas dimensões da interacção de pais e filhos (*e.g.* Mofrad et al., 2010). Em linha com os resultados encontrados, os autores chamam a atenção para a importância de estudar as variáveis moderadoras que podem afectar a relação entre a percepção do estilo educativo parental e a qualidade da vinculação da criança (Mofrad et al., 2010).

O *suporte emocional* e o envolvimento parental são dimensões do comportamento parental que promovem uma vinculação segura. O suporte parental é um preditor do ajustamento emocional da criança e do adolescente, especialmente importante durante as transições de vida da criança, como por exemplo, na sua entrada para a escola (Allen et al., 2003; de Minzi, 2006; Kerns et al., 2001). O envolvimento do pai, em particular, é importante no período escolar, na medida em que a percepção da criança de falta de

interesse ou negligência paterna associa-se a efeitos marcadamente negativos no seu desenvolvimento (de Minzi, 2006).

No sentido de corroborar a ideia de que a dimensão da parentalidade suporte/afecto pode ajudar a explicar a lacuna de transmissão intergeracional da vinculação (Howard, 2010), os estudos têm descrito que as mães e os pais com uma vinculação mais segura tendem a apresentar níveis mais elevados de afecto e suporte para com os seus filhos, em comparação com as mães e os pais inseguros (Cohn, Cowan, Cowan, & Pearson, 1992; De Wolf & van IJzendoorn, 1997). Portanto, as crianças em idade escolar que têm uma vinculação segura percebem as mães como mais afectuosas e menos sobreprotectoras, em comparação com as crianças inseguras (Mofrad et al., 2010). Por seu lado, as crianças mais inseguras reportam níveis mais elevados de sobreprotecção, e, em oposição, níveis mais baixos de suporte/afecto parental (Mofrad et al., 2010; Muris et al., 2000, 2003b). Em resumo, têm sido descritas associações positivas da segurança da vinculação da criança com o envolvimento, o afecto, o suporte emocional, a aceitação e o encorajamento à autonomia psicológica por parte das figuras parentais (Belsky & Fearon, 2008; Brown & Whiteside, 2008; De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Karavasilis et al., 2003). Acrescente-se que o contexto afectivo em que ocorrem as práticas educativas parentais influencia o impacto destes no comportamento e no ajustamento da criança (Darling & Steinberg, 1993; McLoyd & Smith, 2002; Towe-Goodman & Teti, 2008).

Mas, mais uma vez, os resultados não são consistentes, quando se comparam os dois padrões de vinculação insegura. Nalguns estudos, o estilo parental negligente foi identificado como preditor de uma vinculação insegura-evitante, na medida em que, dos dois padrões de vinculação insegura, são as crianças com uma vinculação evitante que têm pais com comportamentos parentais mais negligentes, demonstrando menor envolvimento e suporte emocional face aos seus filhos (Karavasilis et al., 2003). Por outro lado, outras investigações têm identificado que as crianças ambivalentes percepcionam níveis mais baixos de suporte emocional (Brown & Whiteside, 2008; Cassidy, 1994). Por exemplo, Brown e Whiteside (2008) descrevem que as crianças inseguras-ambivalentes percepcionam menor suporte emocional e afecto parentais, bem como um comportamento parental mais ansioso, não sendo encontradas diferenças entre as crianças seguras e inseguras-evitantes.

A literatura refere resultados pouco consistentes sobre a relação entre a qualidade da vinculação da criança e o *controlo* e a monitorização parentais, que parecem ter um papel menos importante na segurança da vinculação da criança (Karavasilis et al., 2003). Por exemplo, no estudo de Karavasilis et al. (2003), o controlo comportamental e a

monitorização não tiveram um papel muito importante na predição da vinculação segura, sendo hipotetizado que a crianças mais seguras podem necessitar menos de controlo comportamental e do estabelecimento de limites para exibirem um comportamento adequado. Neste sentido, são descritas associações entre a vinculação insegura-evitante, em particular nos adolescentes, e um comportamento parental mais pobre, ao nível da monitorização comportamental e do encorajamento para a autonomia psicológica (Karavasilis et al., 2003). Não obstante, muitos estudos associam a vinculação insegura a uma maior sobreprotecção ou controlo parental (Mofrad et al., 2010; Muris et al., 2000, 2003b). Relembre-se que os resultados dos estudos deverão ser analisados à luz da confusão terminológica associada ao controlo parental. Isto é, esta dimensão tem sido definida e operacionalizada de diversos modos, acrescentando-se que é importante ter presente a diferenciação entre controlo comportamental e controlo psicológico, visto que têm um impacto diferenciado no desenvolvimento infantil.

Por fim, ainda que seja particularmente enfatizado o impacto da relação da criança com a sua mãe na qualidade da vinculação da criança, há estudos que só encontram uma associação entre o padrão de vinculação da criança e o estilo educativo do pai. Por exemplo, Roelofs et al. (2008) descrevem que as crianças com uma vinculação insegura têm uma figura paterna com um comportamento parental menos autorizado.

Resumindo, pais que estimulem o desenvolvimento da autonomia, mantenham a monitorização e o controlo adequados e, em paralelo, promovam o suporte e o afecto emocional à criança, fomentam a segurança da sua vinculação (Allen et al., 2003; Carvalho, 2007; de Minzi, 2006). Em oposição, a utilização de práticas educativas e de estilos educativos parentais negativos que envolvam comportamentos de rejeição, negligência, maus-tratos ou controlo parental excessivo associa-se geralmente a estilos de vinculação mais inseguros (Benavente, Justo, & Veríssimo, 2009; de Minzi, 2006; Muris et al., 2000, 2003b). Nesta linha, a parentalidade sensível, entendida enquanto sintonia com as necessidades da criança, é o tipo de parentalidade que promove um desenvolvimento saudável da criança.

4. Tipo de família, comportamento parental e qualidade da vinculação da criança

Algumas características dos pais e dos seus contextos de pertença poderão ser um desafio à construção de uma parentalidade adaptada e ao estabelecimento de uma relação de vinculação saudável. Partindo deste pressuposto, tem havido a preocupação

de estudar a potencial influência negativa de determinados factores de risco social e familiar para o comportamento parental e para a qualidade da vinculação da criança, como: pobreza, *stress* parental, famílias constituídas durante a adolescência, pais presos, abuso e dependência de substâncias psicoactivas por parte dos pais, pais e filhos expostos a ambientes de violência, maus tratos infantis, conflito parental, divórcio dos pais, monoparentalidade e ausência do pai, perturbações mentais dos pais, personalidade materna com características negativas, grupos minoritários e famílias migrantes (Conley et al., 2004; Hoghughi, 2004; Maccoby, 2000; Osofsky & Thompson, 2000; Puckering, 2004; Wadsworth & Santiago, 2008).

A literatura tem identificado vários factores de risco e de resiliência que comprometem o desenvolvimento sociocognitivo e psicológico das crianças. Como comentam Kaplan e Owens (2004), a vida inclui adversidade e oportunidade. A *vulnerabilidade* refere-se à susceptibilidade de ser-se afectado pela adversidade, um resultado multifactorial da convergência dos factores de risco existentes na criança, na família e no contexto de pertença. Por seu lado, a *resiliência* é a capacidade que os indivíduos têm para resistir sem sérios danos a experiências de adversidade. Considera-se que, quanto maior o nível de resiliência, menor será o impacto da adversidade. O conceito de resiliência não equivale a um traço ou característica individual, mas envolve um conjunto de processos que operam juntos antes, durante e depois da acorrência da adversidade ou da experiência *stressante*. Portanto, a resiliência remete para a capacidade que o sistema tem de minimizar o impacto disruptivo de uma situação *stressante*, ao desenvolver recursos e ao tentar responder às solicitações/exigências impostas (Alarcão, 2006; Kaplan & Owens, 2004; Rutter, 2002). Os factores que promovem a resiliência e a vulnerabilidade da criança podem ser divididos em três pontos: *atributos individuais da criança, factores familiares* e *factores ambientais* (Kaplan & Owens, 2004; Puckering, 2004; Rutter, 2002).

No que concerne os *atributos individuais*, são factores protectores da criança: a inteligência e a capacidade cognitiva, o desenvolvimento de estratégias de *coping*, as capacidades comunicativas, a presença de sentido de humor, um temperamento fácil, e crenças religiosas. Em contraste, a presença de dificuldades de aprendizagem e de doença física são factores de risco individuais (Kaplan & Owens, 2004; Kim-Kohen et al., 2004; Osofsky & Thompson, 2000; Puckering, 2004; Wadsworth & Santiago, 2008).

São factores protectores pertencentes ao *contexto familiar*: a presença de boas relações com um adulto próximo e de elementos da família extensa que providenciem suporte (*e.g.* avô ou tio), uma relação pais-criança que promova uma vinculação segura, um estilo educativo parental coerente e eficaz que assegure monitorização, supervisão,

afecto, suporte e responsividade, em paralelo com exigência comportamental, e uma boa qualidade na interacção dos pais com a escola. No campo dos factores de risco familiares para o desenvolvimento da criança destacam-se: a doença mental dos pais, com particular relevo para a doença mental da mãe, abuso de substâncias, estilos educativos parentais pouco coerentes e pouco centrados nas necessidades da criança, conflito aberto entre elementos da família (*e.g.* conflito conjugal), pais adolescentes, alteração na dinâmica familiar, separação e divórcio, perda de um pai ou de um irmão, e tamanho da família (Kaplan & Owens, 2004; Kim-Kohen et al., 2004; Osofsky & Thompson, 2000; Prevatt, 2003; Puckering, 2004; Rutter, 2002).

Por fim, no *nível ambiental* são diferenciados como factores protectores: a presença de uma rede de suporte com características apoiantes, boas condições económicas, um bairro habitacional com características positivas como ausência de violência e presença de estruturas de apoio às famílias, e a frequência de uma boa escola. Como factores de risco têm sido identificados: a pertença a uma minoria étnica, pobreza e outros factores socioeconómicos de risco, ausência de suporte social, exposição a violência, e vivência de catástrofes naturais ou provocadas (Kaplan & Owens, 2004; Kim-Kohen et al., 2004; Osofsky & Thompson, 2000; Prevatt, 2003; Puckering, 2004; Wadsworth & Santiago, 2008). Assim, é importante avaliar se o contexto social mais alargado aumenta ou diminui o risco associado a uma determinada experiência familiar (Rutter, 2002).

Em síntese, ainda que os estudos tenham demonstrado os efeitos da presença cumulativa da desvantagem e da adversidade na vida da criança, os factores de risco poderão ter efeitos diferenciados nas crianças e nas suas famílias, uma vez que podem existir factores de protecção que, ao desencadear mecanismos de resiliência, vão promover diferentes percursos desenvolvimentais para as crianças e suas famílias. Daqui resulta que algumas crianças parecem ser mais vulneráveis a certos ambientes do que outras, tal como há crianças que demonstram ser mais resilientes face a contextos de vida adversos (Kaplan & Owens, 2004; Kim-Kohen et al., 2004).

Perante as actuais transformações na sociedade, principalmente devido ao aumento do número de divórcios, é cada vez menos frequente as crianças viverem toda a sua vida numa família nuclear. A investigação tem referido que as transformações na estrutura familiar, resultado nomeadamente do divórcio e do recasamento dos pais, podem conduzir a alterações no comportamento parental, no sistema de prestação de cuidados à criança e, em consequência, na qualidade da vinculação. Nesta linha, destacam-se como factores de risco pertencentes ao contexto familiar particularmente importantes para o desenvolvimento da criança, os estilos educativos parentais mais

negativos, o conflito interparental, a separação e o divórcio das figuras parentais, e a perda de um pai. Assim, quando se estudam os factores que influenciam o comportamento parental, o percurso desenvolvimental da criança e a qualidade da vinculação, é importante considerar a relação da criança com o seu pai e com a sua mãe, mas também a qualidade da relação entre ambos os progenitores (Steele & Steele, 2005b).

4.1 Tipo de família e comportamento parental

O divórcio representa um factor de *stress* na vida das famílias, que provoca diversas mudanças no contexto familiar e relacional da criança, traz consigo alterações na estrutura e organização familiares, no nível socioeconómico dos pais e implica, muitas vezes, o estabelecimento de novas relações amorosas pelos pais. O divórcio pode influenciar os comportamentos parentais, deixando-os menos disponíveis física e emocionalmente para os seus filhos, principalmente durante os primeiros anos após a separação (Hetherington, Bridges, & Insabella, 1998; Hetherington & Stanley-Hagan, 2002; Parke & Buriel, 2006; Woodward, Fergusson, & Belsky, 2000). Todavia, não se pode perder de vista que existe um conjunto de factores antecedentes ao divórcio, como o conflito entre os pais que, por si só, têm um impacto no comportamento parental e no desenvolvimento da criança (Parke & Buriel, 2006).

O *stress* do divórcio associa-se, muitas vezes, a riscos para a saúde física e psicológica dos pais, podendo manifestar-se problemas médicos, depressão, ansiedade, raiva, solidão, impulsividade e abuso de substâncias, o que poderá comprometer o exercício da parentalidade (Hetherington, 2003; Hetherington et al., 1998; Pryor, 2004). Durante os primeiros dois anos após o divórcio, os pais e, principalmente, as mães de rapazes, sentem-se mais ansiosos, deprimidos e com raiva durante mais tempo, em comparação com os pais não divorciados (Hetherington & Clingempeel, 1992).

Frequentemente, a criança fica a viver com a sua mãe após a separação dos pais, decisão muitas vezes ditada pelo papel mais secundário que o pai assume nos cuidados aos filhos. Porém, a literatura sugere que, se for dada a oportunidade, o pai pode interagir e cuidar tão bem do seu filho como a mãe faria, sendo igualmente competente e sensível (Monteiro, Veríssimo, Santos, & Vaughn, 2008a; Silverstein & Auerbach, 1999). No que respeita ao nível de contacto que o pai mantém com os seus filhos após o divórcio, apesar de inicialmente não existirem diferenças significativas no tempo de contacto, assiste-se a um declínio gradual, sendo comum não partilharem a maioria das experiências quotidianas com os seus filhos. Assim, a maioria dos pais divorciados

despendem menos tempo com os seus filhos, envolvem-se menos nos cuidados e na educação, são menos apoiantes e afectuosos, exercem menos controlo e menos supervisão, e envolvem-se mais em situações de conflito com os seus filhos. Há mesmo situações extremas em que existe um afastamento total do progenitor (Coley & Chase-Lansdale, 1999; Gee & Rhodes, 2003; González & Triana, 2008; Hetherington, 1993; Hetherington & Clingempeel, 1992; Hetherington & Stanley-Hagan, 2002; Kalenkoski, Ribar, & Statton, 2005; Kelly, 2007; Schwartz & Finley, 2005).

São muitos os factores que podem contribuir para a alteração da frequência e da qualidade da interacção dos pais divorciados com os seus filhos. Estes factores não se relacionam tanto com a relação pai-filho existente anterior ao divórcio, mas mais com variáveis como a distância geográfica, nível socioeconómico e estabilidade do emprego do pai, recasamento do pai ou da mãe, tipo de custódia e relação conflituosa com a mãe do filho (Cabrera, Ryan, Mitchell, Shannon, & Tamis-LeMonda, 2008; Coley & Chase-Lansdale, 1999; Hetherington et al., 1998; Parke & Buriel, 2006). Por conseguinte, um dos maiores riscos do divórcio para as crianças é o progenitor que não fica com a custódia gradualmente afastar-se emocionalmente do filho, ainda que nem sempre seja claro se diminui a vontade do pai em envolver-se ou se a mãe incrementa estratégias eficazes para evitar o seu envolvimento (González & Triana, 2008).

Após o divórcio existe uma dissociação entre os subsistemas conjugal e parental, em que os pais terão de reestruturar o subsistema parental porque não irão manter a mesma aliança na educação dos seus filhos, aumentando a probabilidade de uma parentalidade inconsistente. Os estudos têm indicado que as mães divorciadas aplicam práticas parentais mais disfuncionais, utilizam menos a monitorização, são menos afectuosas e mais críticas, e são particularmente mais severas e mais autoritárias com os rapazes, demonstrando dificuldade em controlar o comportamento deles. Por seu lado, os pais divorciados são mais permissivos e indulgentes, comportamento que é referido como contribuindo para a maior dificuldade das mães em controlarem os seus filhos (Grolnick & Gurland, 2002; Hetherington & Clingempeel, 1992; Hetherington & Kelly, 2002; Hetherington et al., 1998; Kerns et al., 2001; Nair & Murray, 2005; Parke & Buriel, 2006).

Quando se estuda a família passados dois anos da separação, em geral, tanto os pais como os filhos se adaptaram à nova situação. As relações familiares, o estilo educativo e as práticas educativas parentais tendem a estabilizar, assumindo os pais um comportamento mais restritivo, ao passo que as mães têm um comportamento menos restritivo com os seus filhos. Todavia, algumas mães continuam a utilizar ineficazmente as estratégias de controlo, em particular em relação aos seus filhos rapazes, tal como

mantêm interacções mais coercivas e monitorizam menos (Hetherington, 1993; Hetherington et al., 1998).

A monoparentalidade é considerada um factor de risco para a qualidade da parentalidade, principalmente quando conjugada com outros factores de vulnerabilidade, como um baixo nível socioeconómico. Os pais sozinhos têm menor probabilidade de beneficiar de suporte social, maior probabilidade de passar por dificuldades económicas e acontecimentos de vida *stressantes*, de sofrer de depressão, nomeadamente devido a pressões económicas e por acumular as funções que são partilhadas por ambos os elementos do casal numa família nuclear (Cain & Combs-Orme, 2005; Grolnick & Gurland, 2002; Kalenkoski et al., 2005; Parke, 2003). Assim, os estudos descrevem a monoparentalidade como uma realidade que cria condições desfavoráveis à parentalidade funcional e saudável, principalmente devido à sua frequente associação a factores de risco. E são as mães que nunca casaram, em comparação com as mães divorciadas, as que têm condições de vida mais desvantajosas (Parke, 2003).

Muitas das consequências adversas descritas não são resultado da monoparentalidade e do divórcio em si, mas reflectem circustâncias estruturais externas. Há mesmo estudos que sugerem que as características individuais dos sujeitos e os factores demográficos são preditores do estado civil (Emery, Waldron, Kitzmann, & Aaron, 1999). Nesta perspectiva, quando são controladas variáveis sociodemográficas como o nível socioeconómico, não são encontradas diferenças significativas no comportamento parental das mães provenientes de famílias nucleares e monoparentais (Cain & Combs-Orme, 2005; Lundberg & Andersson, 2000).

Após o divórcio, muitos pais refazem a sua vida conjugal com um(a) companheiro(a), sendo criada uma família reconstituída em que aparece a figura do padrasto e da madrasta (González & Triana, 2008). A investigação documenta que as estatísticas são enganosas, na medida em que muitos dos pais que se dizem sozinhos, na realidade coabitam com um companheiro. Como é muito frequente as famílias reconstituídas dissolverem-se, tem sido documentada a dificuldade em estudar estatisticamente as transformações das famílias após a primeira separação (Parke, 2003). Porém, a literatura sugere que existe uma maior disfuncionalidade do comportamento parental no contexto de famílias reconstituídas, em comparação com as famílias monoparentais. As crianças que vivem em famílias reconstituídas percepcionam as suas mães como menos afectuosas, mais rejeitantes e menos estimulantes, sendo uma explicação plausível para estes resultados que as mães, ao iniciarem uma nova relação, dediquem menos tempo e atenção aos seus filhos (Lundberg & Andersson, 2000).

O padrasto, ao interagir com a criança, tem muitas vezes de exercer um papel parental, que pode ser mais ou menos bem-sucedido, dependendo da idade e do género da criança, sendo mais provável que assuma o papel parental quanto mais nova for a criança (Hetherington & Stanley-Hagan, 2002). Alguns estudos desenvolvidos numa linha evolucionária sugerem que os padrastos investem primariamente na relação amorosa e não na parentalidade e na relação com o seu enteado (Anderson, Kaplan, & Lancaster, 1999). A maioria dos padrastos não providencia o mesmo nível de suporte e cuidados aos enteados do que aos filhos biológicos, são menos apoiantes, comunicativos e afectuosos, exercem menos controlo (Amato, 2001; Anderson et al., 1999; Hetherington & Clingempeel, 1992), percepcionam de modo menos positivo a relação com os seus enteados (Fine, Voydanoff, & Donnelly, 1994), e há maior probabilidade de ocorrer negligência e abuso do enteado, em comparação com os pais consanguíneos a viver numa família nuclear. Não obstante, tem sido sublinhado que a maioria dos padrastos ama e cuida dos seus enteados (Anderson et al., 1999). Há, também, estudos que referem que a parentalidade tende a melhorar algum tempo após uma transição marital e, particularmente em famílias reconstituídas estáveis em que o companheiro é apoiante, as diferenças na qualidade do comportamento parental são poucas em relação às famílias nucleares. Já em famílias monoparentais os problemas mantêm-se frequentemente (Hetherington & Stanley-Hagan, 2002).

A qualidade da relação interparental é um factor que actua determinantemente na parentalidade, tanto directa, como indirectamente ao influenciar o bem-estar e a saúde mental dos progenitores (Belsky, 1984; Conley et al., 2004; Florsheim et al., 2003; Floyd, Gilliom, & Costigan, 1998; Parke et al., 2004; Shelton & Harold, 2008). A evidência científica tem reportado associações entre o funcionamento marital e as interacções pais-filho (Erel & Burman, 1995), dando conta que a criança é influenciada pelo modo como os pais se comportam entre si, sejam esses comportamentos dirigidos ou não a ela. Neste sentido, para além das duas dimensões comportamentais comummente analisadas (relação emocional e controlo parental), deverá estudar-se outra dimensão: a relação interparental, entendida como o comportamento dos pais na interacção estabelecida entre si (Cummings, Goeke-Morey, & Graham, 2002).

O suporte parental relaciona-se com um melhor desempenho parental, tendo sido mesmo identificado como um preditor da competência e sensibilidade parentais, e da qualidade da interacção pais-filho, importantes no desenvolvimento de vinculações seguras (Belsky, Youngblade, Rovine, & Volling, 1991; Floyd et al., 1998; Frosch & Mangelsdorf, 2001). Os estudos têm sublinhado que, quando existe uma maior qualidade da relação conjugal e relações mais harmoniosas entre os pais, estes são mais

competentes nas suas funções parentais, sendo mais sensíveis, responsivos, apoiantes e afectuosos, menos rejeitantes e hostis e utilizando o controlo de modo mais adequado, bem como recorrendo mais frequentemente a um estilo educativo parental autorizado (Aluja et al., 2007; Coley & Chase-Lansdale, 1999; Olsen, Martin & Halverson, 1999; Shelton & Harold, 2008).

A separação é, muitas vezes, antecedida por um período de conflito mais ou menos aberto entre os elementos do casal, o que influencia a qualidade da relação do filho com o progenitor que sai de casa após a separação (Fabricius & Luecken, 2007; González & Triana, 2008; Parke & Buriel, 2006). É frequente os pais manterem-se em conflito depois da separação, o que poderá igualmente contribuir para que sejam menos apoiantes e envolvidos no seu papel parental (Amato & Booth, 1996; Hetherington et al., 1998). Deste modo, o conflito interparental tem um impacto negativo no comportamento parental, associando-se a uma maior predominância do estilo educativo parental autoritário, a um comportamento parental disfuncional e mais inconsistente, ao uso de práticas disciplinares menos adequadas, como estratégias coercivas e a maior ocorrência de maltrato infantil, a um menor envolvimento parental, a maior sobreprotecção, a menor afecto e a maior rejeição (Erel & Burman, 1995; Hetherington & Clingempeel, 1992; Hetherington & Stanley-Hagan, 2002; Kaczynski, Lindahl, Malik, & Laurenceau, 2006; Lindahl & Malik, 1999; McHale, Lauretti, Talbot, & Pouquette, 2002; O'Leary & Vidair, 2005; Shelton & Harold, 2008).

Quando se procura compreender os mecanismos que explicam a influência do conflito interparental no comportamento parental, surgem factores explicativos como alterações na qualidade da relação pai-filho, falta de disponibilidade emocional, estilos educativos parentais menos adequados, e dificuldade em estabelecer uma co-parentalidade funcional entre os pais (Barnett et al., 2008; Parke, 2002). Porém, ainda que a maioria dos estudos sublinhe a existência de uma associação positiva entre a qualidade da relação conjugal e a parentalidade, algumas pesquisas identificam um efeito compensatório através do qual os pais investem mais nas relações com os seus filhos quando têm problemas no casamento, tal como investem menos nas relações com os seus filhos quando têm uma grande satisfação conjugal (Erel & Burman, 1995; Grych, 2002; Krishnakumar & Buehler, 2000).

Existe alguma discordância em relação à influência da satisfação conjugal na parentalidade, quando comparados mães e pais visto que, ainda que seja quase consensual o impacto da relação conjugal no comportamento dos pais e das mães, há autores que consideram que a qualidade desta relação afecta mais as mães do que os pais (*e.g.* Isabella & Belsky, 1985). Em oposição, também tem sido referido que a

qualidade da relação conjugal influencia mais os pais do que as mães (Belsky et al., 1991; Kaczynski et al., 2006). Em consonância com esta segunda linha de resultados, a satisfação conjugal nos homens relaciona-se com estilos parentais mais positivos, maior interacção e envolvimento nos cuidados ao filho e maior satisfação com o papel paternal (Belsky et al., 1991), sugerindo que a qualidade da parentalidade nos pais, em comparação com as mães, depende mais de uma relação marital apoiante. Deste modo, na medida em que as mães assumem, normalmente, o papel de cuidadoras principais, elas podem ou não promover um contexto em que os comportamentos paternos são aprendidos e praticados (Bradford & Hawkins, 2006; Parke & Buriel, 2006). Portanto, tem sido destacado o papel proeminente da mãe enquanto mediadora ou "porteira" na relação do filho com o seu pai, ora sendo resistente e limitadora, ora sendo apoiante e facilitadora do envolvimento paterno, postura que influencia o envolvimento paterno (Fagan & Barnett, 2003; Schoppe-Sullivan, Brown, Cannon, Mangelsdorf, & Sokolowski, 2008).

A co-parentalidade pode ser entendida como o processo através do qual pai e mãe coordenam os seus comportamentos parentais, se apoiam mutuamente no papel parental e partilham responsabilidades e tarefas educativas, dependendo em grande parte da capacidade de comunicar, colaborar e resolver desacordos (Grych, 2002; McHale et al., 2002). Bretherton (2010) sugere que a co-parentalidade pode ser conflituosa ou colaborativa, dependendo da qualidade da relação entre ambos e do modo como cada um dos elementos da díade parental avalia o outro enquanto figura parental.

Como a co-parentalidade remete para o nível de concordância entre os pais sobre o modo como educam os seus filhos, ela está interligada com a qualidade da relação interparental, havendo estudos que sugerem que esta útima variável influencia a parentalidade através da relação de co-parentalidade (Barnett et al., 2008; Floyd et al., 1998; Grych, 2002; Kitzmann, 2000; McHale et al., 2002). E, ainda que não se compreenda como a qualidade da relação interparental interfere na interacção pais-filho (Grych, 2002), a co-parentalidade influencia o comportamento individual do pai e da mãe e associa-se a uma parentalidade mais responsiva, tanto dos pais como das mães (Belsky, Putnam, & Crnic, 1997; Feinberg & Kan, 2008; Feinberg, Kan, & Hetherington, 2007; Floyd et al., 1998; Lindahl & Malik, 1999; McHale et al., 2002). Acrescente-se que, após uma situação de divórcio, é frequente os pais praticarem uma co-parentalidade conflituosa ou descomprometida, sem acordo em relação à educação dos seus filhos (Amato & Keith, 1991; Belsky et al., 1997; Hetherington et al., 1998; Hetherington & Stanley-Hagan 2002; Taanila, Laitinen, Moilanen, & Järvelin, 2002).

4.2 Tipo de família, desenvolvimento e qualidade da vinculação da criança

Após a separação do casal, existe frequentemente um período de desorganização familiar, na medida em que é necessário proceder a uma reestruturação para adaptação à nova situação de vida familiar. Os filhos de pais separados passam por um período de instabilidade e desequilíbrio, ocorrendo grandes reajustamentos na sua vida, pelo que são frequentes reacções de tristeza, medo, insegurança, confusão, irritabilidade, depressão e ressentimento contra um ou ambos os progenitores. Muitos estudos têm identificado desvantagens a curto, médio e longo prazo na saúde e no desenvolvimento dos filhos de pais separados, associando-se muitas vezes a transtornos, como alterações do sono e alimentares, problemas comportamentais, emocionais, sociais e académicos, designadamente diminuição do rendimento escolar (Amato, 2001; Cheng, Dunn, O'Connor, & Golding, 2006; Cherlin, Chase-Lansdale, & McRae, 1998; Emery et al., 1999; Fabricius & Luecken, 2007; Hetherington et al., 1998; Kaplan & Owens, 2004; O'Connor, Dunn, & Jenkins, 2001).

Existem diferenças de idade e de género na adaptação da criança ao divórcio, assinalando-se efeitos mais adversos nos rapazes e nas crianças mais novas, principalmente até aos 6 anos (Amato, 2001; González & Triana, 2008; Hetherington, 2003; Kaplan & Owens, 2004). Assim, os rapazes pré-adolescentes tendem a ser mais vulneráveis ao divórcio e as raparigas ao recasamento dos pais (Hetherington, 2003). No mesmo sentido, a literatura tem sugerido que as raparigas e os rapazes podem ser afectados de modo diferenciado pelo divórcio dos pais (Brown & Portes, 2006). As raparigas poderão apresentar um melhor ajustamento ao divórcio dos pais em comparação com os rapazes, nomeadamente porque recebem maior suporte materno, talvez porque são menos exigentes e mais fáceis de educar (Hetherington & Kelly, 2002). Também têm sido referidas diferenças de género no tipo de problemas apresentado pelas crianças após o divórcio dos pais, na medida em que há mais problemas de externalização nos rapazes (*e.g.* problemas de comportamento) e mais problemas de internalização nas raparigas (*e.g.* depressão) (Hetherington et al., 1998).

A literatura não descreve graves consequências a curto prazo para as raparigas filhas de pais divorciados que, após um primeiro ano de maiores dificuldades, recuperam mais facilmente do que os seus irmãos rapazes. Todavia, têm sido referidas várias consequências desfavoráveis a longo prazo no desenvolvimento das meninas filhas de pais divorciados, que manifestam maiores dificuldades emocionais e relacionais, nomeadamente dificuldades nas relações com o género oposto, problemas de comportamento, maior probabilidade de serem mães adolescentes, e relações

conflituosas com as suas mães. Por seu lado, os rapazes, tanto no período imediato ao divórcio dos pais, como a longo prazo, são mais agressivos, conflituosos e desobedientes para as suas mães e têm mais problemas de comportamento, quando comparados com as raparigas filhas de pais divorciados e com as crianças de famílias nucleares (Hetherington, 1993; Hetherington & Kelly, 2002; Lansford et al., 2006).

Não obstante, a literatura tem descrito que, após uma média de dois anos de adaptação às novas condições de vida, a grande maioria das crianças recupera o equilíbrio e demonstra um bom ajustamento psicológico (Hetherington, 1993). Assim, o impacto do divórcio parece ser mais intenso nos dois primeiros anos após a separação dos pais, tendendo a diminuir ao longo do tempo (Hetherington & Kelly, 2002). Não obstante, os estudos longitudinais indicam que as pessoas que experienciam a separação dos pais têm mais problemas de internalização e de externalização, em comparação com as pessoas que nunca passaram pela separação dos pais (Lansford et al., 2006).

O divórcio envolve separação e perda de acesso ao progenitor que não fica com a custódia (Page & Bretherton, 2001), pelo que tem sido associado a uma disrupção temporária ou permanente da segurança da vinculação a um ou a ambos os pais (Faber & Wittenborn, 2010). As crianças e os adolescentes que experienciam o divórcio dos seus pais têm uma maior probabilidade de desenvolver uma vinculação insegura, em comparação com os filhos de pais casados (Beckwith et al., 1999; Lewis et al., 2000; Tippelt & Konig, 2007; Woodward et al., 2000), bem como de construírem percepções mais negativas sobre os cuidados parentais (Woodward et al., 2000). Por exemplo, Kilmann, Carranza e Vendemia (2006) referiram que as filhas adultas de pais divorciados têm uma vinculação menos segura, uma auto-estima mais baixa, e avaliam ambos os seus pais de modo mais negativo, descrevendo-os como ausentes, distantes ou exigentes, em comparação com as raparigas com famílias nucleares.

Quando se estuda a alteração da qualidade da vinculação da criança em função do divórcio dos pais, deve considerar-se que várias variáveis podem ser mediadoras desta relação, pelo que o divórcio pode afectar a segurança da vinculação de diversos modos (Nair & Murray, 2005; Waters et al., 2000). O *stress* relacionado com a experiência de divórcio e com as alterações de vida inerentes, interfere frequentemente com a capacidade dos pais responderem adequada e consistentemente às necessidades de segurança dos filhos, visto ser mais difícil para o cuidador manter-se tão disponível e responsivo como seria desejável (Faber & Wittenborn, 2010; Page & Bretherton, 2001). Do mesmo modo, os acontecimentos de vida podem alterar a expectativa que a criança tem sobre a disponibilidade e responsividade das suas figuras de vinculação, na medida

em que os modelos internos dinâmicos têm maior probabilidade de se alterarem em resposta a mudanças na disponibilidade e responsividade das figuras cuidadoras (Faber & Wittenborn, 2010).

A literatura tem identificado mais vantagens da criança ficar a viver com a sua mãe em vez de com o seu pai mas, mais uma vez, há resultados contraditórios em relação às vantagens da custódia partilhada. Assim, ainda que possa ser benéfico o contacto directo da criança com ambos os progenitores, alguns estudos referem que a custódia partilhada dos filhos poderá ser muito desvantajosa quando os pais mantêm uma relação conflituosa (Buchanan, Maccoby, & Dornbusch, 1992; Taanila et al., 2002). Outros resultados referem as vantagens da custódia partilhada para o ajustamento da criança, independentemente do nível de conflito parental (Bauserman, 2002).

Os estudos sugerem que o relacionamento da criança com o pai é o mais afectado pelo divórcio dos pais, principalmente porque o pai normalmente não fica com a custódia dos filhos (Amato & Booth, 1996; Moura & Matos, 2008). A literatura indica que há poucas diferenças na percepção das crianças e dos jovens sobre o envolvimento das mães em função do divórcio dos pais, mas há muito mais diferenças em relação à percepção do envolvimento do pai (Schwartz & Finley, 2009). No mesmo sentido, a exposição da criança à separação dos pais parece não ter tanto efeito na qualidade da vinculação à mãe, visto muitas vezes se tratar da única relação que se mantém após a alteração da estrutura familiar, mas relaciona-se mais fortemente com um empobrecimento da qualidade da vinculação ao pai. Posto isto, tem sido descrita uma menor qualidade do vínculo emocional e uma maior ansiedade de separação nos filhos de pais divorciados, mas só em relação ao pai (Moura & Matos, 2008). A perda de contacto diário com o seu pai pode favorecer o desenvolvimento deste sentimento de abandono em algumas crianças (Tippelt & Konig, 2007). A falta de envolvimento do pai pode contribuir para a alteração dos modelos internos dinâmicos da criança em relação ao seu pai (Faber & Wittenborn, 2010). Por conseguinte, a relação de vinculação da criança com o pai ausente do lar só se pode manter e desenvolver se houver contacto frequente e prolongado entre este pai e a criança (Lowenstein, 2010).

Nesta linha, ainda que pouco se saiba sobre a influência que o pai que não reside com o filho tem no seu desenvolvimento, sabe-se que o ajustamento da criança é largamente influenciado pelo papel que o pai tem na sua vida, sendo de extrema importância o pai manter uma relação com o filho, vivendo ou não com este (Dubowitz et al., 2001; Faber & Wittenborn, 2010; Fabricius & Luecken, 2007; Howard, Lefever, Borkowski, & Whitman, 2006; Osofsky & Thompson, 2000; Page & Bretherton, 2001; Pleck, 2005). Porém, quando se estudam as relações familiares, deverá ter-se em

consideração a presença física e psicológica dos membros familiares, porque um membro pode estar fisicamente ausente mas psicologicamente presente ou vice-versa. Ora, não se pode esquecer que é possível encontrar famílias monoparentais em que o pai esteja psicologicamente mais presente do que em algumas famílias nucleares (Taanila et al., 2002). Em resumo, a presença física e psicológica do pai não residente com o filho funciona como um factor protector do desenvolvimento da criança após da separação do casal (Amato & Gilbraith, 1999; Taanila et al., 2002).

A relação que a criança mantém com o seu pai depois do divórcio pode contribuir para a resiliência da criança ou para o risco adicional perante o processo de divórcio e de recasamento das suas figuras parentais. Nas situações em que o pai biológico não está envolvido numa relação com o filho, é frequente outro homem assumir o papel parental que o pai teria, seja um avô, um tio ou um padrasto (Coley, 2001). Esta presença tem sido indicada como factor protector para o desenvolvimento da criança, em particular na pré-adolescência (Hetherington & Kelly, 2002; Schenck et al., 2009; Summers, Boller, & Raikes, 2004), nomeadamente porque há uma maior monitorização da criança quando existe um adulto do género masculino em casa (Sroufe, 2002).

A investigação evidencia resultados inconclusivos, quando se comparam filhos de pais casados e divorciados, uma vez que alguns estudos mais recentes não enunciam diferenças no comportamento e no ajustamento das crianças (Page & Bretherton, 2001; Ruschena, Prior, Sanson, & Smart, 2005). Acrescente-se que a grande maioria das crianças é resiliente ao divórcio e até pode beneficiar com a sua nova situação de vida (Hetherington, 2003, Hetherington & Clingempeel, 1992). Há mesmo autores que identificam alguns efeitos favoráveis associados ao divórcio dos pais no desenvolvimento das crianças, sendo descritas como mais maturas, mais responsáveis, com maior auto-estima e maior capacidade em estabelecer uma relação empática (Amato & Keith, 1991; Crosnoe & Elder, 2004; González & Triana, 2008). E são principalmente as raparigas que podem beneficiar com a separação dos pais, tornando-se mais resilientes, mais sensíveis e responsivas aos outros (Hetherington et al., 1998). Igualmente, na área da vinculação, ainda que a monoparentalidade possa estar associada a níveis mais baixos de monitorização e de comunicação pais-criança, pode também relacionar-se com o aumento de alguns comportamentos relacionados com a vinculação, como o fortalecimento de laços afectivos (Richardson, 2005). Outros estudos indicam ainda que as crianças que não se relacionam com o seu pai percepcionam um nível mais elevado de interacções e de carinho por parte da mãe e têm uma vinculação mais segura, apesar de se considerarem menos competentes cognitiva e fisicamente, em comparação com o grupo de crianças que se relacionam com o seu pai (Golombok, Tasker, & Murray, 1997).

À semelhança das famílias monoparentais, as famílias reconstituídas têm sido referidas como contextos problemáticos, descritas como um factor de risco para a probabilidade das crianças apresentarem problemas de ajustamento, ao nível social, comportamental, académico e emocional (Amato, 2001; Cheng et al., 2006; Dunn, 2002; Ganong & Coleman, 2004; O'Connor et al., 2001; Taanila et al., 2002). No que respeita ao impacto a longo termo da presença de um padrasto na vida das crianças, há estudos que mencionam vantagens desenvolvimentais, principalmente para os rapazes (Hetherington & Kelly, 2002; Parke & Buriel, 2006). Também tem sido referido que ter uma relação positiva com o pai ou com o padrasto, limita os efeitos negativos de uma relação pobre com a outra figura paternal (Schenck et al., 2009).

Se as crianças, principalmente os rapazes, parecem beneficiar da sua família ser reconstituída, os adolescentes continuam a demonstrar maiores problemas de ajustamento, designadamente problemas de internalização e de externalização, sendo menos competentes socialmente e academicamente (Hetherington & Clingempeel, 1992). Não obstante, se a situação de monoparentalidade familiar parece trazer consequências desenvolvimentais mais desvantajosas para os rapazes, são as raparigas que demonstram mais problemas de ajustamento no contexto de famílias reconstituídas (González & Triana, 2008; Hetherington & Kelly, 2002). Assim, a presença de um padrasto parece contribuir para um ajustamento positivo dos rapazes, ao ser um modelo para o papel de género e uma fonte de suporte. Por seu lado, contribui para o aumento dos comportamentos problemáticos nas raparigas, que podem perceber o recasamento da mãe como uma ameaça à relação próxima que mantêm com a sua progenitora (Hetherington, 2003; Hetherington & Kelly, 2002). Contudo, mais uma vez os resultados são contraditórios, visto que outros autores descrevem que, quando comparados os resultados desenvolvimentais de filhos de famílias reconstituídas, não existem diferenças significativas associadas ao género, principalmente em adolescentes, pelo que talvez a idade da criança seja uma variável mais determinante no contexto de famílias reconstituídas (Hetherington & Clingempeel, 1992).

Também têm sido referidas mudanças na qualidade da vinculação de crianças de famílias reconstituídas, inerentes à alteração da estrutura familiar para incluir um padrasto ou uma madrasta (Faber & Wittenborn, 2010; Hetherington & Kelly, 2002). Bowlby (1973) enfatizou que um dos eventos que pode colocar dificuldades no estabelecimento de relações futuras é uma relação difícil com uma nova figura parental. Nesta linha, a criança percepciona a introdução do padrasto e, possivelmente, dos seus filhos, no seu contexto familiar, como uma ameaça à relação de vinculação que tem com a sua mãe, que pode ser exacerbada se perceber a sua mãe como menos apoiante e

disponível (Faber & Wittenborn, 2010). Refira-se, a título de exemplo, a investigação de Planitz, Feeney e Peterson (2009), que comparou jovens adultos de famílias nucleares e reconstituídas, verificando que estes últimos têm, mais frequentemente, um modelo mental mais negativo dos outros. Neste estudo, a satisfação com a relação mantida com o pai biológico foi uma variável mediadora entre o tipo de família e o modelo mental dos outros, ao sugerir que a qualidade da relação entre pai e filho é importante para o ajustamento dos filhos numa família reconstituída.

Análises mais cuidadosas evidenciam que existe uma grande diversidade na dinâmica e nos percursos evolutivos dos elementos que constituem as famílias reconstituídas e, em consequência, na sua dinâmica interna (Demo & Cox, 2000; González & Triana, 2008; Hetherington et al., 1998). Deste modo, apenas a estrutura familiar, considerada isoladamente, não diz nada sobre o ajustamento da criança, devendo ser examinadas as relações familiares, as trajectórias de vida, o nível socioeconómico da família, a saúde mental dos pais, e a pré-existência de problemas desenvolvimentais e comportamentais na criança (Demo & Cox, 2000; Dunn, 2002; Nicholson, Fergusson, & Horwood, 1999). Se forem controlados os efeitos destas variáveis, as desvantagens desenvolvimentais de crianças com famílias reconstituídas reduzem-se substancialmente (Cherlin et al., 1998; Nicholson et al., 1999; Parke & Buriel, 2006). Assim, apesar da exposição das crianças a famílias reconstituídas poder aumentar o risco de resultados desenvolvimentais mais pobres, muitas destas associações parecem ser falaciosas e derivam de factores sociais, contextuais e individuais que antecedem a formação destas famílias. Os estudos têm, ainda, sublinhado que grande parte do impacto que uma família reconstituída pode ter no ajustamento infantil, é mediado pela qualidade da relação mantida com os pais (Dunn, 2002).

Os contextos familiares monoparentais e reconstituídos associam-se, muitas vezes, à presença de um maior número de factores de risco, em comparação com as famílias nucleares. A maior probabilidade de ocorrer a presença de factores de risco nestas famílias, como baixo nível socioeconómico, presença de conflito interparental e ausência da figura paterna, poderá influenciar o comportamento parental e a qualidade da vinculação da criança. Porém, a literatura mais recente tem sublinhado a heterogeneidade existente dentro destas tipologias familiares, havendo uma grande diversidade na dinâmica e nos percursos evolutivos dos elementos que constituem as famílias monoparentais e reconstituídas.

Acrescente-se que o ajustamento dos diversos elementos familiares ao divórcio pode ser influenciado por vários factores, como: o motivo do divórcio, o nível socioeconómico da família, a idade, o género, o temperamento, o lócus de controlo, os

estilos de *coping* activos e as capacidades cognitivas da criança, a qualidade da relação com os irmãos, os estilos educativos parentais, o tipo de acordo parental (influencia, designadamente, o tempo que a criança passa com o progenitor com quem não reside), a qualidade da relação de co-parentalidade, o grau de conflito interparental, a existência de suporte social formal (*e.g.* serviços de mediação familiar e de apoio social e psicológico) e informal (*e.g.* presença de família extensa, principalmente os avós, sistema escolar e grupo de amigos), problemas psicopatológicos dos pais e, também, a cultura, legislação e ideologia dominante em relação ao divórcio (Amato, 2001; Amato & Keith, 1991; Brown & Portes, 2006; Cummings & Davies, 2002; González & Triana, 2008; Hetherington, 2003; Kaplan & Owens, 2004; Parke & Buriel, 2006; Woodward et al., 2000).

Alguns autores têm referido que as consequências adversas associadas a formas de família não normativas são maiores quanto menos comuns são e, logo, menos provável de serem aceites. Assim, têm sido identificadas diferenças culturais na adaptação ao divórcio (Parra, Arkowitz, Hannah, & Vásquez, 1995), sugerindo que o divórcio poderá ter um impacto menos prejudicial nas crianças de sociedades em que o fenómeno é mais comum e mais aceite socialmente, e onde existem mais fontes de suporte social (González & Triana, 2008; Hetherington & Stanley-Hagan, 2002; Lerner, Rothbaum, Boulos, & Castellino, 2002). Na verdade, as primeiras investigações sobre o divórcio foram fortemente influenciadas por uma visão patológica, dos investigadores e da sociedade em geral, que pressupunha que a família resultante de uma separação era um desvio à norma biparental, sendo incompleta e destruturada. Neste sentido, os estudos iniciais sobre o divórcio referiam consequências mais negativas para os pais e crianças, talvez devido a alguns erros metodológicos, bem como a eventuais efeitos de corte, porque há algumas décadas o divórcio era muito menos frequente e, em consequência, menos normativo do que actualmente (González & Triana, 2008; Parke & Buriel, 2006). Os resultados também se tornam de difícil interpretação devido à utilização de definições não equivalentes de tipos e de estruturas familiares (Parke, 2003).

Na investigação mais recente, tem havido maiores preocupações metodológicas, sendo a experiência de divórcio analisada como uma transição familiar, não se pressupondo que vá obrigatoriamente comprometer o desenvolvimento posterior dos membros familiares (González & Triana, 2008; Osofsky & Thompson, 2000). Deste modo, a análise conjunta da literatura sugere que a experiência do divórcio não determina obrigatoriamente consequências negativas, devendo-se considerar os pais divorciados e seus filhos como grupos heterogéneos que apresentam distintos perfis desenvolvimentais, dependendo das características pessoais dos sujeitos, dos contextos em que se inserem e da cultura de pertença (González & Triana, 2008; Kaplan & Owens,

2004). Logo, é a diversidade, não a inevitabilidade que caracteriza os padrões de ajustamento das crianças ao divórcio e ao recasamento dos pais (Hetherington, 2003; O'Connor et al., 2001).

Muitos dos resultados desenvolvimentais negativos associados a filhos de pais separados poderão não derivar directamente da situação de divórcio em si, mas de outros factores antecedentes ou associados à alteração da estrutura familiar, como o conflito interparental e a qualidade da co-parentalidade. Nesta perspectiva, também o estudo da vinculação deverá contemplar as diferentes variáveis pertencentes ao sistema familiar que influenciam a relação dos pais com a criança (Bretherton, 1992, 2010; Hill et al., 2003b). Estas variáveis podem ser particularmente importantes em contextos familiares onde ocorre o divórcio dos pais, em que a criança vive numa família monoparental ou reconstituída.

O conflito interparental tem sido relacionado com diversas consequências negativas na criança, associando-se a problemas de internalização e de externalização, a problemas de comportamento, a dificuldades académicas e no relacionamento interpessoal com os pares, a padrões de vinculação menos segura, e a maior imaturidade (Cowan & Cowan, 2002; Cummings & Davies, 2002; Cummings et al., 2002; Cummings, Schermerhorn, Davies, Goeke-Morey, & Cummings, 2006; Frosch & Mangelsdorf, 2001; Frosch, Mangelsdorf, & McHale, 2000; Kaczynski et al, 2006; Laurent et al., 2008; O'Leary & Vidair, 2005; Pauli-Pott & Beckmann, 2007; Richmond & Stocker, 2008; Shelton & Harold, 2008). O conflito entre o pai e a mãe é um factor de maior risco para o desenvolvimento e adaptação da criança, em comparação com a separação em si (Amato & Booth, 1996; Conley et al., 2004; Hetherington et al., 1998). Logo, dependendo se é positiva ou negativa, a qualidade da relação interparental pode funcionar como factor de risco ou protector do percurso desenvolvimental da criança (Sroufe, 2002). A literatura tem, ainda, descrito que os filhos de mães viúvas, em comparação com as crianças de famílias monoparentais, apresentam menos problemas de ajustamento, nomeadamente problemas de comportamento (Parke, 2003; Cheng & Liu, 1997). Coloca-se como uma hipótese explicativa para as diferenças encontradas, as crianças órfãs não terem sido sujeitas ao conflito conjugal e a outros factores que acompanham a separação e o divórcio dos pais (Cheng & Liu, 1997).

O conflito interparental associa-se a problemas no funcionamento sócio-emocional da criança e do adolescente, principalmente devido ao seu impacto negativo no comportamento parental (Frosch & Mangelsdorf, 2001; Shelton & Harold, 2008). Neste contexto, o comportamento parental dos pais, designadamente o suporte/afecto e o controlo psicológico, assim como algumas variáveis individuais da criança, como o

género e temperamento (Leary & Katz, 2004; Pauli-Pott & Beckmann, 2007), são variáveis mediadoras do impacto provocado pelo conflito interparental no desenvolvimento da criança. Neste âmbito, os rapazes em idade escolar parecem ser mais vulneráveis do que as raparigas ao conflito entre os pais (Harold & Conger, 1997; O'Leary & Vidair, 2005).

Abordando especificamente a área da vinculação, estudos recentes referem que a qualidade do relacionamento interparental é uma forte influência sobre a qualidade da vinculação da criança, uma vez que as características da relação entre a mãe e o pai são importantes preditores da vinculação e da qualidade na prestação de cuidados (Belsky, 2005; Cowan, Cowan, & Mehta, 2009; Dickstein, Seifer, & Albus, 2009). A maioria da literatura tem descrito relações positivas entre a qualidade da relação conjugal e a vinculação dos filhos, indicando que pais com casamentos satisfatórios e com baixos níveis de conflito são mais sensíveis e responsivos e os seus filhos têm mais frequentemente um padrão de vinculação seguro. Esta associação verifica-se para amostras de baixo e de elevado risco (Cummings & Cummings, 2002; Grych, 2002; Jongenelen, 2004; Owen & Cox, 1997), independentemente da estrutura familiar (Cummings & Davies, 2002; Frosch & Mangelsdorf, 2001; Frosch et al., 2000; Huth-Bocks, Levendosky, Bogat, & von Eye, 2004; Laurent et al., 2008; Moura & Matos, 2008).

Nesta linha, o conflito interparental tem sido referido como um melhor preditor da qualidade da vinculação aos pais, em comparação ao divórcio (Moura & Matos, 2008). Portanto, a literatura sublinha que, mais importante do que a ocorrência do divórcio dos pais ou o tipo de família de pertença *per se*, o conflito interparental entre o pai e a mãe é um factor de maior risco para o desenvolvimento e adaptação da criança.

Porém, os resultados sobre o impacto da qualidade da relação conjugal na vinculação da criança aos seus progenitores são contraditórios e inconsistentes (Grych, 2002). Há estudos que referem um maior impacto da qualidade da relação conjugal na interacção pai-criança, enquanto outros estudos sugerem um maior impacto desta variável na interacção mãe-criança. Assim, parte da bibliografia indica que uma menor satisfação conjugal materna se relaciona apenas com a segurança da vinculação mãe-criança (Cox, Owen, Lewis, & Henderson, 1989; Isabella & Belsky, 1985), ao passo que outra parte só encontra esta associação para o pai (Belsky et al., 1991). Em oposição, há ainda investigações que não encontraram correlações significativas entre as dimensões do relacionamento conjugal e a segurança da vinculação da criança (Belsky, 1996), o que pode resultar do foco apenas nos efeitos directos da qualidade da relação conjugal na segurança da vinculação da criança (Belsky & Fearon, 2008).

Como a literatura descreve a presença de efeitos indirectos da qualidade da relação conjugal na segurança da vinculação da criança, tem sido sublinhada a necessidade de se estudar a vinculação em contexto, incluindo a abordagem de processos mediadores e moderadores (Belsky & Fearon, 2008; Erel & Burman, 1995). Deste modo, torna-se pertinente considerar, por exemplo, o modo como cada um dos elementos do casal se constitui para o outro como uma base segura e o impacto desta dimensão na qualidade da vinculação entre a criança e a figura de vinculação (Berlin & Cassidy, 1999).

Levanta-se a hipótese de o conflito entre os pais poder afectar negativamente a qualidade da vinculação do filho aos pais, ao interferir com a parentalidade sensível e/ou ao colocar em causa a confiança da criança nos pais enquanto uma base segura (El-Sheikh & Elmore-Staton, 2004). Nesta linha teórica, alguns autores consideram que as representações das relações familiares com base no conflito familiar tornam a criança mais vulnerável a desenvolver comportamentos de vinculação inseguros, revelando alguma incapacidade nos processos de socialização e fraca apetência para fazer frente às novas experiências e situações, ao mesmo tempo que tem dificuldades na resolução de conflitos (Cummings et al., 2006; Grych, Wachsmuth-Schlaefer, & Klockow, 2002; Sturge-Apple, Davies, Winter, Cummings, & Schermerhorn, 2008).

Alguns estudos mais recentes têm sugerido que diferentes estilos de conflito conjugal se associam a distintos resultados desenvolvimentais na criança e, dependendo do modo como os pais gerem o conflito entre si, podem ser diferenciados o conflito construtivo e o conflito destrutivo (Cummings et al., 2002). Assim, se o conflito for resolvido de modo construtivo, não ocorrerão obrigatoriamente repercussões desvantajosas no ajustamento da criança, podendo mesmo ajudá-la (Cummings & Davies, 2002). Quando, apesar de separados, os pais se esforçam para diminuir o conflito entre eles e para cooperar nos assuntos relacionados com os filhos, existe uma evolução dos filhos mais favorável a médio prazo, em comparação com os filhos dos pais que, apesar de viverem juntos, mantêm uma relação conflituosa caracterizada por constantes disputas e ausência de suporte na parentalidade. Por outras palavras, no seio de famílias em que exista conflito parental, o tipo de co-parentalidade praticada (adequada *versus* pobre) pode conduzir a diferentes consequências no desenvolvimento da criança (Amato & Booth, 1996; Cummings et al., 2002; Hetherington et al., 1998; McHale et al., 2002).

Nesta linha, tem sido sugerido que a adaptação das crianças ao divórcio dos pais vai depender, em grande parte, do modo como os pais conseguem estabelecer uma relação de co-parentalidade cooperante e equilibrada, permitindo o livre acesso aos filhos, a maior harmonia do comportamento parental dos progenitores, e o apoio

emocional e instrumental no domínio da parentalidade (Amato & Keith, 1991; Belsky et al., 1997; Buchanan et al., 1992; González & Triana, 2008; Hetherington et al., 1998; Hetherington & Stanley-Hagan 2002; McHale et al., 2002; Taanila et al., 2002). Do mesmo modo, a utilização de um estilo parental autorizado pelo pai e pela mãe, com recurso ao suporte, ao afecto e à monitorização e a uma disciplina consistente, é um dos factores que contribui grandemente para o ajustamento da criança ao divórcio (Amato & Gilbraith, 1999; Campana, Henderson, Stolberg, & Schum, 2008). Neste sentido, tem sido sugerido que os estilos educativos, as práticas educativas parentais e a qualidade da co-parentalidade praticada podem ter um maior impacto no percurso desenvolvimental das crianças, nomeadamente na qualidade da vinculação, em comparação com a estrutura familiar e com o estatuto marital dos pais (Booth, Clarke-Stewart, McCartney, Owen, & Vandell, 2000).

Assim, o ajustamento sócio-emocional da criança não é apenas influenciado pelo modo como os pais se relacionam com a criança mas, igualmente, pelo relacionamento dos pais entre si (Blandon & Volling, 2008; Cowan & Cowan, 2002; Feinberg & Kan, 2008; Kaczynski et al., 2006; Karreman, van Tuijl, van Aken, & Dekovic, 2008). O desacordo parental em relação às práticas educativas a utilizar com o filho, mais provável entre pais divorciados, relaciona-se com problemas de internalização e de externalização na criança, dificuldades de auto-regulação, problemas de comportamento, tendências anti-sociais e relações sociais pobres com os seus pares (Feinberg et al., 2007; González, Pitts, Hill, & Roosa, 2000; Karreman et al., 2008; Katz & Low, 2004; Lee, Beauregard, & Bax, 2005).

Tem sido, igualmente, estudado o impacto da qualidade da co-parentalidade na segurança da vinculação da criança. A investigação tem evidenciado que a relação de co-parentalidade pode influenciar o envolvimento do pai nos cuidados e na educação ao filho (Doherty, Kouneski, & Erickson, 1998; Schoppe-Sullivan et al., 2008). A co-parentalidade apoiante associa-se mais fortemente à segurança da vinculação do filho ao pai, em comparação com a vinculação do filho à mãe, encontrando-se estas associações apenas quando o filho é rapaz. Estes resultados sublinham a importância de considerar o género dos pais e dos filhos, quando se analisa o impacto do funcionamento familiar na qualidade da vinculação (Brown, Schoppe-Sullivan, Mangelsdorf, & Neff, 2010).

Como foi referido, o pai e a mãe influenciam-se mutuamente no modo como se relacionam com os seus filhos. Os estudos sugerem que a interacção mãe-criança pode influenciar a interacção pai-criança que, por sua vez, influencia a vinculação da criança ao pai, uma vez que existem associações entre a classificação da vinculação do pai e da mãe e a classificação do filho (Steele, Steele & Fonagy, 1996). Deste modo, nas famílias

tradicionais em que é a mãe o prestador de cuidados principal, a figura materna pode condicionar o modo como decorre a interacção pai-filho.

5. Outros factores que influenciam a relação entre o comportamento parental e a qualidade da vinculação da criança

Para além das variáveis pertencentes ao contexto familiar, como o tipo de família, a qualidade da relação interparental e a qualidade da co-parentalidade, existem outros factores que podem interferir na relação entre o comportamento parental e a qualidade da vinculação da criança. Não pretendendo ser extensivos na identificação das variáveis em questão, no âmbito dos factores relacionados com a criança, referem-se as diferenças resultantes do género e da idade da criança. Por seu lado, em relação aos factores relacionados com os pais destaca-se a segurança da vinculação adulta. Por fim, aborda-se o impacto de variáveis do contexto sociocultural de pertença.

No que diz respeito aos factores relacionados com a criança que podem influenciar a relação entre o comportamento parental e a qualidade da vinculação, alguns estudos têm identificado diferenças de género na influência do envolvimento parental no desenvolvimento de uma vinculação segura. Por exemplo, de Minzi (2006) verificou, numa amostra de crianças latinas em idade escolar, que o envolvimento paterno contribui mais para a vinculação das raparigas e o envolvimento materno contribui mais para a vinculação dos rapazes.

Do mesmo modo, a idade da criança também pode influenciar a relação entre o comportamento parental e a qualidade da vinculação. À medida que a criança fica mais velha, alteram-se as expectativas parentais em relação ao seu comportamento, sendo esperadas uma maior autonomia e independência (Collins et al., 2002). Estas novas expectativas parentais podem determinar alterações no comportamento parental e no sistema de vinculação da criança (Kerns et al., 2006).

Em relação aos factores relacionados com os pais que podem actuar na relação existente entre o comportamento parental e a qualidade da vinculação da criança, destacam-se as histórias de vinculação com as suas figuras parentais e a qualidade da vinculação adulta em relações íntimas. O estudo de Roelofs et al. (2008) identificou que o estilo de vinculação paterno nas relações íntimas contribuiu mais determinantemente para a qualidade da vinculação da criança ao pai, do que as características do estilo educativo paterno. Neste contexto, os pais com representações da vinculação mais inseguras têm maior conflito conjugal e menor confiança no seu companheiro, estabelecem uma relação de co-parentalidade mais conflituosa, e têm um

comportamento parental menos autorizado, sendo menos eficazes, menos apoiantes e menos sensíveis na interacção com os filhos (Adams, Gunnar, & Tanaka, 2004; Coppola et al., 2006; Cowan & Cowan, 2002; Green et al., 2007; Sheftall et al., 2010; Shelton & Harold, 2008; van IJzendoorn, 1995). Visto que o envolvimento paterno, em particular, depende grandemente da qualidade da sua relação conjugal, a segurança da vinculação adulta em relações íntimas poderá ser um melhor preditor das interacções com a criança e da qualidade da vinculação da criança, em comparação com as medidas da vinculação adulta que remetem para experiências de infância (*e.g.* Cowan & Cowan, 2009; Howard, 2010; Laurent et al., 2008; Roelofs et al., 2008).

Por fim, é necessário fazer uma referência à importância do contexto sociocultural no comportamento parental, que vai determinar o papel que cada figura parental assume na socialização da criança e, em consequência, o modo como a contribuição do pai e da mãe se vão conjugar para influenciar o desenvolvimento da vinculação da criança (Grossmann et al., 2002; Lewis & Lamb, 2003). Neste sentido, estudos mais recentes (*e.g.* Grossmann et al., 2008), conduzidos num cenário sociocultural em que existe uma menor diferenciação dos papéis materno e paterno, enfatizam que os dois pais podem promover uma vinculação segura e uma exploração do meio segura. Portanto, estas são duas faces da mesma moeda, contribuindo ambas para a segurança psicológica da criança (Bretherton, 2010). E, na medida em que a segurança da vinculação da criança à mãe e ao pai podem predizer diferentes domínios do ajustamento, poderá ocorrer um efeito compensatório quando a vinculação com um dos progenitores é insegura, servindo como amortecedor do impacto desse vínculo inseguro a existência de uma relação segura com o outro progenitor (Granot & Mayseless, 2001; Verschueren & Marcoen, 1999).

Assim, não podem ser esquecidas as diferenças socioculturais e étnicas no modo como os diversos estilos educativos e práticas educativas parentais vão influenciar a qualidade da vinculação da criança (de Minzi, 2006). Por exemplo, alguns estudos encontraram uma associação positiva entre o uso de controlo físico e a vinculação segura em crianças latinas, associação que não foi encontrada em crianças europeias (Carlson & Hardwood, 2003; Fracasso, Busch-Rossnagel, & Fisher, 1994). Entende-se, então, o impacto da especificidade cultural das práticas educativas e dos estilos educativos parentais no modo como a criança e a figura parental se relacionam e, em consequência, nos padrões de vinculação (de Minzi, 2006; Grossmann & Grossmann, 1990; Trommsdorff & Kornadt, 2003).

6. Conclusão

Considerando que os diversos aspectos da relação pais-filho têm um impacto diferente no desenvolvimento da criança, pode equacionar-se que apenas algumas dimensões dos estilos educativos parentais se relacionam com o desenvolvimento do sistema de vinculação (de Minzi, 2006), sendo, possivelmente, a dimensão suporte/afecto parental que se relaciona mais proximamente com a qualidade da vinculação da criança.

Como se resumiu, existem diversos factores que podem diferenciar as famílias nucleares, monoparentais e reconstituídas, alguns deles antecedentes à alteração do estatuto conjugal dos pais, e outros resultantes da situação de divórcio. Deste modo, tem sido sugerido que a qualidade da vinculação da criança é fortemente influenciada pelo nível de conflito interparental e pela co-parentalidade praticada pelos pais, independentemente da estrutura familiar.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família

Capítulo IV
Objectivos, Hipótese e Método

Na segunda parte deste trabalho faz-se a apresentação do estudo empírico realizado. Assim, o capítulo IV inicia-se com a exposição das questões, objectivos e hipóteses do estudo, seguindo-se a apresentação do método, com descrição dos procedimentos de constituição da amostra, de selecção das variáveis e dos instrumentos de avaliação, bem como dos procedimentos estatísticos utilizados.

1. Questões de investigação, objectivos e hipóteses

Boa parte da literatura sobre o comportamento parental e a qualidade da vinculação de crianças refere que os pais de famílias monoparentais e reconstituídas utilizam estilos educativos menos positivos, em comparação com os pais de famílias nucleares (*e.g.* Hetherington & Stanley-Hagan, 2002; Kalenkoski et al., 2005; Kelly, 2007; Lundberg & Andersson, 2000). No mesmo sentido, as crianças provenientes de famílias monoparentais e reconstituídas são descritas como tendo um percurso desenvolvimental mais desfavorável, nomeadamente ao nível da qualidade da vinculação (*e.g.* Faber & Wittenborn, 2010; Hetherington & Kelly, 2002; Nair & Murray, 2005; Tippelt & Konig, 2007).

Porém, tem sido documentado que, para além do tipo de família, muitos outros factores podem influenciar o comportamento parental e a qualidade da vinculação das crianças. De facto, estas dimensões da interacção pais-filhos podem ser afectadas por factores como a qualidade da relação entre os pais e a qualidade da co-parentalidade (*e.g.* Feinberg & Kan, 2008; Hetherington et al., 1998; Kaczynski et al., 2006; Karreman et al., 2008).

Não obstante, são poucos os estudos que analisam a influência do tipo de família tanto nos estilos educativos parentais, como na qualidade da vinculação de crianças durante o período escolar. No que respeita ao modo como as diferentes dimensões dos estilos educativos parentais influenciam a qualidade da vinculação de crianças em idade escolar, a investigação tem evidenciado que o suporte emocional e a rejeição são as dimensões que mais contribuem para a qualidade da vinculação de crianças neste

período de desenvolvimento (*e.g.* Brown & Whiteside, 2008; Karavasilis et al., 2003; Roelofs et al., 2006, 2008; Younger et al., 2005). Assim, estilos educativos parentais caracterizados por elevados níveis de rejeição e baixos níveis de suporte emocional estão relacionados com uma menor qualidade da vinculação das crianças, ao passo que uma menor rejeição e um maior suporte emocional estão associados a uma vinculação segura.

Face ao exposto, propomo-nos examinar o impacto que o tipo de família tem nos estilos educativos parentais, no comportamento e no desenvolvimento, e na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar. É também nosso propósito analisar o modo como os estilos educativos parentais influenciam a qualidade da vinculação de crianças em idade escolar, tendo em conta o tipo de família, designadamente famílias nucleares, monoparentais e reconstituídas.

São, então, as seguintes as *questões* que pretendemos esclarecer com este trabalho de investigação:

1) Que diferenças existem no desenvolvimento e no comportamento da criança em função do tipo de família?

2) Quais são as diferenças na percepção do estilo educativo parental por parte da mãe e da criança em função do tipo de família?

3) Que diferenças são identificadas na percepção do comportamento de vinculação da mãe e na representação da vinculação da criança em função do tipo de família?

4) Que relação existe entre as percepções do estilo educativo parental e dos comportamentos de vinculação, segundo a criança e a mãe, em função do tipo de família?

Ao conjunto de interrogações formuladas procuramos dar resposta, tendo em conta os limites impostos por um estudo desta natureza. Neste sentido, delineamos os seguintes *objectivos*:

1) Comparar as mães e seus filhos ao nível das suas percepções dos estilos educativos parentais.

2) Analisar a qualidade da vinculação da criança, de acordo com a avaliação das mães e a representação da própria criança.

3) Averiguar se existem diferenças em função do tipo de família em relação ao desenvolvimento e ao comportamento da criança, aos estilos educativos parentais e à qualidade da vinculação da criança.

4) Examinar as diferenças na relação entre a qualidade dos comportamentos de vinculação e os estilos educativos parentais, tal como são percebidos pelas mães e pelas crianças, em função do tipo de família.

5) Examinar a influência que o tipo de família exerce na segurança do comportamento de vinculação das crianças.

6) Determinar quais são as dimensões dos estilos educativos parentais que mais contribuem para um comportamento de vinculação segura dos seus filhos em cada um dos três tipos de família em estudo.

De acordo com a problemática de estudo, com o enquadramento teórico e com os objectivos definidos, formulamos as seguintes *hipóteses de trabalho*:

1) *As crianças de famílias nucleares têm melhores resultados desenvolvimentais e comportamentais*. De facto, a revisão bibliográfica evidencia que as crianças de famílias monoparentais e reconstituídas têm um percurso desenvolvimental mais desfavorável.

2) *As crianças oriundas de famílias monoparentais e reconstituídas percepcionam menor suporte emocional e maior rejeição nos estilos educativos parentais*. Esta hipótese está em continuidade com alguma investigação referida no capítulo anterior, que evidencia diferenças nos estilos educativos parentais em função do tipo de família, em que as famílias monoparentais e reconstituídas mostram um comportamento parental mais disfuncional.

3) *Não há diferenças entre os três tipos de família no que respeita à qualidade da vinculação da criança em idade escolar*. A literatura é inconclusiva, sugerindo que muitas outras variáveis, que não o tipo de família por si só, poderão influenciar a qualidade da vinculação da criança, como são exemplos a qualidade da relação entre os pais e a qualidade da co-parentalidade.

4) *As dimensões afectivas dos estilos educativos parentais (suporte emocional e rejeição) são as que contribuem mais significativamente para a segurança do comportamento de vinculação da criança em todos os tipos de família*. De facto, os estudos identificam o suporte emocional e a rejeição como as dimensões dos estilos educativos parentais que maior impacto têm na qualidade da vinculação da criança em idade escolar.

2. Método

2.1 Constituição da amostra

O estudo envolveu um grupo de mães e seus filhos em idade escolar. Num primeiro momento, foram solicitadas as autorizações formais para a implementação do estudo no terreno. Assim, foi endereçado um pedido de autorização à Direcção Regional de Educação do Centro para a realização da investigação nas escolas do 1º ciclo do ensino básico do concelho de Coimbra. Deferido o pedido, em função da viabilização do estudo pela Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD), foi solicitado parecer a esta Comissão, da qual recebemos parecer favorável. Foram, então, contactados os nove agrupamentos de escolas do concelho de Coimbra, tendo sido autorizado o pedido em seis agrupamentos.

Para a selecção da amostra recorreu-se à passagem de uma ficha de caracterização sociodemográfica às mães de todas as crianças a frequentar o 2º, 3º, e 4º anos dos seis agrupamentos de escolas.

Após a análise da informação das fichas sociodemográficas foi possível seleccionar os três diferentes grupos a integrar a amostra: crianças oriundas de famílias nucleares, monoparentais e reconstituídas. Para tal, procedeu-se ao emparelhamento de crianças procedentes de famílias nucleares e monoparentais, tendo em consideração as variáveis idade e género da criança, número de irmãos, posição da criança na fratria, idade e habilitações literárias da mãe.

Definiram-se como critério de inclusão a frequência actual do 3º ou do 4º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico. Foram excluídas do estudo as crianças adoptadas, as crianças institucionalizadas e as crianças que vivem apenas com o pai ou com os avós.

O grupo de famílias reconstituídas foi recolhido de modo casuístico, dada a grande dificuldade em seleccionar participantes para o estudo seguindo os critérios usados para os outros grupos.

Efectuada a selecção de possíveis participantes para o estudo, foram enviados os pedidos de participação no estudo a todas as mães, onde se incluíam os objectivos e procedimentos da investigação, a declaração de consentimento informado e o instrumento de recolha de dados, que abarcava o questionário psicossocial, o questionário sobre o estilo educativo parental e o questionário sobre o comportamento de vinculação da criança. Só após a devolução do processo devidamente preenchido, se considerou a díade como participante no estudo.

Num segundo momento, realizou-se uma sessão de avaliação com a criança, para administração do questionário sobre os estilos educativos parentais e de uma entrevista sobre a vinculação.

2.2 Participantes

Como já referido, foram constituídos 3 grupos de acordo com a tipologia familiar: o grupo de famílias nucleares constituído por 116 díades mãe-filho, o grupo de famílias monoparentais composto por 116 díades e o grupo de famílias reconstituídas com 56 díades.

No que respeita à operacionalização da variável tipo de família, foram incluídas no grupo de famílias nucleares as mães que vivem com os pais dos seus filhos, casadas ou em união de facto, e que mantêm uma convivência frequente. Isto é, foram excluídas situações de casamento e união de facto em que o pai se encontra ausente do agregado familiar durante longos períodos de tempo por motivos profissionais. Foram consideradas famílias monoparentais as famílias em que a mãe e o pai da criança não co-habitam, nem mantêm uma relação afectiva entre si, devido a separação ou divórcio, à morte do pai, ou porque os pais da criança nunca viveram juntos. Por fim, o grupo de famílias reconstituídas engloba as díades mãe-filho em que a mãe da criança não tem um relacionamento afectivo com o pai do seu filho e reconstituiu o seu agregado familiar, incluindo nele um companheiro, isto é, em que existe a figura do padrasto, exerça, ou não, este último uma função paterna junto da criança.

Na Tabela 1 pode consultar-se a caracterização sociodemográfica das crianças que compõem a amostra total (n=288). A comparação dos três grupos em função das variáveis sociodemográficas evidenciou, no que respeita à posição da criança na fratria, que no grupo de famílias reconstituídas há mais crianças que são filhos mais velhos (32.1%), em comparação com as famílias nucleares (20.7%) e monoparentais (10.5%) (χ^2=13.874, gl=6, p=.031*).

As crianças apresentam idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos nos grupos de famílias nucleares (M=8.87, DP=±.764) e monoparentais (M=8.88, DP=±.804) e entre os 8 e os 11 anos no conjunto de famílias reconstituídas (M=8.91, DP=±.815).

No que respeita ao género, 55.7% das crianças são do género feminino, em ambos os grupos de famílias nucleares e monoparentais, enquanto na sub-amostra de famílias reconstituídas são encontrados 58.9% de meninas.

Quanto ao número de irmãos nota-se que é mais frequente a criança ser filha única nos grupos das famílias nucleares (45.7%) e monoparentais (50.0%), seguindo-se uma percentagem significativa de crianças com um irmão nos grupos de famílias nucleares (42.5%) e monoparentais (35.3%). São menos frequentes as situações de crianças com 2 a 5 irmãos, com percentagens de 12.1% e 14.7%, respectivamente para as duas tipologias familiares designadas. Já em relação à sub-amostra de famílias reconstituídas, a situação mais comum é a criança ter um irmão (48.2%), surgindo depois as crianças filhas únicas (22.9%) e, à semelhança dos outros dois grupos de famílias, é menos frequente a criança ter de 2 a 5 irmãos (17.9%).

As sub-amostras do estudo distribuem-se quase equitativamente pelas zonas de residência. A esmagadora maioria das crianças é caucasiana (96.9%), e as restantes de etnia negra (3.1%), que corresponde a 1 criança oriunda de família nuclear, 5 provenientes de famílias monoparentais e 3 a viverem em família reconstituída.

Tabela 1 - Distribuição das crianças em função das variáveis sociodemográficas: género, idade, ano de escolaridade, número de irmãos e posição na fratria

	Famílias Nucleares (n=116)		Famílias Monoparentais (n=116)		Famílias Reconstituídas (n=56)	
	n	%	n	%	n	
Género						
Feminino	63	54,3	63	54,3	23	58,9
Masculino	53	45,7	53	45,7	33	41,1
Idade						
7 anos	1	0,9	2	1,7	--	--
8 anos	37	31,9	36	31,0	20	35,7
9 anos	56	48,3	55	47,4	22	39,3
10 anos	20	17,2	20	17,2	13	23,2
11 anos	2	1,7	3	2,6	1	1,8
Ano de escolaridade						
3º ano	35	30,2	38	32,8	23	41,1
4º ano	81	69,8	78	67,2	33	58,9
Número de irmãos						
0 irmãos	53	45,7	58	50,0	19	33,9
1 irmãos	49	42,2	41	35,3	27	48,2
2 a 5 irmãos	14	12,1	17	14,7	10	17,9
Posição na fratria						
Filho único	53	45,7	58	50,0	19	33,9
Filho mais velho	24	20,7	12	10,3	18	32,1
Filho mais novo	35	30,2	39	33,6	15	26,8
Filho do meio	4	3,4	5	4,3	4	7,1
Gémeo	--	--	2	1,7	--	--
Zona de residência						
Rural	59	50,9	56	48,3	27	48,2
Urbana	57	49,1	60	51,7	29	51,8

A Tabela 2 apresenta a caracterização sociodemográfica das mães das crianças para cada um dos grupos da amostra.

A idade das mães foi definida como uma variável de emparelhamento dos grupos de famílias nucleares e monoparentais, pelo que existem mais semelhanças entre estes

dois grupos, em comparação com o grupo de famílias reconstituídas. No grupo de famílias nucleares as mães têm uma idade média de 37.72 anos (DP=±4.72), o limite inferior é de 25 e o limite superior de 49 anos. No grupo de famílias monoparentais a idade média das mães é 36.94 (DP=±5.78), com o limite inferior de 24 e o limite superior de 49 anos. Por fim, a idade média das mães em famílias reconstituídas é de 34.71 anos (DP=±6.23), tendo um limite inferior de 23 anos e um limite superior de 53 anos.

A comparação da idade média das mães em função do tipo de família indica que a maioria das mães tem entre 30 e 39 anos no grupo de famílias nucleares (63.8%), monoparentais (50.8%) e reconstituídas (62.5%). Pode ainda constatar-se que a média de idades das mães pertencentes a famílias reconstituídas é ligeiramente inferior à existente nas outras duas tipologias familiares. No mesmo sentido, destaca-se a percentagem ligeiramente maior de mães com idade superior a 40 anos nos grupos de famílias nucleares (33.6%) e monoparentais (37.9%), em comparação com o grupo de famílias reconstituídas (19.9%). E verifica-se uma proporção bastante inferior de mães com idade abaixo dos 30 anos que pertencem a famílias nucleares (2.6%), em comparação com o que ocorre nas famílias monoparentais (11.2%) e, principalmente, nas famílias reconstituídas (17.9%).

A maioria das mães tem entre o 7º ano e o 12º ano de escolaridade, tanto nos grupos de famílias nucleares (58.6%), monoparentais (52.6%) e reconstituídas (55.4%). Há uma percentagem maior de mães com o ensino superior nas famílias nucleares (30.2%) e monoparentais (32.8%), em comparação com as famílias reconstituídas (19.6%). Por outro lado, há uma percentagem superior de mães no grupo de famílias reconstituídas tendo o máximo de 6 anos de escolaridade (25.0%), em comparação com as famílias nucleares (11.2%) e monoparentais (14.7%).

A maior parte das mães encontra-se empregada, sendo que nas famílias nucleares a percentagem é de 87.9%, nas monoparentais de 81.9% e nas reconstituídas de 75.0%.

Tabela 2 - Distribuição das mães em função das variáveis sociodemográficas: idade, anos de escolaridade e situação profissional

	Famílias Nucleares (n=116)		Famílias Monoparentais (n=116)		Famílias Reconstituídas (n=56)	
	n	%	n		n	%
Idade mãe						
23-29 anos	3	2,6	13	11,2	10	17,9
30-34 anos	29	25,0	31	26,7	19	33,9
35-39 anos	45	38,8	28	24,1	16	28,6
40-44 anos	29	25,0	34	29,3	8	14,3
45-66 anos	10	8,6	10	8,6	3	5,4
Escolaridade da mãe						
1º-4ºano	2	1,7	8	6,9	7	12,5
5º-6ºano	11	9,5	9	7,8	7	12,5
7º-9ºano	27	23,3	32	27,6	12	21,4
10º-12ºano	41	35,3	29	25,0	19	33,9
Licenciatura	33	28,4	32	27,6	9	16,1
Mestrado/Doutoram	2	1,8	6	5,1	2	3,6
Situação profissional da mãe						
Empregado	102	87,9	95	81,9	42	75,0
Desempregado	10	8,6	14	12,1	9	16,1
Doméstica	4	3,4	3	2,6	1	1,8
Estudante	--	--	2	1,7	4	7,1

A Tabela 3 apresenta a caracterização sociodemográfica dos pais das crianças de cada uma das sub-amostras do estudo. Em relação à idade, os pais têm uma idade média aproximada em cada um dos grupos, nomeadamente uma média de 39.65 (DP=±4.92) com os limites de idades inferior e superior de 26 e 66 anos nas famílias nucleares, de 39.14 (DP=±6.76) com os limites de idades inferior e superior de 27 e 52 anos nas famílias monoparentais, e nas famílias reconstituídas as idades oscilam entre os 25 e os 58 anos, com uma média de 38.04 (DP=±7.12).

Nas famílias monoparentais e reconstituídas nem sempre as mães preencheram os dados do questionário referentes ao pai da criança, pelo que existe falta de informações em 16 famílias monoparentais e em 10 famílias reconstituídas.

Quando se analisa as habilitações literárias dos pais dentro de cada uma das sub-amostras, verifica-se que a maioria dos pais oriundos de famílias nucleares tem entre o 7º ano e o 12º ano de escolaridade (61.2%), sendo esta percentagem inferior para os pais de famílias monoparentais (50.6%) e reconstituídas (48.7%). Acrescente-se que não há informação sobre esta variável em relação a 17 e a 15 pais de crianças pertencentes, respectivamente, a famílias monoparentais e reconstituídas.

Destaca-se, também, um padrão semelhante ao verificado em relação às mães, no que concerne as habilitações literárias dos pais, na medida em que é mais frequente os pais de crianças pertencentes a famílias reconstituídas terem menos anos de escolaridade. Assim, observa-se uma maior proporção de pais de crianças de famílias reconstituídas que só têm até 6 anos de escolaridade (33.2%), em comparação com o que ocorre nas famílias nucleares (17.2%) e monoparentais (22.2%).

No mesmo sentido, existe uma maior percentagem de pais com o ensino superior nos grupos de famílias nucleares (21.6%) e monoparentais (27.2%), em comparação com análise desta variável para as famílias reconstituídas (17.1%).

Os dados indicam ainda que, em geral, os pais têm menos anos de escolaridade comparativamente às mães, havendo mesmo 5 casos de analfabetismo: 3 no grupo de famílias monoparentais e 2 no grupo de famílias reconstituídas.

Por fim, em relação à actividade profissional, a maioria dos pais encontra-se empregado, sendo que 97.4% são oriundos de famílias nucleares, 88.3% de famílias monoparentais e 80.5% de famílias reconstituídas. Não existe informação sobre 22 e 20 pais de crianças de famílias monoparentais e reconstituídas, respectivamente.

Tabela 3 - Distribuição dos pais em função das variáveis sociodemográficas: idade, anos de escolaridade e situação profissional

	Famílias Nucleares (n=116)		Famílias Monoparentais (n=116)		Famílias Reconstituídas (n=56)	
	n	%	n	%	n	%
Idade pai						
23-29 anos	2	1,7	4	4,0	3	6,5
30-34 anos	16	13,8	18	18,0	13	28,3
35-39 anos	40	34,5	35	35,0	14	30,4
40-44 anos	37	31,9	27	27,0	8	17,4
45-66 anos	21	18,1	16	16,0	8	17,4
Escolaridade do pai						
Analfabeto	--	--	3	3,0	2	4,9
1º-4ºano	4	3,4	8	8,1	8	19,5
5º-6ºano	16	13,8	11	11,1	4	9,8
7º-9ºano	37	31,9	24	24,2	9	22,0
10º-12ºano	34	29,3	26	26,4	11	26,7
Licenciatura	19	16,4	24	24,2	7	17,1
Mestrado/Doutoram	6	5,2	3	3,0	--	--
Situação profissional do pai						
Empregado	113	97,4	83	88,3	29	80,5
Desempregado	2	1,7	6	6,4	6	16,7
Reformado	1	0,9	5	5,3	--	--
Estudante	--	--	--	--	1	2,8

2.3. Instrumentos de avaliação

A recolha de dados foi efectuada recorrendo a um conjunto de instrumentos apresentados na Tabela 4, envolvendo a administração de questionários e de entrevista a crianças e suas mães.

Tabela 4 - Apresentação dos instrumentos do estudo e os respectivos objectivos

Instrumento	Objectivo	Variáveis
1. Questionário Psicossocial (adaptado de Farate, Pocinho, & Machado, 2010)	Aplicado à mãe para caracterização sociodemográfica de ambos os pais e criança.	Identificação, caracterização sociodemográfica dos pais e da criança e recolha de informação sobre a saúde e o desenvolvimento da criança
2.*Egna Minnen Beträffende Uppfostran*-P (EMBU-P; Castro, Pablo, Gómez, Arrindel& Toro, 1997; Versão Portuguesa de Canavarro, Pereira, & Canavarro, 2003)	Avaliação da percepção da mãe relativamente ao estilo educativo parental a que recorre na educação dos seus filhos.	Suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo
3. E*gna Minnen Beträffende Uppfostran*-C (EMBU-C; Castro, Toro, van der Ende & Arrindell, 1993; Versão Portuguesa de Canavarro, Pereira, & Canavarro, 2003)	Avaliação da percepção das crianças sobre os estilos educativos parentais, do seu pai e da sua mãe separadamente.	Suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo
4. *Escala de Percepção Materna do Comportamento de Vinculação da Criança* (PCV-M; Dias, Soares & Freire, 2002)	Avaliação da percepção da mãe relativamente aos comportamentos de vinculação do seu filho.	Dificuldades de auto-regulação emocional, partilha de afecto, comportamento base-segura e desejabilidade social das mães
5. *Separation Anxiety Test* (SAT, Hansburg, 1972; Klagsburn & Bowlby, 1976; Resnick, 1991; Slough & Greenberg, 1990, Versão Portuguesa, de Almeida, Soares & Martins, 1996)	Avaliação da representação da vinculação da criança através das suas respostas a situações de separação dos pais.	Vinculação segura, evitante e ambivalente

2.3.1 Questionário Psicossocial

Tendo como objectivo a caracterização do desenvolvimento da criança e do contexto familiar foi utilizado o Questionário Psicossocial às mães, adaptado de Farate, Pocinho, e Machado (2010), composto por um conjunto de questões fechadas e pré-codificadas organizadas segundo 10 secções.

Uma primeira secção procura fazer a caracterização sociodemográfica da família sendo composta pelas variáveis como idade; nível de escolaridade, situação profissional e profissão do pai e da mãe; situação conjugal actual dos pais; número de filhos, idades e género; composição do agregado familiar.

Uma segunda rubrica contempla questões do desenvolvimento da criança, desde a gravidez até ao momento actual. Num primeiro ponto colocaram-se questões sobre a gravidez e o parto, questionando se a gravidez foi desejada, planeada e aceite, se houve intenção de interromper a gravidez ou de entregar o bebé para a adopção, se houve problemas de saúde durante a gravidez e, em caso afirmativo, pedindo-se para indicar

quais, bem como questionando sobre o tipo de parto e se houve necessidade de fazer algum tratamento ao recém-nascido.

No terceiro ponto são ainda apresentadas questões sobre a saúde da criança, enquanto bebé e na actualidade. Deste modo, questiona-se se a criança tem actualmente problemas de saúde, pedindo para especificar quais, se sofreu algum acidente ou se foi hospitalizado, se foram prescritos medicamentos e, por fim, se foi seguido em consulta de psicologia.

A quarta secção incide sobre o sono da criança, especificamente até que idade dormiu no quarto dos pais, se foi difícil mudar para o seu quarto, se teve objecto de transição e até que idade, solicitando-se ainda a caracterização do sono da criança, com base em cinco possíveis alíneas a escolher.

O ponto seguinte procura caracterizar a alimentação da criança em bebé e actualmente, seguindo-se uma questão sobre o desenvolvimento psicomotor, sendo solicitada a especificação da existência de alterações do crescimento/desenvolvimento desde a nascença.

A sexta secção aborda o comportamento social da criança em vários períodos, concretamente até aos 2 anos, até aos 5 anos, e actualmente, pedindo a identificação do item que corresponda ao comportamento mais habitual.

O sétimo ponto engloba questões sobre o modo de guarda da criança, designadamente se ficou ao cuidado de outra pessoa que não a mãe até aos 2 anos, em que idade ocorreu a guarda, com quem ficou o bebé, como decorreu a adaptação e se houve mudança da guarda durante este período.

A adaptação escolar é questionada numa oitava secção, com questões sobre a idade em que a criança entrou na escola, como decorreu a sua adaptação, como se caracteriza o seu interesse e o seu rendimento escolar, com base em alíneas definidas, assim como se a criança coloca problemas ao professor e, se sim, que tipo de problemas.

O nono ponto incide em acontecimentos de vida da criança desde o seu nascimento.

Por fim, foi decidido pela investigadora adicionar 2 questões que remetem para a qualidade da relação da mãe com o pai do seu filho, e para a frequência com que o pai vê o filho.

2.3.2 *Egna Minnen Besträffende Uppfostran*-P (EMBU-P; Pablo, Gómez, Arrindel& Toro, 1997; Versão Portuguesa de Canavarro, Pereira, & Canavarro, 2003*)*

A percepção que a mãe tem dos seus estilos educativos parentais foi avaliada através do *Egna Minnen Besträffende Uppfostran* - P (EMBU-P; Castro, Pablo, Gómez, Arrindel, & Toro, 1997; Versão Portuguesa de Canavarro, Pereira, & Canavarro, 2003). O EMBU - *Egna Minnen Besträffende Uppfostran (*traduzido do sueco, significa "as minhas memórias de infância") - foi desenvolvido por Perris et al. (1980; versão portuguesa de Canavarro, 1996, 1999) para avaliar as memórias dos adultos sobre o estilo educativo dos seus pais. Estudos conduzidos em 14 países confirmaram a existência de 3 dimensões invariantes no EMBU (Perris, Arrindell, & Eisemann, 1994, *cit. in* Muris, Bosma, Meesters, & Schouten, 1998).

Devido às críticas ao EMBU relacionadas com os enviesamentos inerentes à natureza retrospectiva da avaliação, Castro et al. (1990, 1997) desenvolveram três versões a partir da versão inicial do EMBU: para pais (EMBU-P), crianças (EMBU-C) e adolescentes (EMBU-A).

A versão portuguesa do EMBU-P foi desenvolvida por Canavarro et al. (2003), num estudo conduzido com 287 pais e 401 mães de 442 crianças com idades entre os 8 e os 11 anos. A análise factorial com rotação *Varimax* permitiu identificar 3 factores (*suporte emocional*, *rejeição* e *tentativa de controlo*) explicando 27.97% da variância do EMBU-P respondido pelo pai e 25.75% da variância do EMBU-P respondido pela mãe.

O EMBU-P é composto por 42 itens, organizados em escala ordinal tipo *Likert* com quatro alternativas de resposta (1: "não, nunca"; 2: "sim, às vezes"; 3: "sim, frequentemente"; 4: "sim, sempre"), sendo pedido à mãe que identifique as atitudes e comportamentos que tem tido em relação ao seu filho escolhendo, entre 4 alternativas possíveis, a resposta que melhor reflicta o comportamento que teve ou tem para com o seu filho.

O EMBU-P é constituído por 3 escalas: *suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo*. A escala de *suporte emocional* (itens 1, 10, 16, 20, 21, 22, 27, 28, 30, 32, 36, 40, 41, 42) pretende avaliar os estilos educativos caracterizados pela expressão verbal e física de suporte afectivo dos pais, a aceitação parental e a disponibilidade física e psicológica dos pais. A escala de *rejeição* (itens 2, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 25, 31, 33, 34, 35, 37, 38) contempla os itens que avaliam os estilos educativos em que os pais manifestam hostilidade/agressão verbal e física e não-aceitação da criança. A escala de *tentativa de controlo* (itens 3, 6, 7, 9, 15, 19, 23, 24, 26, 29, 39) reúne os itens referentes aos estilos educativos em que os pais empreendem tentativas de controlar o

comportamento das crianças, demonstrações de exigência e de grande preocupação em relação ao bem-estar dos filhos (Canavarro & Pereira, 2007b).

Os dados normativos do EMBU-P obtidos por Canavarro e Pereira (2007b) são os seguintes: para os pais, M=44.56, DP=5.39 na escala suporte emocional, M=26.98, DP=4.79 na escala rejeição e M=28.10, DP=4.64 na escala tentativa de controlo; para as mães, M=47.05, DP=4.77 na escala suporte emocional, M=27.52, DP=4.55 na escala rejeição e M=29.7, DP=4.51 na escala tentativa de controlo.

Os coeficientes de *alpha de Cronbach* apresentam valores aceitáveis de consistência interna no EMBU-P respondido pelos pais: .82 na escala suporte emocional, .87 na escala rejeição, e .73 na escala tentativa de controlo; no EMBU-P respondido pelas mães foi obtido um *alpha de Cronbach* de .70 na escala suporte emocional, .63 na escala rejeição e .54 na escala tentativa de controlo (Canavarro & Pereira, 2007b).

O teste-reteste evidencia uma boa estabilidade temporal das 3 escalas, apresentando as correlações de *Pearson* de r=.61, r=.75 e r=.59 respectivamente para as escalas suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo do EMBU-P preenchido pelo pai, e de r=.70, r=.63 e r=.54 relativamente às escalas suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo do EMBU-P preenchido pela mãe (Canavarro & Pereira, 2007b).

No âmbito de um estudo preliminar que realizámos (Simões, Farate, & Pocinho, no prelo), conduzido com mães de 93 crianças em idade escolar, com o objectivo de avaliar a percepção do seu estilo educativo e do comportamento de vinculação do filho, foram avaliadas as qualidades psicométricas do EMBU-P, tendo apresentado valores de *alpha* adequados, muito próximos dos indicados pelos autores, designadamente .833 na escala suporte emocional, .752 na rejeição e .649 na tentativa de controlo, ainda que este último valor esteja um pouco abaixo do referido pelos autores.

Com base na amostra deste estudo foram examinadas as propriedades psicométricas do EMBU-P, nomeadamente da consistência interna através do *alpha de Cronbach*, respectivamente para a escala total e suas escalas em separado. Na Tabela 5 podem ser consultados os valores referentes à escala total EMBU-P, em termos de médias, desvios-padrão e as correlações entre cada item e o valor global.

Os valores de *alpha de Cronbach* podem ser classificados de bons, variando entre .722 e .741. Os coeficientes de correlação item total corrigido variam entre .022 e .376. As médias oscilam entre 1.06 e 3.97, pelo que o item 11 poderá ser o mais problemático, devido à sua média ser bastante inferior a 2.5 o que, de acordo com Bryman e Cramer (2003), sugere a sua revisão.

Os valores médios e os desvios-padrão dos itens revelam que, na globalidade, se encontram bem centrados.

Tabela 5 - Consistência Interna do EMBU-P

Nº Item	Itens	Média	DP	Correlação item/total	*Alpha* s/ item
1	Demonstra ao seu filho, com palavras e gestos, que gosta dele?	3,67	,55	,279	,729
2	Castiga o seu filho mesmo no caso de pequenas faltas?	1,71	,52	,176	,733
3	Tenta influenciar o seu filho para que ele venha a ser uma pessoa bem colocada na vida?	3,24	,89	,376	,722
4	Deseja que o seu filho seja diferente em algum aspecto?	1,88	,86	,162	,735
5	Acha que é demasiado severo (a) com o seu filho?	1,57	,60	,199	,732
6	Decide como o seu filho deve vestir-se ou que aspecto deve ter?	2,48	,87	,231	,731
7	Proíbe o seu filho de fazer coisas que outras crianças da idade dele fazem, por medo que lhe aconteça algo de mal?	1,86	,77	,237	,731
8	Bate ou repreende o seu filho em frente de outras pessoas?	1,50	,55	,108	,736
9	Preocupou-se em saber o que faz o seu filho na sua ausência?	3,56	,62	,361	,725
10	Quando as coisas correm mal ao seu filho, tenta compreendê-lo e animá-lo?	3,70	,54	,186	,733
11	Impõe ao seu filho mais castigos corporais do que ele merece?	1,06	,25	,086	,736
12	Aborrece-se com o seu filho porque ele não o (a) ajuda nas tarefas de casa como gostaria?	1,74	,63	,219	,731
13	Quando acha que o seu filho faz algo mal, mostra-se de tal forma triste que o faz sentir-se culpado?	1,60	,65	,229	,731
14	Conta a outras pessoas o que o seu filho faz ou diz, envergonhando-o com isso?	1,20	,40	,150	,734
15	Mostra interesse em que o seu filho tire boas notas?	3,78	,44	,325	,729
16	Ajuda o seu filho quando ele enfrenta uma tarefa difícil?	3,74	,50	,221	,732
17	Diz ao seu filho frases como estas: “Com a tua idade não deverias comportar-te desta forma”?	2,04	,78	,302	,727
18	Fica triste por culpa do seu filho?	1,68	,70	,283	,728
19	Tenta estimular o seu filho para que ele seja o melhor?	2,76	1,04	,357	,723
20	Demonstra ao seu filho que está satisfeito com ele?	3,54	,62	,199	,732
21	Confia no seu filho de tal forma que o deixa actuar sob a sua própria responsabilidade?	2,46	,82	,065	,741
22	Respeita as opiniões do seu filho?	3,07	,77	,065	,740
23	Se o seu filho tem pequenos segredos, pede insistentemente que lhos conte?	1,74	,76	,316	,726
24	Quer estar ao lado do seu filho?	3,84	,44	,157	,734
25	Acha que é, de alguma forma, “forreta” e “duro (a)” para com o seu filho?	1,49	,60	,149	,735
26	Quando regressa a casa, o seu filho tem que dar-lhe explicações sobre o que fez ?	2,11	,83	,302	,727
27	Tenta que a infância do seu filho seja estimulante, interessante e atractiva?	3,44	,75	,142	,736
28	Elogia o comportamento do seu filho?	3,29	,75	,158	,735
29	Diz ao seu filho frases como estas: “É assim que nos agradeces todo o esforço que temos feito …”?	1,57	,67	,398	,723
30	Quando o seu filho está triste, pode procurar a sua ajuda e compreensão?	3,80	,49	,213	,732
31	Diz ao seu filho que não está de acordo com a forma de ele se comportar em casa?	2,20	,75	,247	,730
32	Interessa-se pelo tipo de amigos mais próximos do seu filho?	3,45	,73	,263	,729
33	É brusco e pouco amável com o seu filho?	1,23	,46	-,022	,740
34	Castiga o seu filho com dureza, inclusive por coisas que não têm importância?	1,10	,30	,030	,737
35	Acha que o seu filho deseja que se preocupe menos com as actividades dele?	1,41	,62	,187	,733
36	Participa activamente nos passatempos e diversões do seu filho?	2,88	,81	,200	,733
37	Bate ao seu filho?	1,53	,52	,220	,732
38	Coloca limitações estritas ao que o seu filho pode ou não fazer, obrigando-o a respeitá-las rigorosamente?	1,79	,76	,187	,733
39	Tem um medo exagerado que aconteça alguma coisa ao seu filho?	2,69	1,08	,304	,727
40	Acha que há carinho e ternura entre si e o seu filho?	3,85	,40	,337	,729
41	Fica orgulhoso(a) do seu filho quando ele consegue atingir um objectivo a que se tinha proposto?	3,97	,17	,111	,736
42	Manifesta ao seu filho que está satisfeito com ele através de expressões físicas carinhosas como (…) abraçá-lo, etc.?	3,84	,44	,262	,731

Na Tabela 6 apresentam-se, para cada uma das escalas do EMBU-P, as médias, desvios-padrão e as correlações entre cada item e o valor de cada uma das escalas a que o item pertence. Quando se avalia os itens por escala verifica-se que os valores de correlação item total são mais elevados, sendo os itens 11 e 35 do factor rejeição e os itens 24 no factor tentativa de controlo os mais problemáticos, por apresentarem valores inferiores a .20, podendo por esse facto ser motivo para exclusão (Bryman & Cramer, 2003). Os valores de *alpha de Cronbach* podem ser classificados de bons para a escala suporte emocional do EMBU-P porque variam entre .772 e .801. Os valores de *alpha* para as outras duas escalas do EMBU-P são um pouco mais baixos, variando entre .686 e .726 na rejeição e entre .659 e .701 na tentativa de controlo, podendo ser considerados bastante razoáveis.

Tabela 6 – Relações entre itens e a cada uma das escalas do EMBU-P

Escala	Nº Item	Média s/ item	Variância s/ item	R/item	R2	*Alpha* s/ item
Suporte emocional	1	45,07	18,37	,552	,462	,776
	10	45,04	18,84	,444	,249	,784
	16	44,99	19,22	,420	,224	,787
	20	45,21	17,81	,591	,413	,772
	21	46,24	18,54	,291	,214	,801
	22	45,65	18,11	,397	,225	,789
	27	45,28	18,19	,405	,228	,788
	28	45,43	17,47	,528	,349	,776
	30	44,95	19,05	,456	,294	,784
	32	45,26	18,55	,362	,214	,791
	36	45,87	17,40	,483	,253	,781
	40	44,90	19,67	,422	,410	,788
	41	44,78	20,68	,277	,213	,797
	42	44,93	19,17	,411	,361	,787
Rejeição	2	25,09	18,16	,291	,154	,712
	4	24,94	17,36	,245	,136	,721
	5	25,24	17,73	,337	,257	,707
	8	25,32	18,36	,239	,174	,717
	11	25,75	19,30	,194	,089	,720
	12	25,08	17,81	,307	,181	,710
	13	25,21	17,43	,356	,190	,705
	14	25,62	18,42	,355	,200	,709
	17	24,75	16,02	,503	,430	,686
	18	25,14	16,33	,513	,352	,686
	25	25,32	17,72	,329	,185	,708
	31	24,60	16,80	,405	,300	,699
	33	25,59	18,53	,267	,154	,714
	34	25,71	19,09	,227	,155	,718
	35	25,41	18,56	,153	,137	,726
	37	25,27	18,10	,328	,225	,709
	38	25,02	17,59	,247	,214	,719
Tentativa de controlo	3	26,51	15,29	,478	,291	,660
	6	27,28	16,02	,374	,194	,679
	7	27,91	16,46	,378	,220	,678
	9	26,22	17,32	,332	,163	,686
	15	25,99	17,76	,410	,207	,684
	19	27,00	15,66	,333	,187	,689
	23	28,02	16,67	,333	,161	,685
	24	25,95	18,41	,197	,070	,701
	26	27,61	16,88	,261	,101	,697
	29	28,19	17,12	,333	,144	,686
	39	27,09	14,39	,478	,287	,659

Quanto ao estudo da fidedignidade do EMBU-P, a Tabela 7 apresenta os valores do *alpha de Cronbach* de .798, .723 e .703, respectivamente, para as escalas suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo, apontando no sentido de uma consistência interna a oscilar entre o razoável e o bom. Comparando os valores de *alpha* de *Cronbach* obtidos na presente pesquisa com os valores obtidos pelos autores, constata-se que os valores são um pouco mais baixos mas muito aproximados aos referidos por Canavarro e Pereira (2002), notando-se a diferença em particular na escala *tentativa de controlo,* em que o valor obtido neste estudo (.723), apesar de aceitável, é notavelmente mais baixo do que o valor referido pelos autores (.87).

O índice de fidedignidade calculado através do método das metades indica que os valores de *alpha de Cronbach* são mais fracos do que o *alpha* para a globalidade da escala (.736), na medida em que se obtiveram os valores de .623 e de .569, para a primeira e para a segunda metade. Verifica-se a mesma tendência de descida dos *alphas de Cronbach* calculados em relação às duas metades de cada uma das 3 escalas do EMBU-P, em comparação com o *alpha* referente a cada uma das escalas em questão.

Tabela 7 – Comparação dos valores *de alpha de Cronbach* do estudo actual com a escala original por escala e valor global do EMBU-P

Escalas EMBU-P	Nº itens	*Alpha de Cronbach Split-half*		*Alpha de Cronbach* Global		
		Parte 1	Parte 2	Estudo preliminar n=93	Estudo actual n=288	Canavarro & Pereira (2002) n=688
Suporte emocional	14	.676	.653	.833	.798	.82
Rejeição	17	.550	.505	.752	.723	.87
Tentativa de controlo	11	.618	.508	.649	.703	.73
Todos itens EMBU-P	42	.623	.569	--	.736	--

Foi ainda realizado o estudo da fidedignidade do EMBU-P para cada uma das sub-amostras do estudo, podendo-se verificar na Tabela 8 que os valores de *alpha de Cronbach* são bastante semelhantes aos valores calculados para a amostra total, no grupo de famílias nucleares, monoparentais e reconstituídas. Os valores *de alpha de Cronbach* variam entre .844 e .750 na sub-amostra de famílias nucleares, entre .672 e .767 no grupo de famílias monoparentais, e entre .668 e .763 nas famílias reconstituídas. Porém, o EMBU-P parece ter melhores propriedades psicométricas na sub-amostra de famílias nucleares em comparação com os grupos de famílias monoparentais e reconstituídas, nomeadamente ao nível da consistência interna, indicada pelos valores de *alpha de Cronbach* ligeiramente superiores para as dimensões do EMBU-P e para a pontuação global do instrumento. Não obstante, é possível concluir, para cada um dos

grupos de família estudadas, que o EMBU-P tem uma consistência interna aceitável para uma escala com estas características, utilizada para fins de investigação.

Tabela 8 – Valores de *alpha de Cronbach* por escala do EMBU-P para cada sub-amostra

Escalas EMBU-P	Nº itens	*Alpha de Cronbach* Global		
		F. Nucleares n=116	F. Monoparentais n=116	F. Reconstituídas n=56
Suporte emocional	14	.755	.672	.668
Rejeição	17	.844	.767	.696
Tentativa de controlo	42	.750	.676	.763

Na Tabela 9 apresentam-se as estatísticas de cada uma das escalas do EMBU-P, obtidas em cada um dos subgrupos da amostra.

A aplicação do teste de aderência à normalidade (*Kolmogorov-Smirnov)* mostrou a existência de diferenças significativas na dimensão suporte emocional do EMBU-P na sub-amostra de famílias monoparentais. Assim, a amostra tem uma distribuição normal em todas as dimensões do EMBU-P, à excepção da dimensão suporte emocional do EMBU-P no grupo de famílias monoparentais, que não apresenta uma distribuição normal.

Tabela 9 - Medidas descritivas relativas às escalas do EMBU-P por sub-amostra

EMBU-P	Média	Desvio-padrão	Min.-Max.
Famílias Nucleares			
Suporte emocional	48,948	4,382	36-56
Rejeição	25,828	3,904	18-35
Tentativa de controlo	29,345	4,150	17-40
Famílias Monoparentais			
Suporte emocional*	47,957	5,147	33-56
Rejeição	27,345	4,938	17-39
Tentativa de controlo	30,000	4,433	18-42
Famílias Reconstituídas			
Suporte emocional	47,875	5,271	32-56
Rejeição	26,857	4,287	18-37
Tentativa de controlo	29,714	5,048	17-41

**Kolmogorov-Smirnov*<0.05

Na Tabela 10 podem ser consultadas as correlações entre as 3 dimensões do EMBU-P para a amostra total. A dimensão tentativa de controlo correlaciona-se positivamente tanto com o suporte emocional ($r=.170$, $p<.01$), como com a rejeição ($r=.366$, $p<.01$), tendo esta última associação uma maior magnitude. Por seu lado, a dimensão suporte emocional revela uma associação negativa com a rejeição ($r=-.219$, $p<.01$). Neste sentido, a dimensão suporte emocional associa-se negativamente com a rejeição, enquanto que o controlo se associa positivamente com a rejeição e com o suporte emocional. Então, podemos dizer que, na perspectiva das mães, quando apoiam

emocionalmente mais os seus filhos, rejeitam-nos menos, ao passo que quanto mais controlam os seus filhos, tanto consideram que os apoiam emocionalmente mais, bem como que os rejeitam mais.

Tabela 10 – Correlação entre as dimensões do estilo educativo materno (EMBU-P)

EMBU-P	Rejeição	Tentativa de controlo
Suporte emocional	-,219**	,170**
Rejeição	--	,366**

Coeficiente de *Pearson* (*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Por fim, apresentam-se as correlações encontradas entre as 3 dimensões do estilo educativo parental avaliadas pelo EMBU-P, para cada um dos subgrupos de famílias. Quando se faz a comparação das associações existentes dentro de cada um dos tipos de família entre as dimensões do EMBU-P, o controlo correlaciona-se de modo positivo com a rejeição, no grupo de famílias nucleares (r=.403, p<.01), monoparentais (r=.375, p<.01) e reconstituídas (r=.275, p<.05). Porém, só dentro do grupo de famílias monoparentais existe uma correlação, de sinal negativo, entre as dimensões suporte emocional e rejeição (r=-.425, p<.01). No mesmo sentido, destaca-se uma associação positiva entre o suporte emocional e o controlo (r=.408, p<.01), que se verifica apenas para o grupo de famílias reconstituídas (cf. Tabela 11).

Tabela 11 – Correlação entre as dimensões do estilo educativo materno (EMBU-P) por sub-amostra

EMBU-P	Rejeição	Tentativa de controlo
Famílias Nucleares		
Suporte emocional	,052	,176
Rejeição	--	**,403****
Famílias Monoparentais		
Suporte emocional	**-,425****	,052
Rejeição	--	**,375****
Famílias Reconstituídas		
Suporte emocional	-,112	**,408****
Rejeição	--	**,275***

Coeficiente de *Pearson* (*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

2.3.3. *Egna Minnen Beträffende Uppfostran*-C (EMBU-C; Castro, Toro, van der Ende, & Arrindell, 1993; versão portuguesa de Canavarro, Pereira, & Canavarro, 2003)

A percepção das crianças sobre os estilos educativos parentais utilizados pelos pais foi avaliada pelo *Egna Minnen Beträffende Uppfostran - C* (EMBU-C; Castro, Toro,

van der Ende, & Arrindell, 1993; versão portuguesa de Canavarro, Pereira, & Canavarro, 2003). A versão do EMBU-C foi desenvolvida a partir do EMBU original de Perris et al. (1980) que pretendia avaliar as memórias dos adultos em relação ao estilo educativo dos seus pais.

A versão portuguesa do EMBU-C foi desenvolvida por Canavarro et al. (2003) num estudo conduzido com 456 crianças com idades entre os 8 e os 11 anos. A análise factorial com rotação *Varimax* evidenciou 3 factores (*suporte emocional*, *rejeição* e *tentativa de controlo*), que permitem explicar 31.68% da variância do EMBU-C respondido em relação ao pai e 30.32% da variância do EMBU-C respondido em relação à mãe. O EMBU-C é composto por 32 itens, avaliados numa escala tipo *Likert* de 4 pontos (1: "não, nunca"; 2: "sim, às vezes"; 3: "sim, frequentemente"; 4: "sim, sempre"), sendo pedido à criança que escolha, entre 4 opções, qual a resposta que melhor caracteriza o comportamento do seu pai e da sua mãe, avaliados separadamente.

O EMBU-C é composto por 3 escalas: *suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo*, à semelhança do EMBU-P. A escala de *suporte emocional* (itens 1, 3, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 20, 21, 24, 27, 29, 32) avalia os estilos educativos caracterizados pela expressão verbal e física de suporte afectivo dos pais, a aceitação parental e a disponibilidade física e psicológica dos pais. A escala de *rejeição* (itens 2, 10, 11, 17, 25, 26, 28, 31) reúne os itens referentes aos estilos educativos em que os pais manifestam hostilidade/agressão verbal e física e não aceitação da criança. A escala de *tentativa de controlo* (itens 4, 5, 6, 8, 15, 18, 19, 22, 23, 30) contempla os itens que correspondem aos estilos educativos em que os pais empreendem tentativas de controlar o comportamento das crianças, demonstrações de exigência e de grande preocupação em relação ao bem-estar dos filhos (Canavarro & Pereira, 2007a).

Na medida em que, tradicionalmente, têm sido definidas duas dimensões do comportamento parental (suporte/afecto ou responsividade e controlo ou restritividade), Muris et al. (1998) desenvolveram um estudo para averiguar se seria melhor optar por um modelo do EMBU-C de 2 factores ou de 3 factores, verificando a estrutura factorial tripartida como sendo a mais adequada.

Os dados normativos do EMBU-C, preenchido em relação ao pai, obtidos por Canavarro e Pereira (2007a) revelaram M=43.46, DP=7.48 na escala suporte emocional, M=11.94, DP=3.14 na escala rejeição e M=23.48, DP=5.18 na escala tentativa de controlo. No EMBU-C preenchido em relação às mães, foram obtidos pelos autores os seguintes dados normativos: M=44,47, DP=6.96 na escala suporte emocional, M=12.07, DP=3.24 na escala rejeição e M=24.60, DP=5.03 na escala tentativa de controlo.

O estudo psicométrico da escala desenvolvido pelos autores revelou, em relação à consistência interna, coeficientes de *alpha de Cronbach* razoáveis para fins de investigação, com *alphas* na ordem de .85, .62 e .65, respectivamente nas escalas suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo do EMBU-C respondido em relação ao pai. No EMBU-C respondido em relação à mãe, foi obtido um *alpha* de .83 na escala suporte emocional, .63 na escala rejeição e .56 na escala tentativa de controlo (Canavarro & Pereira, 2007a).

A estabilidade temporal do instrumento, avaliada através do cálculo do coeficiente de correlação de *Pearson*, é boa para as 3 escalas no teste re-teste, apresentando valores de r=.74, r=.73 e r=.68 respectivamente para as escalas suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo do EMBU-C preenchido em relação ao pai, e de r=.70, r=.70 e r=.56 relativamente às escalas suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo do EMBU-C preenchido em relação à mãe (Canavarro & Pereira, 2007a).

No nosso estudo preliminar foram encontrados valores de *alpha de Cronbach* um pouco mais baixos comparativamente aos referidos pelos autores, designadamente na escala tentativa de controlo, ainda que também nos dados dos autores esta escala apresenta valores mais baixos do que as restantes escalas do EMBU-C. Assim, foram obtidos um *alpha* de .774 na escala suporte emocional, .652 na escala rejeição e .508 na escala tentativa de controlo, do EMBU-C preenchido em relação ao pai. Ao se retirarem os itens 5, 15 e 30, eleva-se o *alpha* da escala tentativa de controlo para .591 (Simões, Farate, Soares, & Pocinho, 2009). No EMBU-C preenchido em relação à mãe encontraram-se valores de *alpha de Cronbach* de .766 na escala suporte emocional, .690 na escala rejeição e .535 na escala tentativa de controlo, sendo que, ao retirar-se os itens 4, 5, 8, 15 e 30 o *alpha* da escala rejeição sobe para .562, valor que já se aproxima do indicado pelos autores.

Apresentam-se seguidamente os resultados referentes à avaliação da consistência interna do EMBU-C, com base na amostra do presente estudo. Assim, a Tabela 12 contém a informação do EMBU-C preenchido pela criança em relação ao pai, designadamente as estatísticas e as correlações obtidas entre cada item e o valor global. Os valores de *alpha de Cronbach* podem ser classificados de bons, já que se situam entre .788 e .809. Os coeficientes de correlação item total corrigido variam entre .121 e .600. Por seu lado, as médias oscilam entre 1.08 e 3.71, indicando que o item 28 é o mais problemático, por ter uma média bastante inferior a 2.5. Os valores médios e os desvios-padrão dos itens permitem dizer que, na sua globalidade, se encontram bem centrados.

Tabela 12 - Consistência Interna do EMBU-C (Pai)

Nº Item	Itens	Média	DP	Correlação item/total	*Alpha* s/ item
1	Os teus pais dizem-te que gostam de ti e abraçam-te ou beijam-te?	3,35	,93	,423	,793
2	Sentes-te triste quando os teus pais não te dão o que queres?	1,87	,89	,081	,806
3	Se fazes algo mal, podes resolver a situação se pedires desculpa aos teus pais?	3,12	1,00	,243	,801
4	Os teus pais dizem-te como te deves vestir, pentear...?	1,87	1,07	,264	,800
5	Os teus pais proíbem-te de fazer coisas que os teus amigos podem fazer, por medo que te aconteça algo de mal?	2,23	1,06	,270	,800
6	Os teus pais preocupam-se em saber o que fazes quando sais da escola, quando sais com algum amigo, etc.?	2,80	1,24	,376	,795
7	Se as coisas te correm mal, achas que os teus pais te tentam compreender e ajudar?	3,44	,87	,557	,788
8	Quando fazes algo mal, os teus pais ficam tão tristes que te fazem sentir culpado?	1,77	,94	,192	,803
9	Achas que os teus pais te ajudam quando tens que fazer algo difícil?	3,51	,84	,517	,790
10	Tratam-te como o “mau da história” e deitam-te as culpas de tudo o que acontece em tua casa?	1,22	,59	,150	,803
11	Os teus pais gostavam que te parecesses com outra criança?	1,14	,52	,098	,804
12	Os teus pais demonstram-te que estão contentes contigo?	3,56	,78	,411	,795
13	Achas que os teus pais confiam em ti e te deixam decidir coisas por tua conta?	2,52	,98	,162	,804
14	Achas que os teus pais te escutam e têm em conta as tuas opiniões?	3,04	1,02	,367	,795
15	Os teus pais querem que lhes contes os teus segredos?	2,12	1,18	,350	,796
16	Achas que os teus pais querem ajudar-te?	3,71	,69	,563	,791
17	Achas que os teus pais são “forretas” e “duros” contigo?	1,34	,64	-,089	,809
18	Os teus pais dizem-te coisas como esta: “Se fazes isto, vou ficar muito triste”?	1,90	,98	,256	,800
19	Ao chegar a casa tens que contar aos teus pais o que fizeste?	2,41	1,15	,396	,794
20	Os teus pais fazem alguma coisa para que te divirtas e aprendas coisas?	3,29	,95	,485	,790
21	Os teus pais dizem-te que te portas bem?	2,93	,95	,280	,799
22	Os teus pais dizem-te que não te compram algo para que não sejas um menino mimado?	1,67	,96	,239	,801
23	Sentes-te culpado quando não te comportas como os teus pais querem?	2,47	1,09	,274	,800
24	Quando estás triste os teus pais consolam-te e animam-te?	3,38	,95	,600	,786
25	Os teus pais dizem que não gostam da maneira como te comportas em casa?	1,53	,76	,133	,804
26	Os teus pais zangam-se ou chamam-te de preguiçoso à frente de outras pessoas?	1,16	,49	,097	,808
27	Os teus pais gostam de ti como és?	3,82	,57	,333	,798
28	Os teus pais batem-te sem motivo?	1,08	,34	,121	,807
29	Os teus pais jogam contigo e participam nas tuas diversões?	3,02	1,02	,467	,791
30	Os teus pais têm demasiado medo que te aconteça algo de mal?	3,09	1,08	,462	,791
31	Os teus pais ficam tristes ou aborrecidos contigo sem te dizerem a razão?	1,55	,78	,124	,804
32	Se os teus pais estão contentes contigo, demonstram-te com abraços, beijos, carícias, etc.?	3,42	,92	,468	,791

Procedeu-se também ao cálculo das estatísticas e das médias, desvios-padrão e correlações entre cada item e o valor de cada uma das escalas que compõem EMBU-C, preenchido em relação ao pai.

Quando se avaliam os itens por escala, verifica-se que os valores de correlação item total são mais elevados e todos positivos, sendo o mais problemático e passível de exclusão o item 26 do factor rejeição. Os valores de *alpha de Cronbach variam entre* .847 e .873 na escala suporte emocional, podendo afirmar-se que se tratam de valores bastante bons. Porém, os valores de *alpha* de *Cronbach* são um pouco mais baixos nas escalas rejeição, variando entre .629 e .695, e tentativa de controlo, ao oscilarem entre .612 e .645, pelo que são classificados como sendo valores bastante razoáveis (cf. Tabela 13).

Tabela 13 – Relações entre itens e as escalas do EMBU-C preenchido em relação ao pai

Escala	Nº Item	Média s/ item	Variância s/ item	R/item	R2	*Alpha* s/ item
Suporte emocional	1	42,78	49,47	,567	,388	,854
	3	43,00	53,36	,231	,102	,873
	7	42,67	49,30	,624	,443	,851
	9	42,61	49,91	,599	,431	,852
	12	42,56	50,58	,585	,419	,854
	13	43,59	51,58	,366	,200	,865
	14	43,08	50,18	,448	,264	,861
	16	42,41	50,86	,647	,517	,852
	20	42,83	48,86	,599	,416	,852
	21	43,18	50,93	,432	,236	,861
	24	42,74	47,85	,684	,516	,847
	27	42,30	53,54	,459	,267	,860
	29	43,11	48,84	,545	,320	,855
	32	42,70	48,61	,645	,459	,849
Rejeição	2	9,03	6.00	,393	,195	,664
	10	9,67	6,59	,513	,309	,632
	11	9,75	7,61	,209	,079	,692
	17	9,55	6,64	,419	,207	,650
	25	9,37	6,06	,495	,269	,629
	26	9,74	7,74	,184	,097	,695
	28	9,81	7,50	,471	,261	,660
	31	9,34	6,13	,452	,240	,641
Tentativa de controlo	4	20,48	24,52	,224	,077	,645
	5	20,12	23,41	,341	,180	,622
	6	19,54	23,04	,291	,136	,633
	8	20,58	24,58	,278	,196	,634
	15	20,22	23,43	,280	,156	,635
	18	20,45	23,52	,376	,177	,616
	19	19,93	22,92	,343	,161	,621
	22	20,68	24,07	,324	,160	,626
	23	19,87	23,41	,324	,203	,625
	30	19,26	22,91	,384	,228	

A Tabela 14 apresenta as estatísticas e as correlações obtidas entre cada item e o valor global, referentes ao EMBU-C preenchido em relação à mãe.

Os valores de *alpha de Cronbach* podem classificar-se de razoáveis porque variam entre .657 e .681. Os coeficientes de correlação item total corrigido variam entre .015 e .408. As médias oscilam entre 1.11 e 3.99, indicando que o item 28 é o mais problemático. Os valores médios e os desvios-padrão dos itens permitem dizer que na sua generalidade se encontram bem centrados.

Tabela 14 - Consistência Interna do EMBU-C (Mãe)

Nº Item	Itens	Média	DP	Correlação item/total	*Alpha* s/ item
1	Os teus pais dizem-te que gostam de ti e abraçam-te ou beijam-te?	3,62	,70	,331	,666
2	Sentes-te triste quando os teus pais não te dão o que queres?	1,81	,85	,115	,678
3	Se fazes algo mal, podes resolver a situação se pedires desculpa aos teus pais?	3,20	,93	,154	,676
4	Os teus pais dizem-te como te deves vestir, pentear...?	3,00	1,10	,259	,667
5	Os teus pais proíbem-te de fazer coisas que os teus amigos podem fazer, por medo que te aconteça algo de mal?	2,41	1,08	,214	,671
6	Os teus pais preocupam-se em saber o que fazes quando sais da escola, quando sais com algum amigo, etc.?	3,11	1,08	,324	,662
7	Se as coisas te correm mal, achas que os teus pais te tentam compreender e ajudar?	3,67	,66	,335	,666
8	Quando fazes algo mal, os teus pais ficam tão tristes que te fazem sentir culpado?	1,87	,98	,191	,673
9	Achas que os teus pais te ajudam quando tens que fazer algo difícil?	3,70	,60	,273	,670
10	Tratam-te como o "mau da história" e deitam-te as culpas de tudo o que acontece em tua casa?	1,28	,68	,213	,672
11	Os teus pais gostavam que te parecesses com outra criança?	1,18	,60	,047	,680
12	Os teus pais demonstram-te que estão contentes contigo?	3,67	,65	,228	,672
13	Achas que os teus pais confiam em ti e te deixam decidir coisas por tua conta?	2,51	,94	,166	,675
14	Achas que os teus pais te escutam e têm em conta as tuas opiniões?	3,11	1,02	,304	,664
15	Os teus pais querem que lhes contes os teus segredos?	2,32	1,21	,364	,657
16	Achas que os teus pais querem ajudar-te?	3,99	2,41	-,003	,730
17	Achas que os teus pais são "forretas" e "duros" contigo?	1,32	,60	,032	,681
18	Os teus pais dizem-te coisas como esta: "Se fazes isto, vou ficar muito triste"?	1,98	1,00	,252	,668
19	Ao chegar a casa tens que contar aos teus pais o que fizeste?	2,73	1,14	,387	,655
20	Os teus pais fazem alguma coisa para que te divirtas e aprendas?	3,51	,75	,329	,665
21	Os teus pais dizem-te que te portas bem?	2,95	,91	,307	,665
22	Os teus pais dizem-te que não te compram algo para que não sejas um menino mimado?	1,71	,98	,268	,667
23	Sentes-te culpado quando não te comportas como os teus pais querem?	2,53	1,09	,242	,669
24	Quando estás triste os teus pais consolam-te e animam-te?	3,59	,72	,408	,661
25	Os teus pais dizem que não gostam da maneira como te comportas em casa?	1,67	,81	,110	,678
26	Os teus pais zangam-se ou chamam-te de preguiçoso à frente de outras pessoas?	1,14	,42	,001	,681
27	Os teus pais gostam de ti como és?	3,89	,43	,058	,679
28	Os teus pais batem-te sem motivo?	1,11	,363	-,015	,681
29	Os teus pais jogam contigo e participam nas tuas diversões?	2,90	1,01	,245	,669
30	Os teus pais têm demasiado medo que te aconteça algo de mal?	3,28	1,00	,318	,663
31	Os teus pais ficam tristes ou aborrecidos contigo sem te dizerem a razão?	1,58	,82	,173	,674
32	Se os teus pais estão contentes contigo, demonstram-te com abraços, beijos, carícias, etc.?	3,55	,78	,336	,664

A Tabela 15 contém as estatísticas e as correlações obtidas entre cada item e o valor de cada uma das escalas do EMBU-C, preenchido em relação à mãe. Quando se procede à avaliação dos itens por escala, verifica-se que os valores das correlações item total são mais elevados, sendo que os itens 16 e 27 na escala suporte emocional e o item 11 na escala rejeição seriam passíveis de exclusão, uma vez que são inferiores a .20. Os valores de *alpha de Cronbach variam entre* .598 e .764 no factor suporte emocional, entre .563 e .661 no factor rejeição, e entre .600 e .630 no factor tentativa de controlo,

podendo-se classificar como se tratando de valores razoáveis para estas três escalas do EMBU-C preenchido em relação à mãe.

Tabela 15 – Relações entre itens e as escalas do EMBU-C preenchido em relação à mãe

Escala	Nº Item	Média s/ item	Variância s/ item	R/item	R2	*Alpha* s/ item
Suporte emocional	1	44,23	30,71	,455	,258	,607
	3	44,65	31,47	,229	,115	,632
	7	44,18	31,47	,376	,282	,617
	9	44,15	32,09	,334	,170	,623
	12	44,18	31,48	,387	,248	,616
	13	45,34	31,41	,227	,158	,632
	14	44,74	29,95	,336	,197	,615
	16	43,86	27,80	,045	,070	,764
	20	44,34	30,47	,443	,333	,606
	21	44,89	29,95	,397	,219	,607
	24	44,26	30,49	,467	,284	,605
	27	43,95	33,56	,191	,092	,638
	29	44,95	29,78	,352	,245	,612
	32	44,30	29,86	,500	,321	,598
Rejeição	2	9,28	6,12	,298	,095	,627
	10	9,80	6,12	,455	,246	,576
	11	9,91	7,38	,113	,034	,661
	17	9,77	6,66	,349	,143	,607
	25	9,41	5,61	,479	,251	,563
	26	9,94	7,28	,286	,171	,625
	28	9,98	7,16	,420	,244	,608
	31	9,51	5,89	,389	,182	,595
Tentativa de controlo	4	21,96	22,79	,266	,114	,622
	5	22,56	22,51	,308	,146	,613
	6	21,85	22,82	,275	,107	,620
	8	23,09	23,74	,221	,146	,630
	15	22,64	21,61	,330	,175	,608
	18	22,98	22,76	,322	,136	,611
	19	22,23	21,61	,366	,192	,600
	22	23,25	22,80	,323	,122	,611
	23	22,43	22,33	,316	,171	,611
	30	21,68	22,81	,315	,135	,612

O estudo da fidedignidade do EMBU-C preenchido em relação ao pai revelou *alphas de Cronbach* de .865, .689 e .651, respectivamente para as escalas suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo. Já para o EMBU-C preenchido sobre a mãe, destacam-se os valores de *alpha de Cronbach* de .643, .641 e .639, para as mesmas escalas (cf. Tabela 16) .É possível concluir que o EMBU-C tem uma consistência interna razoável para uma escala com estas características, utilizada para fins de investigação. Ao comparar-se os valores de *alpha* de *Cronbach* obtidos na presente pesquisa com os valores de referência de Canavarro e Pereira (2007a), verifica-se que são muito aproximados e, por vezes, até um pouco superiores aos dos autores.

O cálculo do índice de fiabilidade para o EMBU-C preenchido em relação ao pai através do método das metades, aponta que os valores de *alpha de Cronbach* são mais fracos do que o *alpha* para a globalidade da escala (.803), na medida em que se obtiveram os valores de .682 e de .653, respectivamente para a primeira e para a segunda metade. Do mesmo modo, quando se realiza o mesmo procedimento em

relação ao EMBU-C preenchido em relação à mãe, o método das metades revelou valores de *alpha de Cronbach* mais fracos do que o *alpha* para a globalidade da escala (.679), já que para a primeira e segunda metades se obtiveram os valores de 0.464 e 0.587. Esta mesma tendência é observada quando se comparam os valores de *alpha* para a globalidade de cada uma das 3 escalas do EMBU-C, preenchido para o pai e para a mãe.

Tabela 16 – Comparação dos valores de *alpha de Cronbach* do estudo actual com a escala original por escala e valor global do EMBU-C

Escalas EMBU-C	Nº itens	*Alpha de Cronbach Split-half*		*Alpha de Cronbach* Global		
		Parte 1	Parte 2	Estudo preliminar n=93	Estudo actual n=288	Canavarro & Pereira (2007a) n=688
Pai						
Suporte emocional	14	.705	.800	.774	.865	.85
Rejeição	8	.505	.514	.652	.689	.62
Tentativa de controlo	10	.410	.545	.591	.651	.65
Todos itens EMBU-C	32	.682	.653	--	.803	--
Mãe						--
Suporte emocional	14	.568	.406	.766	.643	.83
Rejeição	8	.403	.546	.690	.641	.63
Tentativa de controlo	10	.391	.492	.535	.639	.56
Todos itens EMBU-C	32	.464	.587	--	.679	--

A Tabela 17 apresenta, para cada sub-amostra, os valores de *alpha de Cronbach* por escala do EMBU-C em relação ao tipo de família. É possível verificar que a dimensão suporte emocional da mãe tem um valor muito baixo na sub-amostra de famílias reconstituídas (.372) mas, ao retirar-se o item 16 ("Achas que os teus pais querem ajudar-te?"), o valor do *alpha* sobe para .787. Ainda dentro do mesmo grupo, é possível melhorar o valor do *alpha* na dimensão rejeição da mãe, retirando o item 11 ("Os teus pais gostavam que te parecesses com outra criança?") e o valor de *alpha* passa de .599 para .626. Executando as alterações propostas, o EMBU-C apresenta, em cada uma das sub-amostras, valores de *alpha de Cronbach* semelhantes aos encontrados para a amostra total, aproximando-se igualmente dos valores de referência dos autores.

Tabela 17 – Valores de *alpha de Cronbach* por escala do EMBU-C para cada sub-amostra

Escalas EMBU-C	Nº itens	*Alpha de Cronbach* Global		
		F. Nucleares n=116	F. Monoparentais n=116	F. Reconstituídas n=56
Pai				
Suporte emocional	14	.807	.875	.920
Rejeição	8	.672	.693	.723
Tentativa de controlo	10	.614	.675	.638
Mãe				
Suporte emocional	14	.774	.765	.372
Rejeição	8	.644	.660	.599
Tentativa de controlo	10	.619	.633	.680

Da aplicação do EMBU-C aos subgrupos do presente estudo resultaram os valores mínimos, máximos, médias e desvios-padrão referentes a cada uma das dimensões do EMBU-C, que podem ser consultados na Tabela 18.

Foi realizado o teste de *Kolmogorov-Smirnov* para estudar a normalidade das sub-amostras e os resultados indicam que o grupo de famílias nucleares tem uma distribuição normal nas dimensões do EMBU-C tentativa de controlo do pai e da mãe e suporte emocional do pai. Por seu lado, as sub-amostras de famílias monoparentais e reconstituídas têm uma distribuição normal nas escalas do EMBU-C tentativa de controlo do pai e da mãe e suporte emocional da mãe.

Tabela 18 - Medidas descritivas relativas às escalas do EMBU-C por sub-amostra

	Média	Desvio-padrão	Min.-Max.
Famílias Nucleares			
Pai			
Suporte emocional	46,716	6,089	26-56
Rejeição*	10,948	2,692	8-21
Tentativa de controlo	23,328	4,941	13-34
Mãe			
Suporte emocional*	47,552	5,375	31-56
Rejeição*	11,000	2,690	8-23
Tentativa de controlo	25,388	4,981	13-37
Famílias Monoparentais			
Pai			
Suporte emocional*	44,854	8,734	14-56
Rejeição*	10,748	3,015	8-24
Tentativa de controlo	21,165	5,474	9-33
Mãe			
Suporte emocional	47,560	5,412	33-56
Rejeição*	11,224	3,007	8-26
Tentativa de controlo	24,647	5,093	14-37
Famílias Reconstituídas			
Pai			
Suporte emocional*	46,900	9,424	22-56
Rejeição*	11,050	3,297	8-22
Tentativa de controlo	22,225	5,686	13-35
Mãe			
Suporte emocional	49,054	7,590	33-85
Rejeição*	10,911	2,868	8-20
Tentativa de controlo	24,732	5,751	14-36

**Kolmogorov-Smirnov*<0.05

A Tabela 19 permite visualizar as associações existentes entre as 3 dimensões do estilo educativo parental, avaliadas pela criança em relação ao pai e à mãe. Deste modo, constata-se que a tentativa de controlo se relaciona positivamente com o suporte emocional, tanto para o EMBU-C preenchido em relação ao pai (r=.380, p<.01), como em relação à mãe (r=.239, p<.01). Em simultâneo, a mesma dimensão relaciona-se de modo positivo com a tentativa de controlo, no EMBU-C preenchido para o pai (r=.270, p<.01) e para a mãe (r=.266, p<.01). Já o suporte emocional tem uma correlação negativa com a rejeição, que se verifica do mesmo modo no EMBU-C preenchido em relação ao pai (r=-.293, p<.01), e à mãe (r=-.233, p<.01). Por conseguinte, pode dizer-se que a dimensão suporte emocional se associa negativamente com a rejeição, ao passo que o controlo

tanto se associa positivamente com a rejeição, como com o suporte emocional. Isto quer dizer que as crianças que se sentem mais apoiadas emocionalmente pelos seus pais, consideram que são menos rejeitadas por eles, e as crianças que se sentem mais controladas pelos seus pais dizem sentir-se tanto mais rejeitadas como mais apoiadas por estes.

Tabela 19 – Correlação entre as dimensões dos estilos educativos parentais do pai e da mãe

EMBU-C (Pai)	Rejeição	Tentativa de controlo
Suporte emocional	-.293**	.380**
Rejeição	--	.270**
EMBU-C (Mãe)	Rejeição	Tentativa de controlo
Suporte emocional	-.230**	.239**
Rejeição	--	.266**

Coeficiente de *Pearson* (*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Ao realizar-se uma correlação entre as dimensões do EMBU-C referentes ao pai, para cada uma das sub-amostras em estudo, verifica-se que existem algumas diferenças nas significâncias estatísticas encontradas dentro de cada grupo, em comparação com as associações apresentadas para a amostra total. Assim, nas famílias nucleares, o suporte emocional associa-se de modo positivo com o controlo (r=.326, p<.01) e de modo negativo com a rejeição (r=-.315, p<.01). Nas famílias monoparentais a rejeição associa-se de modo positivo com o controlo (r=.423, p<.01). À semelhança do que ocorre nas famílias nucleares, também nas famílias monoparentais o suporte emocional e o controlo associam-se positivamente (r=.448, p<.01). Por fim, nas famílias reconstituídas existe uma associação negativa entre o suporte emocional e a rejeição paternas (r=-.622, p<.01), similarmente como se verifica nas famílias nucleares (cf. Tabela 20).

Tabela 20 – Correlação entre as dimensões do estilo educativo parental do pai (EMBU-C) por sub-amostra

EMBU-C (Pai)	Rejeição	Tentativa de controlo
Famílias Nucleares		
Suporte emocional	**-,315****	**,326****
Rejeição	--	,180
Famílias Monoparentais		
Suporte emocional	-,148	**,448****
Rejeição	--	**,423****
Famílias Reconstituídas		
Suporte emocional	**-,622****	,273
Rejeição	--	,105

Coeficiente de *Pearson* (*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Na Tabela 21 podem ser consultadas as correlações entre as dimensões do estilo educativo materno na perspectiva da criança, constando-se que existem algumas

particularidades quando se comparam as significâncias estatísticas de cada uma das sub-amostras. Deste modo, à semelhança do que ocorre em relação ao estilo educativo do pai, o suporte emocional da mãe associa-se positivamente com o controlo (r=.326, p<.01) e negativamente com a rejeição (r=-.300, p<.01) na sub-amostra de famílias nucleares. Nas famílias monoparentais, para além das correlações do suporte emocional da mãe com o controlo (r=.211, p<.05) e com a rejeição (r=-.218, p<.05) também existentes no grupo de famílias nucleares, ainda ressalta uma associação positiva entre a rejeição e o controlo (r=.368, p<.01). Deste modo, se em relação ao estilo educativo do pai não existe uma associação com significância estatística entre o suporte emocional e a rejeição, já em relação à percepção da criança sobre o estilo educativo na mãe, o suporte emocional e a rejeição associam-se inversamente. Finalmente, nas famílias reconstituídas, ao invés da associação negativa entre as dimensões suporte emocional e rejeição do EMBU-C preenchido em relação ao pai, apenas se destaca uma associação positiva entre a rejeição e o controlo maternos (r=.344, p<.01).

Tabela 21 – Correlação entre as dimensões do estilo educativo parental da mãe (EMBU-C) por sub-amostra

EMBU-C (Mãe)	Rejeição	Tentativa de controlo
Famílias Nucleares		
Suporte emocional	**-,300****	**,326****
Rejeição	--	,114
Famílias Monoparentais		
Suporte emocional	**-,218***	**,211***
Rejeição	--	**,368****
Famílias Reconstituídas		
Suporte emocional	-,159	,183
Rejeição	--	**,344****

Coeficiente de *Pearson* (*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Há a referir que os procedimentos de aplicação do EMBU-C foram adaptados em função das características desenvolvimentais da faixa etária em que se encontram as crianças da amostra. Visto tratar-se de um instrumento psicométrico de auto-preenchimento, revelar-se-ia uma tarefa bastante difícil e morosa para as crianças mais pequenas efectuarem o auto-preenchimento do instrumento. Neste sentido, foram elaborados 4 cartões, com as possíveis respostas aos itens, impressos em letras grandes e legíveis (1: *não, nunca*; 2: *sim, às vezes*; 3: *sim, frequentemente*; 4: *sim, sempre*). Os cartões foram dispostos sequencialmente, de modo a que a criança percebesse a gradação das respostas possíveis, solicitando-se que ela indicasse a resposta que mais se adequava ao comportamento do seu pai e da sua mãe, lendo ou apontando com o dedo.

2.3.4 *Escala de Percepção Materna do Comportamento de Vinculação da Criança (PCV-M de* Dias, Soares, & Freire, 2002)

A *Escala de Percepção Materna do Comportamento de Vinculação da Criança aos 6 anos* (PCV-M de Dias, Soares, & Freire, 2002) foi utilizada para avaliar a percepção da mãe relativamente aos comportamentos de vinculação do seu filho no período escolar, com base na sua opinião acerca de um conjunto de comportamentos que o filho pode ter apresentado ou apresenta na relação que estabelece com os pais. Esta escala é constituída por 33 itens cotados numa escala tipo *Likert* de 5 pontos em que 1 significa *"totalmente diferente do meu filho(a)"* e 5 *"totalmente parecido com o meu filho(a)".*

Para a elaboração no instrumento foram considerados os construtos fulcrais nesta fase de desenvolvimento das crianças, pelo que o PCV-M contempla três dimensões importantes do comportamento de vinculação de crianças em idades escolar: auto-regulação emocional, partilha de afecto, comportamento base segura, incluindo ainda a dimensão desejabilidade social das mães (Dias et al., 2002). Considera-se que o funcionamento apropriado da criança nestas dimensões resulta de uma relação de vinculação segura (Martins, Soares, & GEV, 2007).

No estudo preliminar da escala realizado pelos autores (Dias et al., 2002), conduzido com 92 mães de crianças com 6 anos de idade, foram extraídos 3 factores usando uma análise factorial, num total de 33 itens: *dificuldades de auto-regulação emocional* (DARE: itens 1,6,8,11,14,16,19,21,23,25,29 e 33), que explica 24.04% da variância e apresenta um *alpha* de .88; *comportamento base segura* (CBS: itens 2,5,12,18,22,27 e 31) que explica 15.72% da variância e apresenta um *alpha* de .82; e *partilha de afecto* (PA: itens 3,7,9,17,24,26 e 30) que explica 8.84% da variância e apresenta um *alpha* de .76. O instrumento inclui, ainda, a subescala *desejabilidade social* (DS: itens 4, 10, 13, 15, 20, 28, 32).

O PCV-M é constituído por 33 itens e a sua pontuação global é um indicador da percepção materna da segurança da vinculação (Dias et al., 2002). Mais especificamente, a dimensão de auto-regulação emocional avalia indicadores de segurança da relação de vinculação quando o sistema de vinculação da criança é activado; a dimensão comportamento base-segura permite avaliar os comportamentos indicadores de utilização das figuras de vinculação como base-segura para a exploração; a partilha de afecto é a dimensão que reporta os comportamentos de partilha de experiências e afectos com as figuras de vinculação; por fim, a dimensão desejabilidade social inclui itens com pouca probabilidade de serem observados nesta idade, com o

objectivo de identificar valores de desejabilidade social que possam comprometer a validade das respostas dos pais (Martins et al., 2007).

O valor total do PCV-M é calculado através da soma das 4 dimensões do instrumento, tomando em consideração que os itens que compõem a dimensão dificuldades de auto-regulação emocional se cotam no sentido inverso aos restantes itens pelo que, quando se lêem os resultados referentes a esta subescala, deve-se ter em consideração que está invertida em relação às restantes dimensões do PCV-M.

O estudo psicométrico evidenciou que a escala tem uma boa consistência interna (*alpha de Cronbach*=.86) e validade, na medida em que existe uma correlação positiva entre a partilha de afecto e o comportamento base-segura, uma correlação positiva entre cada uma destas subescalas com o total da escala, assim como uma correlação negativa da subescala dificuldades de auto-regulação emocional com as outras duas subescalas, partilha de afecto e comportamento base-segura, e com o total da escala. A subescala da desejabilidade social das mães não se correlaciona significativamente com nenhuma outra subescala (Dias et al., 2002).

Os dados normativos do PCV-M obtidos por Dias et al. (2002) são os seguintes: M=20.82, DP=9.29 na subescala dificuldades de auto-regulação emocional, M=31.99, DP=3.39) na subescala comportamento base-segura, M=31.11, DP=3.95 na subescala partilha de afecto, M=20.98, DP=4.37 na subescala desejabilidade, e M=113.98, DP=12.11 no resultado total da escala.

Num estudo posterior de Dias, Barbedo, Rios, & Soares (2004, *cit. in* Rios, 2006) foram obtidos valores semelhantes aos encontrados no primeiro estudo, designadamente um *alpha* de *Cronbach* de .75 para a subescala dificuldades de auto-regulação emocional, .71 para a subescala comportamento base-segura, .72 para a subescala partilha de afecto e .84 para a escala global. Outros estudos que utilizaram o PCV-M têm encontrado dados psicométricos semelhantes, designadamente Farate et al. (2010) identificaram valores para o *alpha de Cronbach* de .78 na subescala dificuldades de auto-regulação emocional, de .79 para o comportamento base-segura, de .77 para a partilha de afecto e de .84 para a escala global. Igualmente, o nosso estudo preliminar revelou bons índices de consistência interna, com valores para o *alpha de Cronbach* de .875 na subescala dificuldades de auto-regulação emocional, de .749 para o comportamento base-segura, de .753 para a partilha de afecto e de .837 para a escala global (Simões et al., *no prelo*).

Foi realizado o estudo das características psicométricas do PCV-M com base na amostra deste estudo, mais especificamente da consistência interna através do cálculo do *alpha de Cronbach*, respectivamente para a escala total e para cada uma das suas

subescalas, como se pode ver na Tabela 22. Os valores de *alpha de Cronbach* podem ser classificados entre bons e muito bons, visto que oscilam entre .851 e .858. Os coeficientes de correlação item total corrigido variam entre 1.47 e 5.22 e os valores médios, ao situarem-se entre 2.39 e 4.60, permitem dizer que se encontram bem centrados.

Tabela 22 - Consistência interna do PCV-M

Nº Item	Itens	Média	DP	Correlação item/total	*Alpha* s/ item
1*	O meu filho(a) gosta que o(a) deixemos sozinho(a) quando está com problemas (triste, chateado, etc.).	3,52	1,43	,300	,857
2	Quando confrontado com uma situação de dificuldade, o meu filho(a) procura ajuda junto de nós, se tal for necessário.	4,44	,95	,378	,855
3	O meu filho(a) informa-nos de problemas que teve fora de casa.	4,35	1,00	,373	,855
4	O meu filho(a) comporta-se sempre bem.	3,39	1,16	,373	,855
5	Quando o meu filho(a) aprende algo de novo, mostra-se curioso(a)	4,38	,90	,377	,855
6*	Quando o meu filho(a) teve que ficar separado(a) de nós durante uma noite, ele(a) ignorou a nossa presença quando.	4,39	1,10	,347	,855
7	O meu filho(a) confidencia-nos situações em que fica só...	3,81	1,33	,332	,856
8*	O meu filho(a) grita-nos com raiva.	3,86	1,42	,427	,853
9	O meu filho(a) fala connosco acerca de preocupações...	4,15	1,03	,503	,851
10	O meu filho(a) nunca nos desobedeceu.	2,60	1,24	,240	,858
11*	Após uma situação em que esteve separado de nós, o meu filho(a) mostrou-se agressivo(a) quando nos reencontrámos.	4,46	1,14	,286	,857
12	Depois de apanhar um susto ou de estar aflito(a), o meu filho(a) acalma-se depressa tendo contacto físico comigo.	4,33	1,03	,350	,855
13	O meu filho(a) nunca fez nada que merecesse um castigo.	2,41	1,27	,241	,858
14*	O meu filho(a) fica zangado connosco durante muito tempo.	4,35	1,08	,303	,856
15	O meu filho(a) nunca fez birras.	2,47	1,33	,248	,858
16*	Ao voltar para casa após os1^{os}dias de aulas, o meu filho(a) deu atenção aos brinquedos (...) procurando evitar falar connosco.	4,26	1,14	,414	,853
17	O meu filho(a) gosta de nos contar as coisas boas...	4,55	,89	,497	,852
18	O meu filho(a) respeita as nossas restrições relacionadas com a sua segurança.	4,38	,96	,425	,853
19*	O meu filho(a) é frio e indiferente em relação a nós.	4,57	1,02	,388	,854
20	O meu filho(a) nunca fez nada que me deixasse um pouco irritada.	2,39	1,20	,147	,861
21*	Após uma situação em que esteve separado de nós, o meu filho(a) procurou humilhar-nos ou punir-nos...	4,61	,92	,369	,855
22	O meu filho(a) procura saber a nossa opinião quando consegue fazer alguma coisa pela primeira vez…	4,23	,94	,493	,852
23*	O meu filho(a) diz coisas para nos magoar.	4,25	1,17	,427	,853
24	O meu filho(a) conta-nos situações de perigo e ...	3,98	1,17	,311	,856
25*	O meu filho(a) ameaça portar-se mal.	4,25	1,18	,487	,851
26	O meu filho(a) procura-nos quando está ferido(a)...	4,55	,90	,459	,853
27	O meu filho(a) pede-nos ajuda quando está aflito(a)…	4,60	,74	,524	,853
28	O meu filho(a) diz sempre a verdade.	3,60	1,09	,400	,854
29*	O meu filho(a) esconde-nos erros e acidentes que viveu, com medo que não gostemos mais dele(a).	3,86	1,39	,311	,857
30	Após o primeiro dia de aulas, o meu filho(a), ao chegar a casa, quis logo contar-nos como correu o dia.	4,28	1,09	,496	,851
31	O meu filho(a) segue os conselhos que nós lhe damos…	4,19	,97	,522	,851
32	O meu filho(a) está sempre alegre.	3,95	,96	,330	,856
33*	O meu filho(a) ameaça magoar-se ou ficar ferido em...	4,51	,97	,333	,856

* Itens invertidos

Na Tabela 23 apresentam-se as correlações entre cada item e o valor a que o item pertence, para cada uma das subescalas que compõem o PCV-M. Quando se analisam os itens por subescala, verifica-se que os valores de correlação item total são mais elevados, não se justificando a exclusão de nenhum item. Os valores de *alpha de Cronbach* variam entre .808 e .833 na subescala dificuldades de auto-regulação emocional, entre 716 e .764 na subescala comportamento base-segura, entre .716 e .756 na subescala partilha de afecto, e entre .703 e .763 na subescala desejabilidade social das mães, pelo que podem ser classificados como bons valores.

Tabela 23 - Relações entre itens e cada uma das subescalas do PCV-M

Subescala	Nº Item	Média s/ item	Variância s/ item	R/item	R2	*Alpha* s/ item
Dificuldades de auto-regulação emocional	1	47,13	61,95	,307	,174	,833
	6	46,29	61,40	,446	,272	,819
	8	46,82	58,43	,470	,323	,818
	11	46,19	59,56	,561	,409	,810
	14	46,35	61,41	,445	,288	,819
	16	46,39	59,83	,547	,335	,811
	19	46,07	60,13	,598	,485	,808
	21	46,01	61,01	,632	,481	,808
	23	46,41	58,91	,575	,468	,808
	25	46,38	59,62	,533	,377	,812
	29	46,76	60,90	,376	,177	,826
	33	46,11	62,35	,482	,286	,817
Comportamento base segura	2	25,95	15,35	,400	,211	,761
	5	25,97	16,04	,375	,174	,764
	12	26,01	15,16	,420	,245	,757
	18	25,97	14,66	,527	,335	,734
	22	26,13	14,58	,544	,322	,730
	27	25,78	15,25	,597	,360	,725
	31	26,18	14,01	,607	,399	,716
Partilha de afecto	3	24,93	19,86	,504	,344	,738
	7	25,54	18,48	,457	,264	,754
	9	25,12	18,97	,613	,442	,716
	17	24,67	20,94	,511	,378	,740
	24	25,26	20,07	,419	,217	,756
	26	24,67	21,48	,419	,242	,754
	30	25,00	19,05	,557	,414	,726
Desejabilidade social (das mães)	4	17,54	20,71	,515	,283	,720
	10	18,31	19,80	,552	,319	,711
	13	18,51	19,37	,586	,388	,703
	15	18,53	20,33	,472	,236	,730
	20	18,53	21,09	,455	,261	,733
	28	17,33	21,77	,456	,234	,733
	32	17,01	24,04	,281	,138	,763

A análise da fidedignidade do PCV-M revelou que tanto as 4 dimensões consideradas em separado, como a escala total apresentam boa consistência interna, com um valor de *alpha* de .859 na escala total e os valores de *alpha* respectivamente de .829, .770, .769 e .758 nas dimensões dificuldades de auto-regulação emocional,

comportamento base-segura, partilha de afecto e desejabilidade social, valores que podem ser classificados como bons (cf. Tabela 24).

Da comparação dos valores de *alpha* de *Cronbach* obtidos neste estudo com os valores indicados pelos autores, constata-se que se aproximam bastante dos referidos por Dias et al. (2002). Parece, pois, possível concluir que a escala aplicada nesta amostra tem uma boa consistência interna, na medida em que, por um lado, o valor do *alpha de Cronbach* para a escala total é igual ao valor obtido pelos autores e, por outro, os valores de fidedignidade de cada uma das subescalas tomadas isoladamente aproximam-se dos valores de referência dos autores.

O cálculo do índice de fidedignidade através do método das metades mostra que os valores de *alpha de Cronbach* são mais fracos do que o *alpha* para a globalidade da escala (.859), uma vez que se obtiveram os valores de .732 e de .777, para a primeira e para a segunda metade, respectivamente. Verificou-se a mesma tendência de descida dos *alpha de Cronbach* calculados em relação às duas metades de cada uma das subescalas do PCV-M, em comparação com o *alpha* referente a cada uma das 4 subescalas em questão.

Tabela 24 – Comparação dos valores de *alpha de Cronbach* do estudo actual com a escala original por subescala e valor global do PCV-M

Subescalas PCV-M	Nº itens	*Alpha de Cronbach Split-half*		*Alpha de Cronbach* Global		
		Parte 1	Parte 2	Estudo preliminar n=93	Estudo actual n=288	Dias et al. (2002) n=92
Difs. auto-regulação emoc.	12	.677	.756	.875	.829	.88
Comportam. base-segura	7	.539	.685	.749	.770	.82
Partilha de afecto	7	.690	.564	.753	.769	.76
Desejabilidade social	7	.715	.435	.796	.758	--
PCV-M Global	33	.732	.777	.837	.859	.86

Foram estudadas as propriedades psicométricas do PCV-M em cada uma das sub-amostras, verificando-se que os valores de *alpha de Cronbach* calculados para os grupos de famílias nucleares, monoparentais e reconstituídas são muito semelhantes, tanto aos valores identificados para a amostra total, como aos valores de referência dos autores. Porém, seria possível melhorar o valor do *alpha* da dimensão desejabilidade social para o grupo de famílias nucleares, ao se retirar o item 32 ("O meu filho está sempre alegre"), o que permitiria a subida do valor de .671 para .705 (cf. Tabela 25).

Tabela 25 – Valores de *alpha de Cronbach* por subescala do PCV-M para cada sub-amostra

Subescalas PCV-M	Nº itens	*Alpha de Cronbach* Global		
		F. Nucleares n=116	F. Monoparentais n=116	F. Reconstituídas n=56
Dificuldades auto-regulação emocional	12	.812	.830	.820
Comportamento base-segura	7	.800	.753	.755
Partilha de afecto	7	.771	.785	.729
Desejabilidade social	7	.671	.795	.794
PCV-M Global	33	.852	.863	.855

Na Tabela 26 podem ser consultados os valores mínimos, máximos, médias e desvios-padrão respeitantes a cada uma das dimensões do PCV-M e à escala total, para cada uma das sub-amostras estudadas.

A aplicação do teste de *Kolmogorov-Smirnov* para estudo da normalidade da amostra mostrou a não existência de significância estatística nas subescalas partilha de afecto, desejabilidade social e PCV-M global no subgrupo de famílias nucleares, significando que esta amostra não apresenta uma distribuição normal nas subescalas dificuldades de auto-regulação emocional e comportamento base-segura. A sub-amostra de famílias monoparentais é normal para as subescalas dificuldades de auto-regulação emocional, desejabilidade social e PCV-M global e, finalmente, em relação à sub-amostra de famílias reconstituídas verifica-se que o comportamento base-segura é a única subescala do PCV-M que não tem distribuição normal.

Tabela 26 – Medidas descritivas relativas às subescalas do PCV-M para cada sub-amostra

	Média	Desvio-padrão	Min.-Max.
Famílias Nucleares			
Dificuldades auto-regulação emocional*	51,405	7,950	23-60
Comportamento base-segura*	30,198	4,447	7-35
Partilha de afecto	29,052	4,990	8-35
Desejabilidade social	20,879	4,431	11-35
PCV-M Global	131,535	15,549	73-165
Famílias Monoparentais			
Dificuldades auto-regulação emocional	49,302	8,643	14-60
Comportamento base-segura*	29,879	4,427	17-35
Partilha de afecto*	28,733	5,383	11-35
Desejabilidade social	20,603	5,790	9-33
PCV-M Global	128,517	17,299	77-161
Famílias Reconstituídas			
Dificuldades auto-regulação emocional	46,161	11,352	10-60
Comportamento base-segura*	29,643	6,369	5-35
Partilha de afecto	28,786	6,364	7-35
Desejabilidade social	20,357	6,349	5-35
PCV-M Global	124,946	24,090	34-160

**Kolmogorov-Smirnov*<0.05

A leitura da Tabela 27 permite constatar como as 4 dimensões do PCV-M se correlacionam entre si e com o PCV-M global. Nota-se que as associações das

subescalas com o PCV-M global são fortes e bastante significativas, em particular das subescalas dificuldades de auto-regulação emocional (r=.777, p<.01), comportamento base-segura (r=.814, p<.01) e partilha de afecto (r=.788, p<.01). Destaca-se, ainda, a forte correlação entre as dimensões comportamento base-segura e partilha de afecto (r=.753, p<.01). Assim, como esperado teoricamente, na perspectiva das mães, as crianças que têm maiores dificuldades de auto-regulação emocional demonstram menos comportamentos de base-segura e uma menor capacidade para partilhar os seus afectos. Similarmente, as crianças que têm mais comportamentos de base-segura têm, igualmente, uma maior capacidade de partilhar afectos.

Tabela 27 – Correlação entre as subescalas do PCV-M

	CBS	PA	DS	Global
Dificuldades auto-regulação emocional	.455**	.390**	.133*	.777**
Comportamento base-segura	--	.753**	.330**	.814**
Partilha de afecto	--	--	.325**	.788**
Desejabilidade social	--	--	--	.546**

Coeficiente de *Pearson* (*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

As correlações entre as dimensões do PCV-M e a escala global para cada uma das sub-amostras do estudo são bastante similares às apresentadas anteriormente em relação à amostra total, como se pode ler na Tabela 28. É verdade para as 3 sub-amostras que as correlações de cada uma das dimensões do PCV-M com a escala global são fortes e estatisticamente bastante significativas, principalmente nas dimensões dificuldades de auto-regulação emocional, comportamento base-segura e partilha de afecto. Na amostra total, existia uma associação fraca entre as dificuldades de auto-regulação emocional e a desejabilidade social das mães que, ao se analisar esta associação dentro de cada uma das sub-amostras, deixou de ter significância estatística.

Tabela 28 – Correlação entre as subescalas do PCV-M por sub-amostra

	CBS	PA	DS	Global
Famílias Nucleares				
Dificuldades auto-regulação emocional	,387**	,293**	,132	,754**
Comportamento base-segura	--	,776**	,244**	,803**
Partilha de afecto	--	--	,231*	,759**
Desejabilidade social	--	--	--	,497**
Famílias Monoparentais				
Dificuldades auto-regulação emocional	,399**	,390**	,091	,753**
Comportamento base-segura	--	,635**	,314**	,758**
Partilha de afecto	--	--	,324**	,777**
Desejabilidade social	--	--	--	,561**
Famílias Reconstituídas				
Dificuldades auto-regulação emocional	,594**	,521**	,182	,814**
Comportamento base-segura	--	,880**	,445**	,894**
Partilha de afecto	--	--	,438**	,858**
Desejabilidade social	--	--	--	,582**

Coeficiente de *Pearson* (*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

2.3.5 *Separation Anxiety Test* (SAT; Hansburg, 1972; Klagsburn & Bowlby, 1976; Resnick, 1991; Slough & Greenberg, 1990, versão Portuguesa de Almeida, Soares, & Martins, 1996)

O *Separation Anxiety Test* (SAT; Hansburg, 1972; Klagsburn & Bowlby, 1976; Resnick, 1991; Slough & Greenberg, 1990, versão Portuguesa de Almeida, Soares, & Martins, 1996) foi utilizado para avaliar a representação da vinculação no período escolar. Esta entrevista avalia a dimensão emocional e comportamental do modo como a criança se posiciona perante situações de separação em relação às figuras de vinculação.

O SAT foi administrado a 168 crianças pertencentes à amostra total, nomeadamente a 56 crianças oriundas de cada um dos três tipos de família considerados.

Este instrumento foi criado por Hansburg (1972), para avaliar a ansiedade de separação em adolescentes mas, após várias modificações e adaptações realizadas por diversos autores (*e.g.* Klagsbrun & Bowlby, 1976; Kaplan, 1985; Resnick, 1991; Wright et al., 1995) é, actualmente, uma das medidas mais usadas para estudar a representação da vinculação em crianças e adolescentes. O SAT parte do pressuposto que as crianças se baseiam nos modelos internos das suas relações de vinculação actuais para responder à tarefa (Bretherton, 2005).

Diversos autores têm considerado o SAT como uma medida eficaz da representação da vinculação na criança e no adolescente. Hansburg (1972) utilizou o SAT num estudo com 250 crianças, tendo encontrado um coeficiente de consistência interna de 0.89. Black (1981, *cit. in* Rios, 2006), num teste-reteste, com um espaçamento de 6 meses, obteve um coeficiente de fidelidade de 0.84.

Por seu lado, Klagsbrun e Bowlby (1976) realizaram um estudo piloto, em que atestaram a validade do SAT e consideraram os resultados satisfatórios, de acordo com a sua experiência clínica. Main et al. (1985) encontraram relações significativas entre as classificações obtidas no SAT por crianças de 6 anos e as classificações obtidas num procedimento semelhante à Situação Estranha adaptado a esta idade.

Em oposição, vários estudos dão conta de resultados inconsistentes na aplicação do SAT, nomeadamente a ausência de convergência do SAT com outras medidas de avaliação da vinculação na infância e na adolescência (Ammantini et al., 2005; Kerns et al., 2000; Resnick, 1997; Slough & Greenberg, 1990; Wright et al., 1995).

Outros autores têm evidenciado algumas fragilidades do SAT, designadamente no estudo já citado de Wright et al. (1995) que, apesar de referir a existência de fidelidade inter-juízes com um total acordo de 67% das escalas de vinculação, na avaliação da fidelidade teste-reteste não encontrou uma correlação significativa entre as escalas do SAT antes e depois. Do mesmo modo, em relação à consistência interna do instrumento, apenas as escalas de *vinculação* e e*vitamento* para o *self* apresentam um valor de *alpha* superior a 0.70. No estudo das relações inter-escalas, a escala de *evitamento* é apenas em parte independente das escalas de *vinculação* e *dependência*, mas ressalva-se que foi utilizado um sistema de cotação distinto do que é utilizado no presente estudo.

Outra crítica endereçada ao SAT é esta medida não considerar que, por vezes existe divergência na qualidade da vinculação da criança ao pai e à mãe e, ao não diferenciar a vinculação da criança ao pai e à mãe, é um instrumento que promove dificuldades de interpretação (Bohlin et al., 2000; Wright et al., 1995). Neste sentido, autores como Ammantini et al. (2005) referiram mais recentemente a necessidade de desenvolver estudos para testar a sensibilidade do SAT.

O presente estudo utilizou o SAT modificado por Rios (2006), uma versão criada com base nos SAT de diversos autores, de modo a adaptar o procedimento para a avaliação da qualidade da vinculação de crianças em idade escolar. Esta versão do SAT reuniu as 6 situações de separação da versão de Resnick (1991, 1993) para adolescentes dos 10 aos 14 anos (placas 1 a 6), bem como se baseou no SAT de Wright et al. (1995) (placas 7, 8 e 9) e no SAT de Klagsbrun e Bowlby (1976) (placa 10). Foi utilizado o sistema de cotação criado por Resnick (1991, 1993).

Em suma, utilizou-se no estudo presente uma versão SAT constituída por 10 situações de separação e uma de aquecimento (placa 0). As situações de separação são ambíguas, de modo a remeterem para sentimentos de vulnerabilidade emocional, desenhadas em placas de 12x12 cm^2 cada, com imagens a preto e branco de modo a que as cores não possam influenciar a tonalidade emocional (Hansburg, 1972).

As 11 placas representam situações com o máximo de foco situacional e com o mínimo de foco facial (Klagsbrun & Bowlby, 1976), incluindo personagens com uma expressão facial indefinida, em que se destaca como personagem principal uma criança mais ou menos da idade do sujeito, de modo a facilitar a identificação. Assim, os desenhos foram alterados de modo a ajustarem-se à faixa etária das crianças em idade escolar. Também existem as versões masculina e feminina da figura central, para promover uma melhor identificação dos sujeitos com a figura central da placa (Klagsbrun & Bowlby, 1976; Resnick, 1991, 1993; Wright et al., 1995).

Na Tabela 29 podem consultar-se as situações de separação apresentadas à criança, expostas nas 11 placas do SAT.

Tabela 29 - Imagens do *Separation Anxiety Test*

	Imagens do SAT
0.	Os pais vão sair e deixam o(a) menino(a) sozinho(a) em casa
1.	Os pais vão viajar durante duas semanas e deixam o(a) menino(a) com a tia
2.	O(A) menino(a) vai para uma nova escola
3.	A família está a mudar de casa para um novo sítio
4.	O(A) menino(a) irá viver para sempre com os avós, sem os pais
5.	O(A) menino(a) está a fugir de casa
6.	A mãe vai de ambulância para o hospital
7.	O(A) menino(a) vai numa visita de estudo de duas semanas
8.	O pai está a sair para o trabalho e deixa o(a) menino(a) sozinho(a)
9.	A mãe vai às compras e o(a) menino(a) fica sozinho(a) em casa
10.	O pai saiu do quarto e o(a) menino(a) vai dormir

O procedimento de aplicação seguido foi inspirado, principalmente, por Resnick (1993), com excepção da ordem de apresentação das placas, parâmetro no qual que adoptou o procedimento de Klagsbrun e Bowlby (1976).

Após um primeiro momento de "aquecimento" para que a criança fique confortável com o entrevistador, introduz-se a tarefa a realizar, dando-se a instrução: *"Esta tarefa quer saber como é que as crianças se sentem em relação aos pais e à vida familiar em geral. Tenho várias imagens que mostram um(a) menino(a) mais ou menos da tua idade, em diferentes situações que acontecem muitas vezes em várias famílias. Talvez estas situações tenham acontecido contigo ou talvez não. Independentemente de terem acontecido contigo ou não, gostaria que me dissesses como é que o(a) menino(a) na imagem se sente e o que é que ele(a) fará a seguir. Isto não é um teste, portanto não há respostas certas nem erradas. Eu quero a tua opinião acerca do(a) menino(a) na imagem."* (Kaplan, 1985).

Em seguida, apresenta-se a placa de aquecimento para nos certificarmos que a criança percebeu a tarefa, sucedendo-se as restantes placas, de acordo com a ordem sugerida por Klagsbrun e Bowlby (1976). Inicia-se com placas geradoras de intensidade moderada (placas 0, 1, 2, 3), que representam situações de separação temporária, seguindo-se placas de intensidade severa (placas 4, 5, 6), geradoras de maior *stress* por implicarem situações mais ameaçadoras, de separação permanente em relação às figuras de vinculação e, por fim, termina-se a tarefa com placas de intensidade moderada (placas 7, 8, 9, 10) (Hansburg, 1972; Resnick, 1991, 1993). Esta informação pode ser consultada na Tabela 29.

Lê-se o título para cada placa apresentada e colocam-se duas questões abertas. A primeira questão *("Como é que ele/ela se sente nesta situação?")* tem como objectivo obter sentimentos e a respectiva justificação, enquanto a segunda questão *("O que é que ele/ela faz a seguir, isto é, depois da situação que se vê na imagem*?") pretende que a criança indique soluções para a situação de separação. Quando a criança dá uma resposta menos elaborada ou fundamentada, o entrevistador utiliza a contraprova para esclarecer sentimentos ambíguos ou encontrar uma justificação para o(s) sentimento(s) (Resnick, 1993).

As entrevistas são transcritas com recurso à sua gravação em registo áudio, de modo a facilitar a transcrição (Resnick, 1993), que segue regras específicas para captar o conteúdo digital e analógico da interacção, avaliados no procedimento de cotação da entrevista. As entrevistas foram cotadas de acordo com o sistema de cotação de Resnick (1991, 1993, 1997), baseado em Kaplan (1985) e na *Adult Attachment Interview* (Main & Goldwyn, 1988), que tem como principal orientação a teoria da vinculação. Optou-se por este sistema de cotação, devido à validade das escalas na avaliação da qualidade da vinculação.

As escalas são utilizadas com o pressuposto de que a criança se revela segura e emocionalmente aberta na tarefa SAT quando considera os pais responsivos e acessíveis se necessitar, enquanto se vir os pais como ambivalentes e irresponsivos, tenderá a responder de modo excessivamente controlado ou desorganizado (Main et al., 1985).

Cada entrevista foi cotada separadamente por dois observadores com treino, recorrendo-se a um terceiro observador sempre que não se registou acordo entre os dois primeiros, ou seja, quando os dois observadores não chegam ao mesmo padrão de vinculação (Resnick, 1993), bem como quando se verificaram diferenças de mais de um ponto em mais de três escalas. Os observadores reuniram para uma reflexão sobre a pontuação atribuída sempre que houve discrepância no sub-padrão ou uma diferença superior a um ponto nas escalas. Quando não foi possível chegar a acordo entre os observadores, a entrevista foi avaliada por um terceiro observador.

Foi calculada a percentagem de acordo no padrão de vinculação atribuído às 168 entrevistas SAT, cotadas por cada um dos dois juízes. Foi atribuída a mesma categoria em 147 entrevistas, verificando-se um desacordo nas restantes 21 entrevistas cotadas. Assim, houve uma percentagem de acordo de 87.5% no padrão de vinculação. Similarmente, num estudo preliminar de 21 entrevistas, Resnick (1991) encontrou um acordo de 75% para os 3 padrões de vinculação e de 86% quando se trata de classificar seguro *versus* inseguro.

O nível de acordo inter-juízes foi, ainda, avaliado recorrendo-se ao teste *kappa de Kohen,* com vista à correcção do resultado obtido para a probabilidade do acaso. Calculou-se a concordância entre os juízes que cotaram as 168 entrevistas SAT, designadamente, na classificação de seguro *versus* inseguro, na atribuição do padrão de vinculação e na atribuição do sub-padrão de vinculação. Deste modo, o *kappa de Kohen* foi de .666 na classificação de seguro *versus* seguro, de .664 na atribuição do mesmo padrão de vinculação (F, DS ou E), e de .492 na concordância entre os juízes na atribuição do sub-padrão (F1, F2, F3, F4, F5; DS1, DS2, DS3; E1, E2). De acordo com Pestana e Gageiro (2008) o nível de concordância dado pelo *kappa* é bom para valores entre .40 e .60 e muito bom para valores entre .60 e e .80. Por conseguinte, pode considerar-se que o acordo inter-juízes na classificação das entrevistas SAT é muito bom na diferenciação entre seguro em inseguro e na atribuição do padrão de vinculação. Por fim, a concordância entre os dois juízes é boa na atribuição do sub-padrão de vinculação.

No que respeita à cotação da entrevista SAT, num primeiro passo as respostas às duas questões são avaliadas, com uma pontuação de 1 a 9, em 9 escalas, das quais 8 representam aspectos chave da segurança de vinculação *(abertura emocional e vulnerabilidade; rejeição/desvalorização da vinculação; atribuição de culpa; resistência/evitamento; irritação/raiva; deslocamento de sentimentos; ansiedade (optimismo/pessimismo); coerência da entrevista;* e um parâmetro adicional *(classificação de soluções)* avalia os métodos ou estilos de *coping* da criança perante separações imaginárias.

Após a cotação de todas as placas, é atribuída uma pontuação geral a cada uma das 9 escalas, que não se resume a uma média aritmética entre as dez placas, mas considera a resposta individual às placas de maior e menor *stress*, o padrão geral de respostas e o que se pensa ser o padrão mais indicativo da resposta da criança. Posteriormente, relê-se a entrevista e as pontuações gerais, determinando-se a organização da vinculação, segura ou insegura, e classifica-se a entrevista em função do padrão de vinculação - DS: Desvalorização da Vinculação/Evitante; F: Segurança/Valorização Espontânea da Vinculação; e E: Preocupado/Emaranhado/Ambivalente. Por fim, atribui-se o sub-padrão de vinculação (cf. Tabela 30).

Tabela 30 - Classificação da vinculação no *Separation Anxiety Test* (Resnick, 1991, 1993,1997)

Organização da vinculação	Padrão	Sub-padrão
Insegura	DS - Inseguro Evitante/ Desvalorização da Vinculação	DS1 – Rejeição da vinculação DS2 – Desvalorização/depreciação da vinculação DS3 – Restrição de Sentimentos
Segura	F- Valorização Espontânea das Relações de Vinculação	F1 – Seguro mas um pouco desligado F2 – Relativamente seguro F3 – Seguro/valorização espontânea da vinculação F4 – Alguma preocupação com as FV F5 – De algum modo ressentido/irritado
Insegura	E - Inseguro/Preocupado/ Emaranhado/Ambivalente	E1 – Passivo E2 – Irritado/conflituoso

De forma a compreender melhor a escala SAT, apresenta-se seguidamente uma descrição sumária das nove escalas de classificação que constituem o SAT (Resnick, 1991, 1993, 1997).

A escala de *Abertura Emocional e Vulnerabilidade* avalia a capacidade da criança para mencionar sentimentos abertos de vulnerabilidade perante a situação apresentada, designadamente medo, tristeza, raiva, solidão, mas sem sentir conflito ou tensão excessiva. A abertura emocional da criança é maior quanto mais elevada a pontuação, sendo uma escala muito importante na classificação da segurança de vinculação, pontuando neste caso acima de 6 pontos.

A escala *Rejeição/Desvalorização da Vinculação* avalia se a criança valoriza as suas relações e se aceita a vulnerabilidade subsequente da perda das figuras de vinculação ou se, em oposição, valoriza a força pessoal da personagem para enfrentar a situação e/ou demonstra incapacidade em relacionar os sentimentos de vulnerabilidade com a situação de separação. Uma pontuação elevada anuncia desvalorização da vinculação, indicando insegurança.

A escala *Atribuição de Culpa ao Próprio* estima se a criança atribui a alguém ou não a culpa pela separação incerta, observando se é excessiva ou racionalizada. Uma pontuação elevada designa ausência de culpa ou uma culpa razoável, mais frequente nas crianças seguras.

A escala *Resistência/Evitamento* avalia se a criança, activa ou subtilmente, resiste, se opõe ou evita responder às questões semi-abertas da entrevista. Uma pontuação elevada indica ausência de resistência e de evitamento, típico das crianças seguras.

A escala *Raiva Incontida* avalia se a criança expressa raiva pela separação, analisando a quem se dirige (a personagens dentro ou fora da situação) e a sua intensidade (generalizada ou restrita). A pontuação é mais elevada quando não existe raiva ou esta é contida, sendo um sinal de segurança.

A escala *Deslocamento de Sentimentos* analisa a quem se dirigem os sentimentos da criança, se às figuras de vinculação, a outras figuras alternativas, ou a objectos e/ou lugares. Uma pontuação elevada denota que os sentimentos se dirigem às figuras de vinculação, característico das crianças seguras.

A escala *Ansiedade (Optimismo/Pessimismo)* avalia se, perante a situação de separação, a criança apresenta uma orientação optimista, revelando esperança numa resolução positiva, ou se manifesta uma orientação pessimista, através de respostas catastróficas e de maldição. Uma pontuação elevada indica optimismo, que é um forte indicador de segurança.

A escala *Coerência* designa a organização geral e a consistência interna das respostas da criança. Uma pontuação elevada é sinónimo de coerência, na medida em que a criança dá uma resposta adequada à situação, enquanto uma baixa coerência denota que a criança pode: repetir-se frequentemente, dar uma justificação ou sentimento vago, ser incapaz de acabar a frase, ter um discurso incompleto ou evidenciar contradições. Uma pontuação elevada indica que a criança respeitou as máximas da comunicação de Grice (1975): a máxima da quantidade, sendo sucinta mas completa; a máxima da relevância, ao manter-se no assunto; a máxima da qualidade, sendo verdadeira; e a máxima do método, ao ser clara.

A escala de *Classificação de Soluções* baseia-se principalmente na resposta à segunda questão do SAT, em que a criança tenta encontrar uma solução para a situação de separação. As soluções podem ser de três tipos: soluções construtivas, ausência de soluções ou soluções destrutivas. As soluções construtivas, as mais habituais na vinculação segura, caracterizam-se pela intenção da criança em (re)conquistar o contacto com as figuras de vinculação ou procurar o apoio noutras figuras alternativas. Na categoria ausência de soluções enquadram-se as resoluções passivas, sendo inexistente qualquer iniciativa para lidar com a separação. Por fim, as soluções destrutivas implicam uma acção negativa ou destrutiva do personagem da imagem para diminuir o contacto e a proximidade com as figuras de vinculação.

Os padrões e sub-padrões de vinculação são atribuídos após a cotação das escalas contempladas no protocolo de cotação, recorrendo-se ao contributo de Resnick (1991, 1993) para os descrever.

A categoria *DS – Insegura Evitante/Desvalorização da Vinculação* - é atribuída a crianças que evidenciam dificuldade em reconhecer sentimentos, principalmente perante situações de maior *stress,* demonstrando incapacidade em relacionar os sentimentos abertos com as justificações apresentadas, limitando-se às vezes a utilizar o título da placa como justificação. Estas crianças rejeitam ou desvalorizam as relações com os pais e com os amigos, aparentando desvalorizar a vinculação. Neste sentido, as pessoas parecem ser tratadas como objectos, sendo principalmente valorizadas a função instrumental das relações com os pais e outras figuras de vinculação. O personagem da placa é apresentado como não sendo afectado pela situação, parecendo ter estratégias internas para lidar com a situação. O seu discurso é caracterizado por ser breve, lacunar e pobre em conteúdo afectivo. Há 3 escalas que se relacionam mais directamente com este padrão: Rejeição/Desvalorização da Vinculação; Resistência/Evitamento; e Deslocamento de Sentimentos.

Existem 3 sub-padrões de vinculação DS: DS1 (rejeição da vinculação); DS2 (desvalorização/depreciação da vinculação); ou DS3 (restrição de sentimentos). Atribui-se o sub-padrão *DS1* (*rejeição da vinculação) quando a criança manifesta* desvalorização ou rejeição clara das relações e evidencia algumas contradições nas suas respostas. Existe carência de discurso emocional e dificuldade em expressar emoções, pelo que não se observa manifestação de raiva. As soluções para a separação podem ser passivas, contraditórias ou construtivas mas pouco elaboradas. O sub-padrão *DS2 (desvalorização/depreciação da vinculação)* é raro, caracterizando-se por uma pontuação elevada na rejeição/desvalorização da figura de vinculação e por uma pontuação baixa no deslocamento de sentimentos. Assim, é evidenciada a instrumentalização das figuras de vinculação, podendo existir manipulação nas relações e ausência de sentimentos dirigidos às figuras de vinculação. As soluções apresentadas são passivas, verificando-se desvalorização da situação de separação e das suas consequências. O sub-padrão *DS3* (*restrição de sentimentos)* caracteriza-se pela capacidade da criança em mencionar alguns sentimentos, ainda que sejam vagos e acompanhados de justificações insuficientes com pouca ou nenhuma relação com os sentimentos. Neste sub-padrão, tanto a resistência como o evitamento são mais baixos e as soluções são normalmente construtivas simples ou passivas (Resnick, 1991, 1993).

A categoria F – *Segura/Valorização Espontânea das Relações de Vinculação* – é atribuída quando as crianças são capazes de manifestar sentimentos abertos, ainda que negativos, não camuflando os sentimentos do personagem da placa perante a separação e dando em relação a eles uma justificação bem elaborada. Estas crianças demonstram uma grande compaixão em relação aos pais, dizendo claramente que o personagem da

placa sente a sua falta ou fica triste se eles não estiverem bem. As soluções apresentadas são, principalmente, orientadas para pessoas e/ou são tentativas para recuperar o contacto com os pais. As escalas que mais se relacionam com este padrão são: Abertura Emocional e Vulnerabilidade; Ansiedade (Optimismo/Pessimismo); e Coerência da Entrevista.

A categoria F divide-se em 5 subcategorias nas quais as crianças podem ser classificadas: *F1* (seguro, mas um pouco desligado); *F2* (relativamente seguro); *F3* (seguro/valorização espontânea da vinculação); *F4* (alguma preocupação com a figura de vinculação); *F5* (de algum modo ressentido/irritado).

O sub-padrão *F1* (*seguro, mas um pouco desligado)* atribui-se quando a criança não evidencia uma grande variedade de sentimentos, podendo apresentar justificações pouco elaboradas, ainda que possa exibir sentimentos específicos e com justificações. É evidente que estas crianças valorizam a relação com a figura de vinculação mas revelam algumas respostas pobres, com resistência ou evitamento.

No sub-padrão *F2* (r*elativamente seguro)* a resposta da criança manifesta inicialmente alguma resistência/evitamento, seguindo-se abertura emocional, vulnerabilidade e valorização da relação com as figuras de vinculação. A criança pode ter a tendência de se responsabilizar excessivamente pela separação, ou pode culpabilizar os pais.

As crianças classificadas com o sub-padrão *F3* (*seguro/valorização espontânea da vinculação)* apresentam uma elevada coerência, uma elevada abertura emocional e soluções construtivas, pretendendo restabelecer o contacto com as figuras de vinculação primárias ou alternativas.

O sub-padrão *F4* (a*lguma preocupação com a FV)* caracteriza-se por as crianças revelarem conteúdo afectivo correctamente justificado, ainda que com alguns problemas na organização e modulação de respostas. Pode haver alguma dependência da figura de vinculação, preocupação pela separação, irritação ou ressentimento moderado em relação às figuras de vinculação e, ainda que as respostas em geral sejam coerentes e evidenciem abertura emocional, podem parecer infantis e com alguns lapsos de discurso.

O sub-padrão *F5* (*de algum modo ressentido/irritado*) é atribuído quando surgem respostas de vulnerabilidade e abertura emocional com coerência discursiva mas há patente, igualmente, alguma desorganização e irritação, principalmente nas placas de maior stress, sendo notória a culpa excessiva atribuída ao sujeito da placa e pensamentos pessimistas perante o resultado da separação. Apesar de a criança apresentar irritação, não existe um foco excessivo nesse sentimento, sendo capaz de apresentar outros sentimentos coerentes com a separação.

As crianças enquadradas na categoria *E - Insegura Preocupada / Emaranhada / Ambivalente* – activam em excesso o seu sistema de vinculação, preocupando-se com as relações, pelo que parecem tipicamente muito ansiosas. As situações são sentidas com medo e insegurança crescentes, excessivos perante a informação apresentada na placa de separação. As crianças aparentam ser muito dependentes dos pais e sentem-se de tal modo ansiosas e desorganizadas, que ficam impossibilitadas de apresentar sentimentos abertos, parecendo incapazes de ultrapassar a raiva incontida dirigida a várias pessoas. As escalas que mais se relacionam directamente com este padrão são: Atribuição de Culpa e Irritação/Raiva.

O grupo E divide-se em 2 sub-padrões: *E1* (passivo); e *E2* (irritado/conflituoso). O sub-padrão *E1* (*passivo)* é caracterizado por um discurso esquivo e confuso; uma elevada ansiedade, com tendência para pensamentos pessimistas; uma culpa injusta elevada e uma grande preocupação com os pais que rejeitam a criança da placa. As soluções podem ser neutras, passivas ou contraditórias. O sub-padrão *E2* (*irritado/conflituoso)* distingue-se por uma elevada irritação incontida a pessoas e lugares, conjugada com alguma desorganização e algum pessimismo, mas também podem haver pontuações relativamente altas no deslocamento de sentimentos.

Na Tabela 31 podem ser consultadas as medidas descritivas para cada uma das 9 escalas que compõem o SAT, dependendo do tipo de família. Ao comparar-se os valores obtidos dependendo do tipo de família de pertença da criança, verifica-se que as pontuações na mediana em cada uma das escalas do SAT são semelhantes entre os três grupos de famílias, com excepção da escala classificação de soluções, em que a mediana é superior nas famílias monoparentais (8.00), em comparação com as famílias nucleares e reconstituídas (7.00).

As pontuações obtidas nestas 9 escalas permitem definir o padrão de vinculação da criança. Teoricamente, as crianças com uma vinculação segura têm pontuações superiores a 6 pontos nas escalas que melhor caracterizam o padrão de segurança, assinaladas a negrito na Tabela: Abertura Emocional, Optimismo em relação às consequências da separação (Ansiedade) e Coerência da Entrevista. Pode constatar-se que foram obtidos valores de mediana iguais ou superiores a seis pontos nos 3 subgrupos de famílias em estudo, designadamente no grupo de famílias nucleares, monoparentais e reconstituídas.

O teste de *Kolmogorov-Smirnov*, utilizado para avaliar a normalidade da amostra em relação às escalas do SAT, sinalizou diferenças estatisticamente significativas em todas as subescalas do SAT nas 3 sub-amostras analisadas, indicando que não têm distribuição normal.

Tabela 31 - Medidas descritivas relativas às escalas do SAT

	Média	Desvio-padrão	Mediana	Min.-Max.
Famílias Nucleares				
Abertura emocional e vulnerabilidade*	6,18	,690	6,0	5-7
Rejeição/desvalorização da vinculação*	2,89	,779	3,0	1-5
Atribuição de culpa ao próprio*	6,77	,809	7,0	5-8
Resistência e evitamento*	6,46	,990	6,5	5-8
Raiva incontida*	6,95	,616	7,0	5-8
Deslocamento de sentimentos*	6,54	,852	7,0	4-8
Ansiedade (optimismo e pessimismo)*	5,93	,828	6,0	4-8
Coerência da entrevista*	6,43	,759	6,0	5-8
Classificação de soluções*	7,45	,989	7,0	4-9
Famílias Monoparentais				
Abertura emocional e vulnerabilidade*	6,16	,930	6,0	4-8
Rejeição/desvalorização da vinculação*	2,93	,828	3,0	2-5
Atribuição de culpa ao próprio*	6,89	,824	7,0	5-8
Resistência e evitamento*	6,57	1,093	7,0	4-8
Raiva incontida*	7,11	,731	7,0	5-8
Deslocamento de sentimentos*	6,57	,970	7,0	4-8
Ansiedade (optimismo e pessimismo)*	6,21	,803	6,0	4-8
Coerência da entrevista*	6,66	,900	7,0	4-8
Classificação de soluções*	7,75	,919	8,0	6-9
Famílias Reconstituídas				
Abertura emocional e vulnerabilidade*	5,98	,981	6,0	4-8
Rejeição/desvalorização da vinculação*	3,00	,661	3,0	1-4
Atribuição de culpa ao próprio*	7,05	,903	7,0	5-8
Resistência e evitamento*	6,29	1,202	6,0	2-8
Raiva incontida*	7,23	,763	7,0	5-8
Deslocamento de sentimentos*	6,48	,874	7,0	5-8
Ansiedade (optimismo e pessimismo)*	6,09	,859	6,0	4-8
Coerência da entrevista*	6,45	1,111	7,0	3-8
Classificação de soluções*	7,36	,943	7,0	5-9

**Kolmogorov-Smirnov*<0.001

3. Procedimentos estatísticos

O tratamento estatístico dos dados recolhidos no estudo, nomeadamente os procedimentos e análises estatísticas, foram desenvolvidos através do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 18 para *Windows*.

Após a colheita de dados, foi realizada uma primeira análise de todos os questionários, com o objectivo de excluir os que estivessem incompletos ou mal preenchidos. Em seguida, procedeu-se à codificação e tabulação dos instrumentos que compõem o protocolo de investigação, para que pudesse ser iniciado o seu tratamento estatístico.

O trabalho estatístico do presente estudo iniciou-se com a avaliação das propriedades psicométricas das escalas utilizadas, EMBU-C, EMBU-P e PCV-M. Foi

utilizado o teste *kappa de Kohen* para avaliar a concordância inter-juízes nas entrevistas SAT.

Na análise de dados utilizaram-se a estatística descritiva e a estatística analítica. Começou-se por fazer uma análise descritiva de resultados, que envolveu o cálculo de frequências absolutas e percentuais, bem como algumas medidas de tendência central, como médias, e medidas de dispersão, como o desvio-padrão, respeitando as características das variáveis em estudo.

Num segundo momento recorreu-se à estatística paramétrica e à estatística não paramétrica. Apesar da amostra não ter uma distribuição normal, foram utilizados testes paramétricos sempre que o quociente entre o número de elementos que constituem o grupo maior com o menor foi superior a 1.5, na medida em que, de acordo com Pestana e Gageiro (2008), uma amostra tende para a normalidade quando tem um N superior a 30. Os autores referem ainda que, neste pressuposto, os grupos em estudo são homogéneos.

Assim, foi usado o coeficiente de correlação de *Pearson* mas, sempre que se estudavam correlações dentro de grupos com dimensões mais reduzidas, recorreu-se ao teste de correlação não paramétrico de *Spearman*. Para além disso e, em termos gerais, foram utilizados os seguintes testes estatísticos: teste *t de Student*, teste *U* de *Mann-Whitney* (UMW), teste *H* de *Kruskal-Wallis* (HKW), teste do *qui-quadrado* ($\chi 2$), bem como a análise discriminante através do método *stepwise* para identificar quais as variáveis que contribuem para distinguir grupos de indivíduos.

Recorreu-se, também, à análise da variância univariada (ANOVA) e multivariada (MANOVA) para estudar o efeito das variáveis independentes, ou factores, no conjunto das variáveis dependentes de natureza qualitativa.

Foram conduzidas diversas análises de regressão linear múltipla pelo método *stepwise* e *enter,* sendo analisado o contributo de cada variável independente para a predição da variável dependente, no sentido de avaliar o ganho para o modelo da adição dessa nova variável (Tabachnick & Fidell, 2001).

Também se recorreu ao método de classificação hierárquica exaustiva *CHAID* (*Chi-squared Automatic Interaction Detector*) para confirmar os dados obtidos nas análises de regressão realizadas, a fim de criar árvores de decisão e de classificação, e para identificar grupos e relações inter-grupos.

No capítulo seguinte serão apresentados os resultados obtidos nas análises acima descritas, sendo acompanhados pela sua respectiva discussão e enquadramento teórico.

Capítulo V

Apresentação dos Resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados referentes: às diferenças ao nível do desenvolvimento e do comportamento entre as crianças oriundas dos três tipos de família em estudo (nuclear, monoparental e reconstituída); aos estilos educativos parentais e à qualidade da vinculação da criança em função do tipo de família, a partir da informação recolhida junto das mães e das crianças em idade escolar; às correlações entre os estilos educativos parentais e a qualidade da vinculação, com estudo comparativo entre os três tipos de família a fim de identificar eventuais diferenças inter-grupo. Este capítulo é concluído com a análise inferencial do impacto da interacção entre o tipo de família e as variáveis sociodemográficas, do desenvolvimento e do comportamento da criança sobre os estilos educativos parentais e a qualidade da vinculação da criança. Segue-se a selecção das dimensões dos estilos educativos parentais e do comportamento de vinculação da criança que têm poder discriminante dos três tipos de família e, por fim, é avançado um modelo preditor da segurança do comportamento de vinculação da criança.

1. Desenvolvimento e comportamento da criança

Tendo como objectivo averiguar se existem diferenças entre os três tipos de família estudados no que respeita ao desenvolvimento e comportamento da criança, foi realizado o teste do *qui-quadrado*. São apresentadas as diferenças encontradas entre o tipo de família e as variáveis incluídas *no Questionário Psicossocial*, agrupadas nas seguintes rubricas: história da gravidez da mãe (planeamento e aceitação da gravidez, e idade da mãe quando engravidou), saúde e desenvolvimento da criança (estado de saúde até aos 2 anos e actualmente, problemas de saúde, problemas médicos, desenvolvimento psicomotor, alimentação até aos 2 anos e actualmente, sono actual, seguimento em consulta de psicologia, ocorrência de acidentes e de hospitalizações), comportamento social da criança nos contextos familiar e escolar (comportamento até aos 2 anos, até aos 5 anos e actualmente, adaptação da criança à creche e à escola, motivação, rendimento e sucesso escolares), e relacionamento da criança e da mãe com

o pai (qualidade da relação da mãe com o pai e frequência de contacto da criança com o pai).

1.1 História da gravidez da mãe

No que respeita às variáveis pertencentes à história da gravidez da mãe estudadas, é possível verificar uma associação com o tipo de família, no que concerne à variável *planeamento da gravidez* (χ^2=10.302, gl=2, p=.006). Assim, as mães pertencentes a famílias nucleares planearam a sua gravidez em maior percentagem (70.7%), em contraste com as mães de famílias monoparentais (56.9%) e reconstituídas (46.4%). Em oposição, são as mães a viverem em famílias reconstituídas as que, em maior proporção, não planearam a sua gravidez (53.6%), quando comparadas com as mães a viverem em famílias nucleares (29.3%) ou monoparentais (43.1%) (cf. Tabela 32).

Em relação à *aceitação da gravidez*, a análise dos resultados do teste do *qui-quadrado* não revela associações significativas em função do tipo de família (χ^2=5.240, gl=2, p=.073).

Quanto à *idade em que ocorreu a gravidez*, encontraram-se associações com o tipo de família (χ^2=10.559, gl=4, p=.032), na medida em que as mães oriundas de famílias nucleares engravidam mais frequentemente entre os 19 e os 34 anos (89.7%), em comparação com as mães de famílias monoparentais (77.6%) e reconstituídas (83.9%).

Tabela 32 – Associação da história da gravidez e do tipo de família

	F. Nucleares			F. Monoparentais			F. Reconstituídas			χ^2	p
	n	%	RA	n	%	RA	n	%	RA		
Planeamento gravidez											
Não	34	29,3	-2,9	50	43,1	1,0	30	53,6	2,4	10,302	,006**
Sim	82	70,7	2,9	66	56,9	-1,0	26	46,4	-2,4		
Aceitação gravidez											
Não	8	7,0	-,5	13	11,9	2,0	1	1,9	-1,8	5,240	,073
Sim	106	93,0	,5	96	88,1	-2,0	53	98,1	1,8		
Idade gravidez											
14-18 anos	2	1,7	-2,7	11	9,5	1,6	6	10,7	1,4	10,559	,032*
19-34 anos	104	89,7	2,3	90	77,6	-2,3	47	83,9	,1		
35-44 anos	10	8,6	-,5	15	12,9	1,5	3	5,4	-1,2		

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

1.2 Saúde e desenvolvimento da criança

De todas as variáveis relacionadas com a saúde e o desenvolvimento da criança, não encontramos significância estatística entre os três tipos de família em relação à descrição da mãe sobre o estado de saúde da criança actual e em bebé, a presença de problemas de saúde ao longo da vida (*e.g.* asma, alergias, rinite, broncopneumonia), a

manifestação de problemas médicos (*e.g.* audição, visão, ortopedia), a ocorrência de acidentes ou hospitalizações, e a alimentação em bebé e no momento actual. Apenas foram encontradas associações do tipo de família com o tipo de sono, o desenvolvimento psicomotor e a frequência de consultas psicológicas (cf. Tabela 33).

A análise dos resultados sobre o *desenvolvimento psicomotor e afectivo*, aponta para a existência de associações com o tipo de família (χ^2=6.669, gl=2, p=.036), indicando que as crianças a viver em famílias reconstituídas são as que apresentam com maior frequência alterações psicomotoras durante o seu crescimento (32.1%), correspondendo, aproximadamente a um terço desta sub-amostra, ao passo que esta ocorrência abrange menos de um quinto das crianças de famílias nucleares e monoparentais. Os medos, os problemas de sono e as dificuldades alimentares são as alterações do comportamento mais referidas pelas mães.

Existem igualmente associações entre o tipo de família e o *tipo de sono* da criança (χ^2=7.158, gl=2, p=.028), já que as mães provenientes de famílias monoparentais identificam menos perturbações de sono nos seus filhos (16.4%), em comparação com as mães de famílias nucleares ou reconstituídas. Nestes dois tipos de família, cerca de 3 em cada 10 crianças apresentam dificuldades em dormir, nomeadamente insónias e pesadelos.

As famílias reconstituídas diferenciam-se das restantes no que respeita à percentagem de crianças em *consulta psicológica* (χ^2=15.184, gl=2, p=.001), na medida em que 4 em cada 10 crianças frequentou ou frequenta consultas psicológicas, sendo esta percentagem mais baixa para as crianças das famílias monoparentais (31.8%) e nucleares (14.8%). Os valores dos resíduos ajustados indicam, ainda, uma diferença significativa na percentagem de crianças provenientes de famílias nucleares que não frequentam consulta psicológica (85.2%), em comparação com as crianças a viverem em famílias monoparentais (68.2%) e reconstituídas (58.0%).

Tabela 33 – Associações da saúde e do desenvolvimento da criança e do tipo de família

	F. Nucleares			F. Monoparentais			F. Reconstituídas			χ^2	p
	n	%	RA	n	%	RA	n	%	RA		
Desenvolv. psicomotor											
Sem problemas	95	84,1	1,4	92	82,1	,7	38	67,9	-2,6	6,669	,036*
Com problemas	18	15,9	-1,4	20	17,9	-,7	18	32,1	2,6		
Tipo de sono											
Sem problemas sono	81	69,8	-1,8	97	83,6	2,7	39	69,6	-1,1	7,158	,028*
Dificuldades a dormir	35	30,2	1,8	19	16,4	-2,7	17	30,4	1,1		
Consulta psicológica											
Não	92	85,2	3,7	75	68,2	-1,5	29	58,0	-2,7	15,184	,001**
Sim	16	14,8	-3,7	35	31,8	1,5	21	42,0	2,7		

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

1.3 Comportamento social da criança nos contextos familiar e escolar

A análise comparativa do comportamento social da criança no contexto familiar (comportamento precoce, comportamento dos 2 aos 5 anos e comportamento actual) permite identificar associações com o tipo de família, lidas conforme os resultados apresentados na Tabela 34.

Existem associações entre o tipo de família e o *comportamento social da criança durante os primeiros 2 anos de vida* (χ^2=13.978, gl=2, p=.001). As mães pertencentes a famílias nucleares diferenciam-se das restantes mães por, na sua esmagadora maioria (96.5%), considerarem que o seu filho tinha um comportamento fácil e adaptado em bebé, sendo vigoroso, interessado pelo que o rodeava, sorridente e activo na interacção, em comparação com as mães de famílias monoparentais (88.8%) e reconstituídas (78.2%). Já quando se analisam as alterações do comportamento social da criança durante a fase lactente, são as mães de famílias reconstituídas (21.8%) que identificam mais frequentemente um comportamento difícil, sobretudo a agitação e o choro fácil, em comparação com as mães de famílias nucleares (3.5%) e monoparentais (11.2%).

São igualmente encontradas associações do tipo de família com o *comportamento social da criança entre os 2 e os 5 anos* (χ^2=6.166, gl=2, p=.046), distinguindo-se as crianças do grupo de famílias nucleares porque são mais frequentemente descritas como sendo sossegadas, dóceis e obedientes (74.6%), comparativamente com as crianças oriundas de famílias monoparentais (61.2%) e reconstituídas (58.9%). Refira-se que quando são identificadas alterações do comportamento nesta idade, destacam-se como mais frequentes o comportamento irrequieto, a desobediência e, no pólo oposto, a dependência da mãe e a timidez.

Também existem associações entre o tipo de família e o *comportamento social actual da criança* (χ^2=6.623, gl=2, p=.036). Neste sentido, as crianças provenientes de famílias nucleares são avaliadas como calmas, sossegadas e com boa capacidade relacional por 74.3% das suas mães, contra 62.3% das mães de famílias monoparentais e 55.8% das mães de famílias reconstituídas. Em suma, constata-se que as crianças de famílias reconstituídas são mais frequentemente avaliadas como tendo alterações do comportamento, designadamente teimosia/rebeldia, timidez/inibição e passividade/dependência dos pais.

Tabela 34 – Associações do comportamento social da criança no contexto familiar e do tipo de família

	F. Nucleares			F. Monoparentais			F. Reconstituídas			χ^2	p
	n	%	RA	n	%	RA	n	%	RA		
Comportam. até 2 anos											
Sem problemas	111	96,5	3,1	103	88,8	-,5	43	78,2	-3,2	13,978	,001*
Alterações comport.	4	3,5	-3,1	13	11,2	,5	12	21,8	3,2		
Comportam. 2 - 5 anos											
Sem problemas	85	74,6	2,5	71	61,2	-1,4	33	58,9	-1,3	6,166	,046*
Alterações comport.	29	25,4	-2,5	45	38,8	1,4	23	41,1	1,3		
Comportam. actual											
Sem problemas	84	74,3	2,4	71	62,3	-1,1	29	55,8	-1,7	6,623	,036*
Alterações comport.	29	25,7	-2,4	43	37,7	1,1	23	44,2	1,7		

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Apresenta-se na Tabela 35 os resultados do estudo do comportamento escolar da criança, nomeadamente nas variáveis adaptação à creche e rendimento escolar, em relação aos tipos de família. Constata-se que existem associações entre a *adaptação da criança à creche* e o tipo de família (χ^2=10.837, gl=4, p=.028), sendo que as crianças de famílias nucleares têm com maior frequência uma adaptação à creche inicialmente difícil mas com resolução das dificuldades iniciais (38.0%), em comparação com as crianças de famílias monoparentais (25.4%) e reconstituídas (21.3%). Por seu lado, as crianças de famílias reconstituídas tiveram mais frequentemente uma adaptação à creche difícil, que se manteve ao longo do tempo (6.4%), apesar de se tratar de uma ocorrência de, apenas, três situações em 56 crianças, em comparação com o cenário nas famílias nucleares e monoparentais, em que houve meramente uma ocorrência em 116 crianças de cada um dos grupos referidos.

Não foram encontradas associações do tipo de família com a adaptação da criança à escola (χ^2=3.070, gl=4, p=.546), com a sua motivação para a aprendizagem (χ^2=.398, gl=2, p=.819), e com a ocorrência de repetição de um ano escolar (χ^2=3.635, gl=2, p=.162). Assim, parece que a adaptação da criança ao contexto escolar não depende do tipo de família de pertença. No mesmo sentido, as mães percepcionam os seus filhos como sendo muito, pouco ou nada interessadas pela escola em proporções semelhantes em cada um dos contextos familiares. Por fim, também a percentagem de reprovações escolares não é uma variável que seja diferenciadora entre os três tipos de família.

A comparação do *rendimento escolar* das crianças pertencentes às três tipologias familiares permite verificar que, ainda que com um valor de significância marginal, existe uma associação com o tipo de família (χ^2=5.808, gl=2, p=.055). Os valores dos resíduos ajustados indicam que as crianças oriundas de famílias nucleares são tendencialmente avaliadas pelas suas mães como sendo boas alunas (77.6%), em comparação com as crianças de famílias monoparentais (66.7%) e reconstituídas (61.1%).

Tabela 35 – Associações do comportamento social da criança no contexto escolar e do tipo de família

	F. Nucleares			F. Monoparentais			F. Reconstituídas			χ^2	p
	n	%	RA	n	%	RA	n	%	RA		
Adaptação à creche											
Fácil desde início	61	61,0	-2,0	73	73,7	1,5	34	72,3	,7	10,837	**,028***
Dificuldades iniciais	38	38,0	2,4	25	25,4	-1,2	10	21,3	-1,4		
Dificuldades mantêm-se	1	1,0	-,9	1	1,0	-,9	3	6,4	2,3		
Adaptação escolar											
Fácil desde início	83	73,5	1,2	80	69,0	-,2	35	62,5	-1,3	3,070	,546
Dificuldades iniciais	27	23,9	-,6	30	25,9	,0	17	30,4	,8		
Dificuldades mantêm-se	3	2,7	-1,3	6	5,2	,4	4	7,1	1,0		
Motivação aprendizagem											
Interessada	103	89,6	,6	100	87,0	-,5	49	87,5	-,2	,398	,819
Pouco/nada interessada	12	10,4	-,6	15	13,0	,5	7	12,5	,2		
Rendimento escolar											
Bom aluno	90	77,6	2,3	74	66,7	-1,0	33	61,1	-1,6	5,808	,055
Dificuldade matérias	26	22,4	-2,3	37	33,3	1,0	21	7,5	1,6		
Repetição ano escolar											
Não	108	93,1	1,3	105	90,5	,1	47	83,9	-1,8	3,635	,162
Sim	8	6,9	-1,3	11	9,5	-,1	9	16,1	1,8		

(*p<**.05; ****p<.01; *****p<.001)**

1.4 Relacionamento da criança e da mãe com o pai

A Tabela 36 apresenta os resultados da análise bivariada entre os três tipos de família em relação à qualidade do relacionamento da criança e da mãe com o pai, nomeadamente as variáveis qualidade da relação interparental e frequência de contacto entre a criança e o pai. Tendo em consideração que as variáveis relacionais anteriormente referidas dependem, em grande parte, do estado civil dos pais da criança, como seria expectável, o teste do *qui-quadrado* identifica significâncias estatísticas na *qualidade da relação entre os pais* (χ^2=101.25, gl=3, p=.000) e na frequência de contacto mantido entre pai e filho (χ^2=170.47, gl=4, p=.000) em função do tipo de família. Nesta linha, as mães que vivem numa família nuclear diferenciam-se das mães que vivem em famílias monoparentais e reconstituídas por, na sua esmagadora maioria, considerarem manter uma relação boa ou muito boa com o pai do filho (97.1%). Já uma grande percentual das mães pertencentes a famílias monoparentais (64.0%) e reconstituídas (71.1%) avaliam a relação interparental de razoável a má.

No mesmo sentido, a análise dos dados referentes à *frequência de contacto da criança com o pai* permite constatar que esta variável depende em grande parte do tipo de família em questão. Os resíduos ajustados indicam que as famílias nucleares são estatisticamente diferentes das famílias monoparentais e reconstituídas. Com efeito, quando o pai e a mãe da criança coabitam, o que ocorre nas famílias nucleares, na esmagadora maioria dos casos o pai está com o seu filho diariamente (88.8%). Já em situações de pertença a famílias monoparentais (43.5%) ou reconstituídas (42.9%), ao passo que é mais frequente pai e filho terem um contacto com uma regularidade que

varia entre semanal a mensal, é igualmente comum pai e filho estarem raramente ou nunca juntos, ocorrência que é mais notória quando a mãe tem um companheiro (53.5%).

Tabela 36 – Associações do relacionamento da mãe e da criança com o pai e do tipo de família

	F. Nucleares			F. Monoparentais			F. Reconstituídas			χ^2	p
	n	%	RA	n	%	RA	n	%	RA		
Relação pai-mãe											
Má a razoável	3	2,9	-10,0	64	64,0	6,4	32	71,1	4,7	101,25	,000***
Boa ou muito boa	100	97,1	10,0	36	36.0	-6,4	13	28.9	-4,7		
Frequência contacto pai-filho											
Todos os dias	103	88,8	12,7	20	17,4	-7,3	2	1,6	-6,7	170,47	,000***
Semanal/mensalmente	13	112	-5,8	50	43,5	4,0	24	42,9	2,3		
Raramente ou nunca	0	0,0	-8,3	45	39,1	4,1	30	53,5	5,2		

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Em síntese, foram encontradas associações estatisticamente significativas entre o tipo de família e diversas variáveis referentes ao desenvolvimento e ao comportamento da criança. Assim, a análise da história da gravidez indica que as mães de famílias nucleares diferenciam-se das mães pertencentes aos outros tipos de família por terem planeado a sua gravidez e engravidado mais frequentemente entre os 19 e os 34 anos.

No que respeita à saúde e ao desenvolvimento, as crianças provenientes de famílias reconstituídas apresentaram mais problemas de desenvolvimento psicomotor e dirigem-se com maior frequência a consultas psicológicas, enquanto que as crianças a viver em famílias nucleares distinguem-se das restantes por terem uma menor frequência de consultas psicológicas. Também existe uma associação estatisticamente significativa em relação ao tipo de sono da criança, no sentido em que as crianças que vivem apenas com as suas mães são descritas mais frequentemente como dormindo bem, em comparação com as crianças de famílias nucleares e reconstituídas.

A análise dos dados referentes ao comportamento no contexto familiar revela que as crianças procedentes de famílias nucleares são mais comummente descritas como tendo um comportamento fácil e adaptado desde o nascimento. Por seu lado, as mães de famílias reconstituídas consideram que os seus filhos tiveram um comportamento precoce difícil, em comparação com a mesma avaliação realizada pelas mães dos outros dois grupos de famílias.

Em relação ao comportamento social da criança no contexto escolar, destaca-se que as mães que vivem com os pais dos seus filhos consideram que as crianças tiveram algumas dificuldades iniciais de adaptação à creche, mas posteriormente integraram-se bem. Já as mães que refizeram a sua vida conjugal após a separação dos pais dos seus filhos têm maior tendência a descrever a adaptação dos seus filhos à creche como tendo sido sempre difícil. No que concerne ao rendimento escolar, as crianças que vivem em

famílias nucleares são frequentemente descritas como boas alunas, em comparação com as crianças pertencentes aos grupos de famílias monoparentais e reconstituídas.

Por fim, como seria de esperar, encontraram-se associações do tipo de família de pertença com o tipo de relacionamento da criança e da mãe com o pai. As mães que vivem com os pais dos seus filhos avaliam a sua relação como sendo muito boa ou boa na grande maioria dos casos, enquanto que as mães de famílias monoparentais e reconstituídas diferenciam-se das primeiras por considerarem que têm uma relação de menor qualidade (razoável, mais má que boa ou má) com o pai do seu filho. Igualmente previsíveis são as associações detectadas no tipo de família em função da frequência do contacto da criança com o pai, no sentido em que nas famílias nucleares normalmente pai e filho contactam diariamente, ao passo que nas famílias monoparentais e reconstituídas este contacto é mais frequentemente semanal, quinzenal ou mensal, e nas famílias reconstituídas é particularmente usual pai e filho raramente ou nunca se verem.

2. Estilo educativo parental e tipo de família

Para avaliar os estilos educativos parentais, procedeu-se à análise do EMBU-P e do EMBU-C, instrumentos utilizados para recolher, respectivamente, a perspectiva da mãe e da criança. Apresentam-se seguidamente os principais resultados obtidos sobre os estilos educativos parentais, na perspectiva da mãe e da criança, iniciando-se este ponto com o estudo da concordância das perspectivas da mãe e do filho dos estilos educativos parentais. Os resultados são expostos para cada uma das três tipologias familiares estudadas (família nuclear, monoparental e reconstituída) e são, igualmente, referidas as diferenças existentes entre estes grupos na percepção dos estilos educativos parentais.

2.1 Convergência entre mãe e criança na percepção dos estilos educativos parentais

Foi estudada a convergência entre as percepções materna e da criança sobre os estilos educativos parentais, avaliadas através do EMBU-P e do EMBU-C respectivamente, com a divisão da amostra em três grupos em função do tipo de família.

A análise da Tabela 37 permite constatar que as dimensões do EMBU-P e do EMBU-C se associam de modo diferente, dependendo do tipo de família em estudo. Apenas nas famílias nucleares há uma associação positiva entre as percepções da mãe e da criança de suporte emocional materno ($r=.215$, $p<.05$), não se verificando a mesma

associação nas famílias monoparentais e reconstituídas. Por outro lado, existe uma associação positiva entre as percepções da mãe e da criança de rejeição materna apenas nas famílias reconstituídas (r=.444, p<.01).

É possível verificar a ocorrência de mais algumas associações, apenas presentes no grupo de famílias monoparentais, entre as percepções da criança e da mãe sobre o estilo educativo materno. Assim, neste grupo de famílias, existem correlações negativas entre a percepção materna de rejeição e a percepção da criança de suporte emocional materno (r=-.200, p<.05), tal como entre a percepção materna de suporte emocional e a percepção da criança de rejeição materna (r=-.282, p<.01). Deste modo, quanto mais a mães consideram rejeitar os seus filhos, menos eles percepcionam beneficiar do seu suporte emocional, bem como quanto menos as mães pensam apoiar emocionalmente os seus filhos, mais estes se sentem rejeitados por elas. É interessante verificar esta coerência na avaliação realizada por mães e filhos provenientes de famílias monoparentais face à associação negativa das dimensões suporte emocional e rejeição.

Destaca-se igualmente, no seio das famílias monoparentais, uma associação positiva entre a percepção materna de rejeição e a percepção da criança de controlo materno (r=.199, p<.05). Isto é, as mães que identificam mais comportamentos de rejeição em relação aos seus filhos são percebidas por eles como sendo mais controladoras.

Tabela 37 – Correlação entre as dimensões do estilo educativo parental, avaliado pela criança e pela mãe, em função do tipo de família

	EMBU-C					
EMBU-P	SE Pai	SE Mãe	Rej. Pai	Rej. Mãe	TC Pai	TC Mãe
Famílias Nucleares						
Suporte emocional	,178	**,215***	-,114	-,062	,169	,167
Rejeição	**-,223***	-,108	-,052	,000	,041	,056
Tentativa de controlo	-,070	,012	,037	-,006	,152	,125
Famílias Monoparentais						
Suporte emocional	**,205***	,162	-,182	**-,282****	,035	-,083
Rejeição	-,037	**-,200***	,010	,177	,181	**,199***
Tentativa de controlo	-,048	-,159	,087	,121	,166	,179
Famílias Reconstituídas						
Suporte emocional	,158	,196	-,104	-,110	,011	,068
Rejeição	**-,375***	-,152	,200	**,444****	,179	,177
Tentativa de controlo	,025	,131	,262	,129	**,377***	,245

Coeficiente de *Pearson* (*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

2.2 Percepção materna do estilo educativo parental

A aplicação do teste da *Anova* para averiguar a existência de diferenças na percepção materna do seu estilo educativo parental, dependendo do tipo de família de origem, permite verificar que os grupos se distinguem na dimensão rejeição do EMBU-P (p=.031, α<.05). Os testes *Post Hoc de Tukey* (HSD) indicam que as diferenças na rejeição materna se localizam entre os grupos de famílias nucleares (M=25.83) e monoparentais (M=27.34), no sentido destas últimas percepcionarem utilizar mais comportamentos de rejeição em relação aos seus filhos. Por outro lado, pode dizer-se que as mães pertencentes aos três tipos de família estudados não diferem entre si na percepção que têm sobre a utilização do suporte emocional e do controlo na relação com os seus filhos (cf. Tabela 38).

Tabela 38 – Análise da variância da percepção materna do seu estilo educativo em função do tipo de família

EMBU-P	F. Nucleares		F. Monoparentais		F. Reconstituídas				
	M	DP	M	DP	M	DP	F	p	% VE
Sup. emoc.	48,95	4,38	47,96	5,147	47,88	5,27	1,045	,353	,728
Rejeição	25,83	3,90	27,34	4,94	26,86	4,29	3,502	**,031***	2,399
T. de controlo	29,34	4,15	30,00	4,43	29,71	5,05	,631	,533	,441

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

2.3 Percepção da criança dos estilos educativos parentais

No que respeita à percepção da criança dos estilos educativos do seu pai e da sua mãe, o teste da *Anova* permitiu verificar que existem diferenças entre os grupos familiares no controlo do pai (p=.011, α<.05), como se pode constatar na Tabela 39. Os testes *Post Hoc* situam as diferenças entre os grupos de famílias nucleares e monoparentais, no sentido em que as crianças oriundas de famílias nucleares percepcionam que o seu pai recorre mais ao controlo (M=23.33), em comparação com as crianças de famílias monoparentais (M=21.17) que, por sua vez, vêem o seu pai como sendo menos controlador. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em mais nenhuma dimensão dos estilos educativos do pai e da mãe.

Tabela 39 – Análise da variância da percepção da criança do estilo educativo do pai e da mãe em função do tipo de família

EMBU-C	F. Nucleares		F. Monoparentais		F. Reconstituídas				
	M	DP	M	DP	M	DP	F	p	% VE
Suporte emoc. Pai	46,72	6,09	44,85	8,73	46,90	9,42	1,873	,156	1,442
Suporte emoc. Mãe	47,55	5,38	47,56	5,41	49,05	7,59	1,462	,233	1,016
Rejeição Pai	10,95	2,69	10,75	3,02	11,05	3,30	,205	,815	1,599
Rejeição Mãe	11,00	2,69	11,22	3,01	10,91	2,87	,291	,748	,204
T. de controlo Pai	23,33	4,94	21,17	5,47	22,23	5,69	4,588	**,011***	3,460
T. de controlo Mãe	25,39	4,98	24,65	5,09	24,73	5,75	,662	,517	,462

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

A avaliação das correlações entre as dimensões do EMBU-C permite perceber que as associações têm padrões diferentes dependendo do tipo de família considerado (cf. Tabela 40). Deste modo, as percepções da criança sobre o suporte emocional do pai e da mãe apresentam uma correlação bastante forte nas famílias nucleares (r=.893, p<.01), sendo a mesma correlação moderada para o grupo de famílias monoparentais (r=.372, p<.01). No mesmo sentido, há uma associação positiva entre a rejeição materna e paterna e entre o controlo materno e paterno nos três tipos de família, ainda que a correlação seja mais forte no grupo de famílias nucleares.

No que concerne à associação negativa entre o suporte emocional do pai e a rejeição do pai, a correlação é mais forte no caso das famílias reconstituídas (r=-.622, p<.01), em comparação com as famílias nucleares (r=-.315, p<.01).

Em geral, existem associações estatisticamente significativas nas famílias nucleares entre o suporte emocional do pai e da mãe e as restantes dimensões do estilo educativo parental. Já nas famílias monoparentais o suporte emocional do pai e da mãe não se correlaciona com a rejeição do pai e da mãe, e o suporte emocional do pai não se associa ao controlo materno.

A associação entre o controlo e a rejeição também apresentam algumas particularidades em função do tipo de família considerado. Nas famílias monoparentais, o controlo do pai associa-se positivamente com a rejeição do pai (r=.423, p<.01) e da mãe (r=.226, p<.01), tal como o controlo da mãe se associa positivamente com a rejeição do pai (r=.351, p<.01) e da mãe (r=.368, p<.01). Por fim, nas famílias reconstituídas só se encontra uma associação positiva entre o controlo da mãe e a rejeição do pai (r=.481, p<.01) e da mãe (r=.344, p<.01).

Tabela 40 – Correlação entre as dimensões do estilo educativo parental avaliado pela criança em relação ao pai e à mãe, em função do tipo de família

EMBU-C	SE Mãe	Rej. Pai	Rej. Mãe	TC Pai	TC Mãe
Famílias Nucleares					
Suporte emocional Pai	**,893****	**-,315****	**-,256****	**,326****	**,307****
Suporte emocional Mãe	--	**-,317****	**-,300****	**,294****	**,326****
Rejeição Pai	--	--	**,893****	,180	,133
Rejeição Mãe	--	--	--	,160	,114
Tentativa de controlo Pai	--	--	--	--	**,879****
Famílias Monoparentais					
Suporte emocional Pai	**,372****	-,148	**-,305****	**,448****	,039
Suporte emocional Mãe	--	-,025	**-,218***	**,221***	**,211***
Rejeição Pai	--	--	**,648****	**,423****	**,351****
Rejeição Mãe	--	--	--	**,226***	**,368****
Tentativa de controlo Pai	--	--	--	--	**,657****
Famílias Reconstituídas	SE Mãe	Rej. Pai	Rej. Mãe	TC Pai	TC Mãe
Suporte emocional Pai	,270	**-,622****	-,232	,273	-,200
Suporte emocional Mãe	--	-,153	-,159	-,040	,183
Rejeição Pai	--	--	**,618****	,105	**,481****
Rejeição Mãe	--	--	--	,304	**,344****
Tentativa de controlo Pai	--	--	--	--	**,587****

Coeficiente de *Pearson* (*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Foi realizado o teste *t de Student* para comparar a perspectiva que a criança tem sobre os estilos educativos paterno e materno, dentro de cada um dos grupos de famílias. Pelos resultados apresentados na Tabela 41 constata-se que existem diferenças estatísticas significativas nos três tipos de família, no modo como as crianças percebem o suporte emocional e o controlo da mãe e do pai. Assim, as crianças percepcionam receber mais suporte emocional da sua mãe do que do seu pai, nas famílias nucleares (diferença de médias=-0.8362; t=-3.282; p=.001), monoparentais (diferença de médias=-2.981; t=-3.613; p=.000) e reconstituídas (diferença de médias=-3.750; t=-2.276; p=.028).

Do mesmo modo, existem diferenças estatísticas altamente significativas na dimensão tentativa de controlo, visto as crianças percepcionarem ser mais controladas pelas suas mães do que pelos seus pais, nas famílias nucleares (diferença de médias=-2.060; t=-9.095; p=.000), monoparentais (diferença de médias=-3.311; t=-7.773; p=.000) e reconstituídas (diferença de médias=-3.375; t=-4.024; p=.000).

Porém não existem diferenças no modo como a criança percepciona a rejeição do pai e da mãe dentro de cada um dos grupos familiares.

Tabela 41 – Análise da variância entre a percepção da criança dos estilos educativos do pai e da mãe

EMBU-C	Diferença médias	DP	t	p
Famílias Nucleares				
Suporte emocional Pai vs. Mãe	-,8362	2,744	-3,282	**,001***
Rejeição Pai vs. Mãe	-,0517	1,243	-,448	,655
Tentativa de controlo Pai vs. Mãe	-2,060	2,440	-9,095	**,000*****
Famílias Monoparentais				
Suporte emocional Pai vs. Mãe	-2,981	8,372	-3,613	**,000*****
Rejeição Pai vs. Mãe	-,417	2,546	-1,664	,099
Tentativa de controlo Pai vs. Mãe	-3,311	4,323	-7,773	**,000*****
Famílias Reconstituídas				
Suporte emocional Pai vs. Mãe	-3,750	10,419	-2,276	**,028***
Rejeição Pai vs. Mãe	,250	2,658	,595	,555
Tentativa de controlo Pai vs. Mãe	-3,375	5,305	-4,024	**,000*****

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Em resumo, pode concluir-se que foram encontradas diferenças em função da pertença a uma família nuclear, monoparental ou reconstituída, no que respeita às percepções da criança e da mãe dos estilos educativos parentais. Não foram encontradas significâncias estatísticas entre os três grupos de família considerados na percepção materna do seu estilo educativo parental. Por outro lado, a percepção da criança de controlo paterno é a única dimensão do EMBU-C que diferencia os tipos de família, na medida em que as crianças de famílias nucleares sentem ser mais controladas pelo seu pai, comparativamente com as crianças de famílias monoparentais, que são as que percepcionam um menor controlo paterno.

3. Qualidade da vinculação da criança e tipo de família

A qualidade da vinculação da criança foi avaliada através do PCV-M, um instrumento psicométrico passado às mães com o objectivo de recolher a sua perspectiva sobre o comportamento de vinculação do filho. A qualidade da vinculação da criança foi ainda medida directamente junto da criança, sendo utilizado o SAT, um instrumento clinimétrico que permite aceder à representação da vinculação da criança.

Face ao exposto ir-se-ão apresentar os principais resultados obtidos sobre a qualidade da vinculação da criança, na perspectiva da mãe e da criança, iniciando-se este ponto com o estudo da concordância entre os dois instrumentos utilizados para o efeito, respectivamente junto das mães e das crianças. Posteriormente, são expostos os resultados obtidos no PCV-M e no SAT, sendo todas as análises apresentadas em

função das três organizações familiares estudadas (família nuclear, monoparental e reconstituída).

3.1 Convergência entre mãe e criança sobre a qualidade da vinculação da criança

Com vista à análise da convergência das medidas PCV-M e SAT dentro de cada um dos grupos de família, foi realizado um teste U de *Mann-Whitney* para ver se existem diferenças na pontuação obtida no PCV-M, quando comparados os dois grupos de crianças, classificadas com uma vinculação segura e com uma vinculação insegura no SAT.

A consulta da Tabela 42 indica que existem diferenças significativas na subescala comportamento base-segura (p=.001, p<.01) entre crianças classificadas no SAT como seguras (M=31.614) e inseguras (M=27.167) apenas no grupo de famílias monoparentais. Isto é, as crianças oriundas de famílias monoparentais com uma representação insegura da vinculação são percebidas pelas suas mães como tendo menos comportamentos de base-segura. Nos grupos de famílias nucleares e reconstituídas não foram identificadas diferenças na pontuação obtida no PCV-M por crianças com uma representação da vinculação segura e insegura.

Tabela 42 – Teste UMW entre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança em função da representação da vinculação da criança, por tipo de família

	Seguro (n=124)		Inseguro (n=36)			
PCV-M	M	DP	M	DP	U	p
Famílias Nucleares						
DARE	50,822	8,465	51,636	9,014	228,0	,687
Comportamento base-segura	30,356	3,791	28,546	4,458	190,0	,234
Partilha de afecto	28,978	4,808	28,182	4,600	228,5	,693
Desejabilidade social (mães)	21,422	5,203	19,000	4,171	178,0	,150
PCV-M Global	131,578	16,240	127,364	15,371	213,0	,477
Famílias Monoparentais						
DARE	50,682	8,391	50,250	6,877	247,5	,741
Comportamento base-segura	31,614	3,265	27,167	4,260	103,5	**,001****
Partilha de afecto	29,955	4,435	25,500	7,891	181,0	,096
Desejabilidade social (mães)	21,068	5,876	17,750	6,608	191,0	,144
PCV-M Global	133,318	15,386	120,667	21,810	181,5	,099
Famílias Reconstituídas						
DARE	46,024	12,409	46,571	7,703	270,0	,649
Comportamento base-segura	29,452	7,127	30,214	3,309	258,0	,492
Partilha de afecto	28,762	6,959	28,857	4,312	259,5	,510
Desejabilidade social (mães)	20,238	6,821	20,714	4,858	284,0	,850
PCV-M Global	124,476	26,909	126,357	12,983	270,5	,656

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

A Tabela 43 apresenta a análise das correlações entre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança e a pontuação obtida em cada uma das 9 escalas SAT, para cada um dos grupos de família.

Pode verificar-se que é no grupo de famílias monoparentais que se encontra um maior número de associações estatisticamente significativas entre as variáveis consideradas.

Deste modo, a subescala comportamento base-segura do PCV-M relaciona-se negativamente com a escala SAT rejeição/desvalorização da figura de vinculação ($p=-.316$, $p<.05$), e positivamente com as seguintes escalas: abertura emocional e vulnerabilidade ($p=.325$, $p<.05$), raiva incontida ($p=.362$, $p<.01$), optimismo/pessimismo ($p=.289$, $p<.05$) e coerência da entrevista ($p=.446$, $p<.01$).

Por seu lado, a dimensão partilha de afecto do PCV-M apresenta uma associação negativa com a escala rejeição/desvalorização da figura de vinculação ($p=-.271$, $p<.05$) e uma correlação de sinal positivo com as escalas abertura emocional e vulnerabilidade ($p=.304$, $p<.05$), resistência e evitamento ($p=.342$, $p<.01$), optimismo/pessimismo ($p=.320$, $p<.05$) e coerência da entrevista ($p=.481$, $p<.01$).

Já a pontuação global do PCV-M correlaciona-se positivamente com as escalas do SAT optimismo/pessimismo ($p=.307$, $p<.05$) e coerência da entrevista ($p=.383$, $p<.01$).

Isto significa que as crianças que demonstram maior abertura emocional e que rejeitam ou desvalorizam menos as suas figuras de vinculação durante a entrevista SAT, são percebidas pelas suas mães como tendo mais comportamentos de base-segura e uma maior capacidade para partilhar afectos. No mesmo sentido, as crianças mais optimistas e coerentes nas suas respostas ao procedimento SAT têm mais comportamentos de base-segura, maior capacidade para partilhar afectos e um comportamento de vinculação mais seguro em geral, como é indicado pela pontuação global do PCV-M. Por fim, as crianças com menor resistência e evitamento durante o SAT partilham mais os seus afectos, e as crianças que demonstram maior raiva nas respostas ao SAT são percebidas como apresentando mais comportamentos de base-segura. Em síntese, estas associações encontradas no grupo de famílias monoparentais corroboram os pressupostos teóricos.

Por fim, na sub-amostra de famílias nucleares destaca-se uma associação positiva entre a partilha de afecto do PCV-M e a escala do SAT abertura emocional e vulnerabilidade ($r=.266$, $p<.05$). Ou seja, as crianças que são capazes de demonstrar uma maior abertura emocional e vulnerabilidade nas respostas dadas à entrevista SAT são igualmente identificadas pelas suas mães como tendo uma maior capacidade para partilhar os seus afectos.

Tabela 43 – Correlação entre as dimensões da percepção materna do comportamento de vinculação da criança e as escalas de avaliação da representação da vinculação, em função do tipo de família

Escalas do SAT	PCV-M				
	DARE	CBS	PA	DS	Global
Famílias Nucleares					
Abertura emocional e vulnerabilidade	-,170	,147	**,266***	,174	,080
Rejeição/desvalorização da vinculação*	,002	-,177	-,153	-,084	-,114
Atribuição de culpa ao próprio	,148	,159	-,096	,116	,126
Resistência e evitamento	-,105	-,005	,196	,186	,060
Raiva incontida	-,031	,052	-,047	,075	,006
Deslocamento de sentimentos	-,092	,043	,083	,066	,007
Ansiedade (optimismo e pessimismo)	,075	,000	-,045	,099	,058
Coerência da entrevista	-,013	,115	,067	,185	,100
Classificação de soluções	,155	,084	,149	,070	,169
Famílias Monoparentais					
Abertura emocional e vulnerabilidade	-,035	**,325***	**,304***	-,087	,123
Rejeição/desvalorização da vinculação*	,023	**-,316***	**-,271***	-,177	-,209
Atribuição de culpa ao próprio	-,092	,096	,000	,054	-,002
Resistência e evitamento	-,027	,207	**,342****	,170	,203
Raiva incontida	,005	**,362****	,205	,085	,178
Deslocamento de sentimentos	-,053	,243	,238	-,136	,058
Ansiedade (optimismo e pessimismo)	,076	**,289***	**,320***	**,302***	**,307***
Coerência da entrevista	,046	**,446****	**,481****	**,312***	**,383****
Classificação de soluções	,155	,084	,149	,070	,169
Famílias Reconstituídas					
Abertura emocional e vulnerabilidade	-,039	,179	,224	,156	,129
Rejeição/desvalorização da vinculação*	,087	-,065	-,130	-,074	-,030
Atribuição de culpa ao próprio	,093	-,006	,015	,114	,076
Resistência e evitamento	-,133	-,065	,046	-,004	-,069
Raiva incontida	,141	,257	,164	,088	,201
Deslocamento de sentimentos	-,002	,103	,156	-,025	,061
Ansiedade (optimismo e pessimismo)	-,046	,079	,093	-,066	,006
Coerência da entrevista	,065	,080	,119	,044	,095
Classificação de soluções	,066	,034	-,029	-,213	-,024

*Escala invertida (pontuações mais elevadas correspondem a uma menor segurança da vinculação)
Coeficiente de *Pearson* (*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Em síntese, pode dizer-se que somente a subescala comportamento base-segura do PCV-M é diferenciadora das crianças com uma representação da vinculação segura e insegura, e apenas dentro do grupo de famílias monoparentais.

3.2 Percepção materna do comportamento de vinculação da criança em função do tipo de família

No que respeita à percepção materna do comportamento de vinculação do filho, o teste da *Anova* permitiu identificar diferenças nas pontuações obtidas na dimensão dificuldades de auto-regulação emocional do PCV-M, quando se comparam os grupos de famílias nuclear, monoparental e reconstituída (p=.022, α<.05). Os testes *Post Hoc* indicam que as diferenças se localizam entre os grupos de famílias nucleares e reconstituídas. Neste sentido, as mães pertencentes a famílias reconstituídas identificam maiores dificuldades de auto-regulação emocional nos seus filhos (M=46.16), em comparação com a mesma avaliação realizada pelas mães de famílias nucleares (M=51.41), que percebem nos seus filhos uma maior capacidade de regulação emocional. Os três grupos de famílias não se distinguem nas pontuações obtidas nas restantes dimensões do PCV-M, nem na pontuação global do instrumento (cf. Tabela 44).

Tabela 44 – Análise da variância da percepção materna do comportamento de vinculação da criança em função do tipo de família

PCV-M	F. Nucleares		F. Monoparentais		F. Reconstituídas				
	M	DP	M	DP	M	DP	F	p	% VE
DARE	51,41	7,95	49,30	8,64	46,16	11,35	3,870	**,022***	2,747
C. base-segura	30,20	4,45	29,88	4,43	29,64	6,37	,609	,544	,443
Partilha afecto	29,05	4,99	28,73	5,38	28,79	6,36	,788	,456	,572
Desejab. social	20,88	4,43	20,60	5,79	20,36	6,35	,276	,759	,201
Global	131,53	15,55	128,52	17,30	124,95	24,09	1,213	,299	,878

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

3.3 Representação da vinculação da criança em função do tipo de família

A análise do *qui-quadrado* permite constatar que a distribuição das crianças em função da representação da vinculação não se relaciona de forma estatisticamente significativa com o tipo de família (χ^2=.49, gl=2, p=.785).

Como pode ser observado na leitura da Tabela 45, existem valores muito semelhantes na distribuição das crianças pertencentes a cada um dos grupos, de acordo com a sua classificação da vinculação em segura e insegura. Não obstante, as crianças pertencentes a famílias nucleares são mais frequentemente classificadas com uma vinculação segura (80.4%), em comparação com as crianças de famílias monoparentais (78.6%) e reconstituídas (75%).

Tabela 45 – Representação da vinculação da criança em função do tipo de família

	Famílias Nucleares		Famílias Monoparentais		Famílias Reconstituídas	
	n	%	n	%	n	%
Vinculação						
Segura	45	80.4	44	78.6	42	75.0
Insegura	11	19.6	12	21.4	14	25.0
Padrão de vinculação						
Seguro (F)	45	80.4	44	78.6	42	75.0
Inseguro evitante (DS)	9	16.0	10	17.8	11	19.6
Inseguro preocupado (E)	2	3.6	2	3.6	3	5.4
Sub-padrão de vinculação						
F1	8	14.3	5	8.9	8	14.3
F2	22	39.3	18	32.1	21	37.5
F3	6	10.7	14	25.0	5	8.9
F4	8	14.3	6	10.7	6	10.7
F5	1	1.8	1	1.8	2	3.6
DS1	4	7.1	3	5.4	6	10.7
DS2	--	--	--	--	--	--
DS3	5	8.9	7	12.5	5	8.9
E1	--	--	1	1.8	1	1.8
E2	2	3.6	1	1.8	2	3.6
Total	56	100.0	56	100.0	56	100.0

Quando se estuda a diferença na pontuação obtida em cada escala SAT por tipo de família, o teste H de *Kruskal-Wallis* indica que há unicamente diferenças significativas entre grupos na classificação de soluções ($p=.043$, $\alpha<.05$). Os resultados permitem afirmar que as crianças oriundas de famílias reconstituídas manifestam, em média, soluções menos construtivas para as situações de separação apresentadas no SAT, ao passo que são as crianças de famílias monoparentais que revelam maior tendência a dar respostas construtivas perante as situações de separação (cf. Tabela 46).

Tabela 46 – Pontuação nas escalas de avaliação da representação da vinculação em função do tipo de família

Escala do SAT	Famílias Nucleares		F. Monoparentais		F. Reconstituídas			
	M	DP	M	DP	M	DP	χ^2	p
Abertura emoc./vulnerabilidade	6,18	,690	6,16	,930	5,98	,981	1,686	,430
Rejeição/desvalorização v	2,89	,779	2,93	,828	3,00	,661	1,261	,532
Atribuição culpa ao próprio	6,77	,809	6,89	,824	7,05	,903	4,104	,128
Resistência/evitamento	6,46	,990	6,57	1,093	6,29	1,202	1,651	,438
Raiva incontida	6,95	,616	7,11	,731	7,23	,763	5,851	**,054**
Deslocamento sentimentos	6,54	,852	6,57	,970	6,48	,874	,575	,750
Ansiedade	5,93	,828	6,21	,803	6,09	,859	3,822	,148
Coerência entrevista	6,43	,759	6,66	,900	6,45	1,111	3,775	,151
Classificação soluções	7,45	,989	7,75	,919	7,36	,943	6,274	**,043***

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

A aplicação do teste *U de Mann-Whitney* confirma que há diferenças significativas na pontuação média de cada uma das escalas do SAT em função da representação da vinculação segura *versus* insegura, com excepção da escala atribuição de culpa ao

próprio, dentro de cada um dos grupos de famílias (cf. Tabela 47). Neste sentido, como era teoricamente esperado, o grupo de crianças classificadas como seguras no SAT, em comparação com as crianças inseguras, tem uma média superior em todas as escalas, com excepção para a escala rejeição/desvalorização da vinculação que está cotada inversamente às outras, pelo que nesta situação a média obtida pelo grupo de crianças inseguras é superior à média das crianças seguras. Em contraste, as crianças com uma representação da vinculação insegura têm uma média superior nesta mesma escala SAT.

Tabela 47 – Resultados de avaliação da representação da vinculação nos grupos seguro e inseguro em função do tipo de família

Escalas do SAT	Seguro (n=131)		Inseguro (n=37)			
	M	DP	M	DP	U	p
Famílias Nucleares						
Abertura emocional e vulnerabilidade	6,36	6,36	5,45	,688	86,5	,000***
Rejeição/desvalorização da vinculação	2,67	2,67	3,82	,603	57,0	,000***
Atribuição de culpa ao próprio	6,84	6,84	6,45	,934	193,0	,227
Resistência e evitamento	6,62	6,62	5,82	,751	134,0	,015*
Raiva incontida	7,04	7,04	6,55	,688	155,0	,014*
Deslocamento de sentimentos	6,76	6,76	5,64	,924	89,0	,000***
Ansiedade (optimismo e pessimismo)	6,11	6,11	5,18	,603	96,5	,001**
Coerência da entrevista	6,64	6,64	5,55	,522	59,5	,000***
Classificação de soluções	7,69	7,69	6,45	,934	81,5	,000***
Famílias Monoparentais						
Abertura emocional e vulnerabilidade	6,48	,698	5,00	,739	46,5	,000***
Rejeição/desvalorização da vinculação	2,64	,532	4,00	,853	53,0	,000***
Atribuição de culpa ao próprio	6,89	,868	6,92	,669	262,0	,966
Resistência e evitamento	6,91	,884	5,33	,888	62,0	,000***
Raiva incontida	7,25	,686	6,58	,669	136,0	,004**
Deslocamento de sentimentos	6,89	,689	5,42	,996	68,5	,000***
Ansiedade (optimismo e pessimismo)	6,45	,663	5,33	,651	71,5	,000***
Coerência da entrevista	6,95	,569	5,58	1,084	81,0	,000***
Classificação de soluções	8,05	,714	6,67	,778	62,0	,000***
Famílias Reconstituídas						
Abertura emocional e vulnerabilidade	6,33	,754	4,93	,829	72,0	,000***
Rejeição/desvalorização da vinculação	2,79	,565	3,64	,497	94,0	,000***
Atribuição de culpa ao próprio	7,02	,897	7,14	,949	268,5	,607
Resistência e evitamento	6,60	,939	5,36	1,447	140,0	,002**
Raiva incontida	7,40	,665	6,71	,825	158,5	,005**
Deslocamento de sentimentos	6,76	,726	5,64	,745	94,5	,000***
Ansiedade (optimismo e pessimismo)	6,31	,715	5,43	,938	141,0	,002**
Coerência da entrevista	6,81	,773	5,36	1,277	96,0	,000***
Classificação de soluções	7,60	,885	6,64	,745	134,0	,002**

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

A síntese dos resultados da comparação entre os três tipos de família, em relação à percepção materna do comportamento de vinculação da criança e à representação da vinculação da criança, permite concluir que existem diferenças entre as famílias nucleares, monoparentais e reconstituídas. Destaca-se apenas que as mães pertencentes ao grupo de famílias nucleares percepcionam os seus filhos com uma maior capacidade de auto-regulação emocional, enquanto que as mães com famílias reconstituídas são as que identificam maiores dificuldades de auto-regulação emocional nos seus filhos. Porém, não existem diferenças na representação da vinculação da criança entre as tipologias familiares, visto que a distribuição das crianças pelos padrões de vinculação é semelhante nos grupos estudados.

4. Relação entre os estilos educativos parentais e a qualidade da vinculação em função do tipo de família

Com o objectivo de estudar a relação entre os estilos educativos parentais e a qualidade da vinculação da criança analisaram-se, num primeiro momento, as correlações entre a perspectiva da criança e da mãe sobre os estilos educativos parentais e a percepção materna do comportamento de vinculação do seu filho. Num segundo momento, aplicou-se o teste U de *Mann-Whitney* para averiguar a existência de diferenças nas pontuações das dimensões do EMBU-C e do EMBU-P em função da representação da vinculação da criança (segura *versus* insegura), avaliada através do SAT.

4.1 Relação entre as percepções maternas do seu estilo educativo parental e do comportamento de vinculação da criança

A Tabela 48 apresenta as associações entre as percepções maternas do seu estilo educativo parental e do comportamento de vinculação do filho, para cada um dos três grupos de famílias considerados no estudo. No que concerne à associação das dificuldades de auto-regulação emocional com as dimensões do EMBU-P, destaca-se que existe uma correlação positiva com o suporte emocional ($r=.318$, $p<.05$), e uma correlação negativa com a rejeição ($r=-.493$, $p<.01$) e com o controlo ($r=-.223$, $p<.05$) no grupo de famílias monoparentais. Portanto, as mães de famílias monoparentais consideram que os filhos que têm mais dificuldades de auto-regulação emocional são menos apoiados emocionalmente, e são mais rejeitados e mais controlados pelas suas

mães. Também se constata que, nas famílias monoparentais, a rejeição materna correlaciona-se com todas as dimensões do PCV-M, o que não ocorre nos outros dois tipos de família. Destaca-se em particular a associação negativa mais forte entre esta dimensão e o PCV-M global neste tipo de família (r=-.576, p<.01), comparativamente com o que sucede nas famílias nucleares (r=-.233, p<.05) e não há mesmo uma associação significativa nas famílias reconstituídas. Assim, as mães de famílias monoparentais que mais rejeitam os seus filhos, são as que identificam um comportamento de vinculação menos seguro nos seus filhos, tal como é indicado pela pontuação global do PCV-M.

É, ainda, interessante verificar que existe uma associação positiva da dimensão comportamento base-segura e da pontuação global do PCV-M com o suporte emocional do EMBU-P nos três grupos familiares. Isto significa que as mães que consideram apoiar emocionalmente mais os seus filhos, identificam nestes mais comportamentos base-segura e um comportamento de vinculação mais seguro em geral, como indicado pela pontuação global do PCV-M.

Tabela 48 – Correlação entre as percepções maternas do comportamento de vinculação do filho e do seu estilo educativo, em função do tipo de família

	PCV-M				
EMBU-P	DARE	CBS	PA	DS	Global
Famílias Nucleares					
Suporte emocional	,135	**,213***	**,205***	,142	**,236***
Rejeição	-,155	**-,216***	-,015	**-,306****	**-,233***
Tentativa controlo	-,065	-,034	,132	,042	,012
Famílias Monoparentais					
Suporte emocional	**,318****	**,407****	**,244****	,110	**,375****
Rejeição	**-,493****	**-,359****	**-,366****	**-,370****	**-,576****
Tentativa controlo	**-,223***	-,054	-,029	-,070	-,158
Famílias Reconstituídas					
Suporte emocional	,126	**,363****	,258	**,351****	**,316***
Rejeição	-,247	-,212	-,049	**-,274***	-,258
Tentativa controlo	-,220	,022	,047	,189	-,036

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

4.2 Relação entre a percepção materna do estilo educativo parental e a representação da vinculação da criança

Na Tabela 49 podem ler-se os dados que expressam a ausência de diferenças na percepção materna do seu estilo educativo parental em função da representação da

vinculação da criança em segura *versus* insegura, dentro de cada um dos tipos de família.

Tabela 49 – Teste UMW entre a percepção materna do seu estilo educativo parental em função da segurança da representação da vinculação da criança, por tipo de família

	Seguro (n=124)		Inseguro (n=36)			
EMBU-P	M	DP	M	DP	U	p
Famílias Nucleares						
Suporte emocional	48,533	4,357	47,182	6,750	239,5	,869
Rejeição	25,311	3,685	26,818	3,683	176,5	,141
Tentativa de controlo	28,467	4,378	28,727	2,936	232,0	,748
Famílias Monoparentais						
Suporte emocional	48,296	5,210	48,333	2,741	253,0	,826
Rejeição	26,727	5,050	28,167	6,088	226,5	,453
Tentativa de controlo	29,409	4,995	30,333	4,755	235,5	,568
Famílias Reconstituídas						
Suporte emocional	48,191	4,880	46,929	6,415	268,0	,622
Rejeição	26,548	4,151	27,786	4,710	269,5	,642
Tentativa de controlo	29,310	5,005	30,929	5,166	238,0	,288

Não foram encontradas associações para a amostra total, entre a percepção materna do estilo educativo parental e a pontuação obtida pela criança em cada uma das 9 escalas SAT.

Porém, quando se estudam as associações entre as variáveis dentro de cada um dos três grupos de famílias, verifica-se que o estilo educativo parental se correlaciona com a representação da vinculação na sub-amostra de famílias reconstituídas. Neste grupo existe uma associação positiva entre o suporte emocional do EMBU-P e a escala do SAT optimismo/pessimismo ($r=.280$, $p<.05$), bem como uma associação negativa entre a tentativa de controlo do EMBU-P e a escala raiva incontida do SAT ($r=-.304$, $p<.05$).

Deriva da leitura dos dados que, nas famílias reconstituídas, os filhos cujas mães os apoiam emocionalmente, são mais optimistas e menos ansiosos em relação ao desfecho das situações de separação apresentadas na entrevista SAT, ao passo que os filhos de mães com um estilo educativo caracterizado pelo maior uso de controlo dão respostas que denotam a presença de maior raiva incontida (cf. Tabela 50).

Tabela 50 – Correlação entre a percepção materna do seu estilo educativo e as escalas de avaliação da representação da vinculação, em função do tipo de família

	EMBU-P		
Escalas do SAT	Suporte emocional	Rejeição	Tentativa controlo
Famílias Nucleares			
Abertura emocional e vulnerabilidade	-,112	-,107	,249
Rejeição/desvalorização da vinculação*	-,021	,042	-,198
Atribuição de culpa ao próprio	,242	-,007	-,040
Resistência e evitamento	-,086	-,093	,141
Raiva incontida	,229	,062	,061
Deslocamento de sentimentos	,022	-,088	,262
Ansiedade (optimismo e pessimismo)	-,108	-,170	,032
Coerência da entrevista	,018	-,088	,096
Classificação de soluções	-,029	,014	-,076
Famílias Monoparentais			
Abertura emocional e vulnerabilidade	,001	-,009	-,022
Rejeição/desvalorização da vinculação*	-,036	,184	,163
Atribuição de culpa ao próprio	-,144	,068	-,100
Resistência e evitamento	-,156	-,016	-,096
Raiva incontida	-,083	-,114	-,099
Deslocamento de sentimentos	-,003	-,033	-,074
Ansiedade (optimismo e pessimismo)	-,074	-,196	-,199
Coerência da entrevista	-,039	-,178	-,170
Classificação de soluções	,051	-,212	-,163
Famílias Reconstituídas			
Abertura emocional e vulnerabilidade	,186	-,083	-,129
Rejeição/desvalorização da vinculação*	-,157	-,019	,016
Atribuição de culpa ao próprio	-,102	-,068	-,036
Resistência e evitamento	,129	,005	-,067
Raiva incontida	,184	-,168	**-,304***
Deslocamento de sentimentos	,183	-,044	-,129
Ansiedade (optimismo e pessimismo)	**,280***	-,071	-,070
Coerência da entrevista	,212	-,170	-,139
Classificação de soluções	,174	,026	-,035

*Escala invertida (pontuações mais elevadas correspondem a uma menor segurança da vinculação)
(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

4.3 Relação entre a percepção da criança dos estilos educativos dos pais e a percepção materna do comportamento de vinculação da criança

O estudo da relação entre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança e a percepção da criança dos estilos educativos parentais revela a inexistência de associações significativas entre estas duas medidas no grupo de famílias reconstituídas. A análise da Tabela 51 permite ainda constatar que unicamente nas

famílias nucleares existe uma associação significativa positiva entre a percepção da mãe acerca da capacidade da criança em partilhar o afecto e a percepção da criança sobre a utilização do controlo por parte do pai (r=.263, p<.01) e da mãe (r=.246, p<.01) na sua educação. Já o que distingue o grupo de famílias monoparentais é a associação negativa entre a percepção materna do comportamento de base-segura do filho e a percepção da criança de rejeição do pai (r=-.221, p<.05) e da mãe (r=-.224, p<.05).

Em suma, nas famílias reconstituídas não há associação estatisticamente significativa entre a percepção da mãe do comportamento de vinculação do filho e a perspectiva da criança sobre os estilos educativos dos pais. Por seu lado, as crianças das famílias nucleares que percepcionam um maior controlo parental são percebidas pelas suas mães como tendo uma maior capacidade para partilhar afectos. E, no que respeita às crianças de famílias monoparentais, destaca-se que, quanto mais se sentem rejeitadas pelos seus progenitores, menos comportamentos de base-segura são identificados pelas suas mães.

Tabela 51 – Correlação entre a percepção materna do comportamento de vinculação do filho e a percepção da criança do estilo educativo do pai e da mãe, em função do tipo de família

	PCV-M				
EMBU-C	DARE	CBS	PA	DS	Global
Famílias Nucleares					
Suporte emocional Pai	,050	,091	,076	,169	,124
Suporte emocional Mãe	,010	,023	,046	,146	,068
Rejeição Pai	,013	-,052	,013	-,036	-,014
Rejeição Mãe	,041	-,124	-,060	-,061	-,051
Tentativa de controlo Pai	-,083	,151	**,263****	,031	,094
Tentativa de controlo Mãe	-,055	,159	**,246****	,069	,116
Famílias Monoparentais					
Suporte emocional Pai	,005	,123	-,010	,053	,049
Suporte emocional Mãe	,168	,148	,112	-,010	,154
Rejeição Pai	-,060	**-,221***	-,042	,008	-,097
Rejeição Mãe	-,103	**-,224***	-,060	-,088	-,157
Tentativa de controlo Pai	-,104	-,115	-,120	-,080	-,148
Tentativa de controlo Mãe	,110	,107	,091	-,195	,053
Famílias Reconstituídas					
Suporte emocional Pai	-,176	-,029	-,034	,172	-,057
Suporte emocional Mãe	-,040	-,048	-,090	-,004	-,056
Rejeição Pai	,168	,039	-,007	-,043	,081
Rejeição Mãe	-,024	-,139	-,066	-,222	-,124
Tentativa de controlo Pai	-,216	-,046	-,051	,048	-,120
Tentativa de controlo Mãe	,110	,107	,091	-,195	,053

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

4.4 Relação entre a percepção da criança dos estilos educativos dos pais e a representação da vinculação da criança

A análise das diferenças na percepção da criança dos estilos educativos dos pais dentro de cada um dos grupos de famílias revelou que os grupos de crianças com uma representação da vinculação segura *e* insegura não divergem entre si nas famílias nucleares e monoparentais. Todavia, no grupo de famílias reconstituídas foi detectada uma significância estatística que distingue os grupos de crianças seguras e inseguras face à dimensão rejeição materna, no sentido em que as crianças que têm uma vinculação insegura percepcionam ser mais rejeitadas pelas suas mães, comparativamente com as crianças classificadas com uma vinculação segura (cf. Tabela 52).

Tabela 52 – Teste de UMW entre a percepção da criança dos estilos educativos parentais em função da segurança da representação da vinculação da criança, por tipo de família

EMBU-C	Seguro (n=124)		Inseguro (n=36)			
	M	DP	M	DP	U	p
Famílias Nucleares						
Suporte emocional Pai	47,089	5,616	45,6364	5,500	195,5	,282
Suporte emocional Mãe	47,422	5,336	46,8182	5,212	208,0	,413
Rejeição Pai	10,133	2,074	11,3636	3,854	207,0	,395
Rejeição Mãe	10,200	1,866	11,273	3,608	226,5	,658
Tentativa de controlo Pai	22,956	5,527	22,636	3,880	243,5	,934
Tentativa de controlo Mãe	25,356	5,532	24,909	4,989	238,5	,852
Famílias Monoparentais						
Suporte emocional Pai	46,083	10,614	43,750	7,485	141,5	,075
Suporte emocional Mãe	48,932	5,128	46,667	4,905	185,0	,114
Rejeição Pai	9,806	1,925	12,750	5,463	157,5	,153
Rejeição Mãe	10,318	2,133	11,750	3,079	194,5	,160
Tentativa de controlo Pai	20,694	6,042	21,500	5,776	199,0	,685
Tentativa de controlo Mãe	24,409	4,981	21,917	5,213	178,5	,087
Famílias Reconstituídas						
Suporte emocional Pai	47,103	9,847	46,367	8,629	151,0	,796
Suporte emocional Mãe	49,714	7,693	47,071	7,173	254,5	,454
Rejeição Pai	10,828	3,328	11,636	3,295	126,5	,309
Rejeição Mãe	10,476	2,707	12,214	3,043	176,0	**,024***
Tentativa de controlo Pai	22,966	5,564	20,273	5,798	110,0	,133
Tentativa de controlo Mãe	24,929	5,519	24,143	6,585	265,0	,582

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

A Tabela 53 apresenta a correlação entre a percepção da criança dos estilos educativos do pai e da mãe com as pontuações obtidas nas 9 escalas SAT, dentro de cada tipo de família.

Em relação às famílias nucleares, destacam-se associações positivas das dimensões do estilo educativo parental rejeição paterna ($r=.317$, $p<.05$) e materna ($r=.282$, $p<.05$) com a escala optimismo/pessimismo, e da tentativa de controlo do pai com as escalas resistência e evitamento ($r=.341$, $p<.05$) e classificação de soluções ($r=.298$, $p<.05$). Deste modo, as crianças que vivem com ambos os seus pais, e que percepcionam receber maior rejeição materna e paterna, durante a entrevista SAT apresentam respostas com menor ansiedade, sendo mais optimistas perante as situações de separação. Por outro lado, quando estas crianças percebem um maior controlo paterno, são menos resistentes e evitantes nas suas respostas durante a entrevista SAT e expõem soluções mais construtivas perante as situações de separação apresentadas.

Em geral, pode ainda dizer-se que a rejeição materna correlaciona-se com um maior número de escalas do SAT nas famílias monoparentais, em comparação com o que ocorre nos outros dois tipos de família. Assim, quando estas crianças percepcionam um comportamento materno mais rejeitante, revelam maior raiva incontida ($r=-.307$, $p<.05$), deslocam menos frequentemente os seus sentimentos para as figuras de vinculação ($r=-.319$, $p<.05$), e expõem soluções menos construtivas perante situações de separação ($r=-.273$, $p<.05$). Destaca-se, ainda, em relação ao grupo de famílias monoparentais, as associações positivas do suporte emocional do pai com a raiva incontida ($r=.317$, $p<.05$) e do suporte emocional da mãe com a coerência da entrevista ($r=.294$, $p<.05$). Isto é, quanto mais estas crianças percepcionam receber suporte emocional do seu pai, menor é a sua expressão de raiva incontida no SAT, ao passo que as crianças que pensam beneficiar de maior suporte emocional materno são mais coerentes na elaboração das respostas à entrevista.

Nas famílias reconstituídas destaca-se apenas uma correlação negativa significativa entre a percepção da criança de rejeição materna e a manifestação de raiva incontida ($r=-.265$, $p<.05$). Isto significa que as crianças provenientes de famílias reconstituídas que percebem maior rejeição materna, demonstram maior raiva incontida perante as situações de separação apresentadas durante a entrevista SAT.

Tabela 53 – Correlação entre a percepção da criança dos estilos educativos do pai e da mãe e as escalas de avaliação da representação da vinculação, em função do tipo de família

	EMBU-C					
Escalas do SAT	SE Pai	SE Mãe	Rej. Pai	Rej. Mãe	TC Pai	TC Mãe
Famílias Nucleares						
Abertura emocional e vulnerabilidade	,113	,060	-,060	-,092	,212	,129
Rejeição/desvalorização da vinculação*	-,030	,008	,058	,106	-,016	-,010
Atribuição de culpa ao próprio	-,018	-,022	-,019	,032	-,062	-,065
Resistência e evitamento	,149	,105	,205	,169	**,341***	,245
Raiva incontida	,055	,039	-,045	-,010	-,013	-,012
Deslocamento de sentimentos	,099	,028	-,103	-,169	,103	,091
Ansiedade (optimismo e pessimismo)	,009	-,012	**,317***	**,282***	,167	,147
Coerência da entrevista	,102	,067	,161	,188	,140	,114
Classificação de soluções	,105	,064	,128	,101	**,298***	,257
Famílias Monoparentais						
Abertura emocional e vulnerabilidade	,176	,252	-,262	-,208	-,033	,196
Rejeição/desvalorização da vinculação*	,176	,252	-,262	-,208	-,033	,196
Atribuição de culpa ao próprio	,145	,037	-,110	-,250	-,048	-,129
Resistência e evitamento	,166	,207	-,072	-,104	,068	,206
Raiva incontida	**,317***	,201	-,251	**-,307***	,022	-,114
Deslocamento de sentimentos	,238	,237	-,210	**-,319***	,035	,114
Ansiedade (optimismo e pessimismo)	-,116	,091	-,131	-,230	-,207	,149
Coerência da entrevista	,089	**,294***	-,177	-,219	-,089	,070
Classificação de soluções	,027	,032	-,227	**-,273***	-,191	,063
Famílias Reconstituídas						
Abertura emocional e vulnerabilidade	,129	,098	-,046	-,201	,169	,015
Rejeição/desvalorização da vinculação*	-,197	,156	,195	,144	-,236	-,019
Atribuição de culpa ao próprio	,075	-,176	,018	-,033	-,095	-,228
Resistência e evitamento	,171	,247	-,059	-,029	,231	,156
Raiva incontida	,022	-,005	-,120	**-,265***	,169	-,044
Deslocamento de sentimentos	,053	-,201	-,059	-,012	,197	,131
Ansiedade (optimismo e pessimismo)	,283	,189	-,257	-,115	-,051	-,039
Coerência da entrevista	,111	,185	,000	-,130	,093	-,004
Classificação de soluções	-,004	,084	-,016	,019	,134	,162

*Escala invertida (pontuações mais elevadas correspondem a uma menor segurança da vinculação)
(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

5. Relações entre tipo de família, estilos educativos parentais, qualidade da vinculação e variáveis sociodemográficas e caracterizadoras do comportamento e desenvolvimento da criança

O presente estudo identificou diferenças entre os três tipos de família estudados, em relação às variáveis sociodemográficas e caracterizadoras do comportamento e desenvolvimento da criança. Partindo destes resultados e da revisão da literatura

apresentada, foi formulada a hipótese de surgirem padrões distintos no modo como os estilos educativos parentais e a qualidade da vinculação da criança variam, em função da interacção de cada uma destas variáveis com o tipo de família.

Para estudar esta hipótese, foram conduzidas diversas análises de variância multivariada a dois factores (MANOVA). Como variáveis dependentes foram seleccionadas, separadamente, as dimensões dos instrumentos EMBU-P (percepção materna do estilo educativo parental), EMBU-C (percepção da criança dos estilos educativos do pai e da mãe), e PCV-M (percepção materna do comportamento de vinculação da criança).

Deste modo, as análises multivariadas apresentadas tomaram como factores fixos o tipo de família, conjuntamente com as variáveis sociodemográficas (género e idade da criança, número de irmãos e posição na fratria, zona de residência, habilitações literárias do pai e da mãe) e com as variáveis caracterizadoras do comportamento e desenvolvimento da criança. Estas últimas variáveis podem ser divididas em quatro rubricas: 1) história da gravidez da mãe (planeamento e aceitação da gravidez, e idade da mãe quando engravidou); 2) saúde e desenvolvimento da criança (estado de saúde até aos 2 anos e actualmente, problemas de saúde, problemas médicos, desenvolvimento psicomotor, alimentação até aos 2 anos e actualmente, sono actual, seguimento em consulta de psicologia, ocorrência de acidentes e de hospitalizações); 3) comportamento social da criança nos contextos familiar e escolar (comportamento até aos 2 anos, até aos 5 anos e actualmente, adaptação da criança à creche e à escola, motivação, rendimento e sucesso escolares); 4) relacionamento da criança e da mãe com o pai (qualidade da relação da mãe com o pai e frequência de contacto da criança com o pai).

Refira-se que apenas são expostos os resultados, quando são identificados efeitos de interacção entre o tipo de família e uma variável fixa em estudo.

Existem várias estatísticas de testes possíveis, sendo seleccionado o teste de *Roy's Largest Root* porque foi o que apresentou a estatística mais potente para as variáveis em estudo.

5.1 Relação entre tipo de família, percepção materna do estilo educativo parental e variáveis sociodemográficas e caracterizadoras do comportamento e desenvolvimento da criança

Em seguida, apresentam-se os resultados das análises multivariadas que tomaram como variáveis dependentes as dimensões do EMBU-P.

De todas as variáveis sociodemográficas estudadas, apenas foram identificados efeitos de interacção na percepção materna do estilo educativo parental, entre o tipo de família e a *posição da criança na fratria*. A leitura da Tabela 54 permite constatar que o EMBU-P se relaciona em função do tipo de família (p=.011), da posição da criança na fratria (p=.001) e na interacção entre o tipo de família e a posição na fratria (p=.016).

Neste sentido, a posição da criança na fratria e o estilo educativo materno identifica diferenças nas dimensões suporte emocional (p=.017) e tentativa de controlo (p=.022). Assim, as mães percepcionam ser mais apoiantes (p=.005) e controladoras (p=.004) com os seus filhos únicos e menos apoiantes e controladoras com os filhos do meio.

No que respeita ao tipo de família, foram encontradas diferenças no suporte emocional (p=.003) e na rejeição (p=.001). Os resultados obtidos permitem afirmar que as mães de famílias nucleares apoiam mais os seus filhos, em comparação com as mães de famílias reconstituídas (p=.013), e rejeitam menos os seus filhos, em relação às mães de famílias monoparentais (p=.002).

Por fim, pelo estudo efectuado dentro de cada um dos grupos de famílias, verifica-se que existe uma significância estatística unicamente nas famílias monoparentais, isto é, estas mães dão maior suporte emocional aos seus filhos mais velhos e são os filhos do meio os que menos beneficiam do seu apoio afectivo (p=.035).

Tabela 54 – Teste de *Roy's Largest Root* para a posição na fratria

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,042	3,787	**,011***	,812
Posição na fratria	,059	5,425	**,001****	,935
Tipo família * Posição na fratria	,058	2,668	**,016***	,860

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Considerando a interacção das duas variáveis, apenas há um efeito significativo na interacção das variáveis posição na fratria e tipo de família sobre a dimensão rejeição da mãe (p=.033) (cf. Tabela 55).

Tabela 55 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e posição na fratria sobre a percepção materna do estilo educativo

	f	gl	p
Rejeição (EMBU-P)	2,326	6	,033*

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

No que respeita à relação da percepção materna do estilo educativo parental com as variáveis relacionadas com o comportamento social da criança nos contextos familiar

e escolar, existem efeitos de interacção do tipo de família com o comportamento social da criança entre os 2 e os 5 anos e com o comportamento actual.

A Tabela 56 dá conta das diferenças no estilo educativo materno em função do *comportamento social da criança entre os 2 e os 5 anos* (p=.001) e na interacção entre esta variável e o tipo de família (p=.042).

É no grupo de crianças identificadas como tendo um comportamento difícil entre os 2 e os 5 anos, que se encontram as mães que consideram dar aos seus filhos menor suporte emocional (p=.003) e maior rejeição (p=.001).

Já a análise da percepção materna do seu estilo educativo dentro de cada grupo familiar, destaca que um comportamento problemático dos 2 aos 5 anos se associa a uma maior rejeição materna (p=.034) nas famílias nucleares. Encontra-se, igualmente, esta associação nas famílias reconstituídas (p=.033), acrescentando-se que também o suporte emocional está relacionado ao comportamento das crianças nesta idade, uma vez que quando apresentaram problemas de comportamento beneficiam de menor suporte emocional das suas mães (p=.006).

Tabela 56 – Teste de *Roy's Largest Root* para o comportamento dos 2 aos 5 anos

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,019	1,810	,145	,469
Comportamento 2-5 anos	,062	6,073	**,001****	,959
Tipo família * Comportamento 2-5 anos	,031	1,440	**,042***	,667

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

No que concerne à interacção das duas variáveis, ela possui efeito significativo apenas sobre a variável suporte emocional da mãe (p=.043) (cf. Tabela 57).

Tabela 57 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e comportamento dos 2 aos 5 anos sobre a percepção materna do estilo educativo

	f	gl	p
Suporte emocional (EMBU-P)	3,175	2	,043*

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Foram, similarmente, identificadas diferenças no estilo educativo materno em função do *comportamento social actual* da criança (p=.000) e na interacção entre esta variável e o tipo de família (p=.041) (cf. Tabela 58).

Refira-se que as crianças que exibem um comportamento mais fácil são as que beneficiam de um estilo educativo caracterizado por maior suporte emocional (p=.000) e menor rejeição materna (p=.000).

Quando esta análise é feita dentro de cada um dos tipos de família estudados, constata-se que, quando as crianças apresentam um comportamento problemático, são

mais rejeitadas pelas suas mães, nos grupos de famílias nucleares (p=.037), monoparentais (p=.001) e reconstituídas (p=.026). Em sentido oposto, as mães de crianças com um comportamento problemático percepcionam prestar-lhes menor suporte emocional, apenas nas famílias monoparentais (p=.001) e reconstituídas (p=.007).

Tabela 58 – Teste de *Roy's Largest Root* para o comportamento actual

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,026	2,343	,073	,585
Comportamento actual	,151	13,634	**,000*** **	1,000
Tipo família * Comportamento actual	,031	2,787	**,041***	,669

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Como se pode ler na Tabela 59, a interacção das duas variáveis possui efeito significativo unicamente sobre a variável suporte emocional da mãe (p=.046).

Tabela 59 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e comportamento actual sobre a percepção materna do estilo educativo

	f	gl	p
Suporte emocional (EMBU-P)	3,112	2	,046*

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Em resumo, as análises de variância multivariadas seleccionam como variáveis que têm efeitos de interacção com o tipo de família, na determinação da percepção materna do seu estilo educativo parental, a posição da criança na fratria, o comportamento social da criança entre os 2 e os 5 anos e o seu comportamento social actual.

5.2 Relação entre tipo de família, percepção da criança sobre os estilos educativos do pai e da mãe e variáveis sociodemográficas e caracterizadoras do comportamento e desenvolvimento da criança

Posteriormente são apresentados os resultados das análises multivariadas que tomaram como variáveis dependentes as dimensões do EMBU-C.

Foram identificados efeitos de interacção entre o tipo de família e as variáveis pertencentes à história da gravidez estudadas, designadamente, a idade da gravidez da mãe, o planeamento e a aceitação da gravidez, ao nível do impacto na percepção da criança dos estilos educativos parentais (cf. Tabela 60).

Deste modo, há diferenças na percepção da criança dos estilos educativos parentais em função do tipo de família (p=.029) e na interacção entre a *idade da gravidez da mãe* e o tipo de família (p=.000).

Existem diferenças na percepção de suporte emocional do pai (p=.018) em função do tipo de família, no sentido em que as crianças pertencentes a famílias reconstituídas percepcionam um maior suporte emocional paterno, em comparação com as crianças de famílias monoparentais (p=.007).

Quando se analisa a relação entre o EMBU-C e a idade de gravidez da mãe dentro de cada uma das sub-amostras, somente no grupo de famílias monoparentais existe significância estatística, no que respeita à relação entre esta variável e a percepção da criança de rejeição paterna (p=.002).

Tabela 60 – Teste de *Roy's Largest Root* para a idade da gravidez da mãe

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,058	2,389	**,029***	,812
Idade da gravidez da mãe	,040	1,640	,137	,622
Tipo família * Idade gravidez mãe	,157	6,497	**,000*****	,999

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

A leitura da Tabela 61 permite constatar que a interacção das duas variáveis tem efeito significativo apenas sobre a dimensão rejeição do pai (p=.020).

Tabela 61 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e idade da mãe quando engravidou sobre a percepção da criança dos estilos educativos parentais

	f	gl	p
Rejeição do pai (EMBU-C)	2,966	4	,020*

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

O estudo da variável *planeamento da gravidez* indica que existem diferenças na percepção da criança dos estilos educativos parentais em função do tipo de família (p=.010) e na interacção entre esta variável e o planeamento da gravidez (p=.006), como se pode ler na Tabela 62.

Na realidade, quando comparadas, as três tipologias familiares diferenciam-se no suporte emocional da mãe (p=.003) e na tentativa de controlo do pai (p=.025). As famílias reconstituídas discriminam-se das nucleares (p=.001) e das monoparentais (p=.008) por as crianças percepcionarem maior suporte emocional materno. Já as famílias monoparentais distinguem-se das nucleares porque as crianças se sentem menos controladas pelo seu pai (p=.025).

Tabela 62 – Teste de *Roy's Largest Root* para o planeamento da gravidez

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,069	2,854	**,010***	,885
Planeamento da gravidez	,016	,647	,692	,256
Tipo família * Planeamento da gravidez	,075	3,094	**,006****	,913

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

A análise da interacção das duas variáveis mostra que esta interacção possui efeito significativo somente sobre a variável suporte emocional do pai (p=.038) (cf. Tabela 63).

Tabela 63 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e planeamento da gravidez sobre a percepção da criança dos estilos educativos parentais

	f	gl	p
Suporte emocional do pai (EMBU-C)	3,320	2	,038*

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Similarmente, há diferenças na percepção da criança dos estilos educativos parentais em função do tipo de família (p=.042) e na interacção entre esta variável e a *aceitação da gravidez* (p=.046), que podem ser consultadas na Tabela 64.

O estudo da relação entre o tipo de família e a percepção da criança dos estilos educativos parentais indica que existem efeitos da rejeição materna (p=.048). As crianças de famílias nucleares diferenciam-se das oriundas de famílias monoparentais (p=.022) e reconstituídas (p=.029) por se sentirem menos rejeitadas pelas suas mães.

Quando estudada a relação entre a aceitação da gravidez e as dimensões do EMBU-C nos três grupos de famílias em separado, há uma significância estatística da rejeição materna apenas dentro do grupo de famílias monoparentais. Ora, quando não houve aceitação da gravidez, os filhos sentem-se mais rejeitados pelas suas mães (p=.028) e pelos seus pais (p=.040), bem como mais controladas pelas suas mães (p=.012).

Tabela 64 – Teste de *Roy's Largest Root* para a aceitação da gravidez

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,055	2,215	**,042***	,776
Aceitação da gravidez	,011	,445	,848	,181
Tipo família * Aceitação da gravidez	,054	2,181	**,046***	,768

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Como se pode consultar na Tabela 65, a interacção das duas variáveis possui efeito significativo sobre as dimensões rejeição do pai (p=.011) e da mãe (p=.030).

Tabela 65 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e aceitação da gravidez sobre a percepção da criança dos estilos educativos parentais

	f	gl	p
Rejeição do pai (EMBU-C)	4,553	2	,011*
Rejeição da mãe (EMBU-C)	3,548	2	,030*

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

O estudo das variáveis pertencentes à rubrica saúde e desenvolvimento da criança anuncia que existem efeitos de interacção do tipo de família com o tipo de sono, e a frequência de consulta psicológica pela criança, na determinação da percepção da criança dos estilos educativos parentais.

Assim, há diferenças na percepção da criança dos estilos educativos parentais em função do tipo de família (p=.000), do tipo de sono da criança (p=.004) e na interacção entre o tipo de família e o *tipo de sono* (p=.023) (cf. Tabela 66). Portanto, as crianças que têm mais problemas de sono percebem um maior suporte emocional materno (p=.035) e uma maior rejeição materna (p=.045), em comparação com as crianças cujas mães não lhes identificam estes problemas.

Quando entra o tipo de família no modelo, destaca-se que existem diferenças nas dimensões suporte emocional paterno (p=.006) e materno (p=.001) e controlo paterno (p=.039). Posto isto, as crianças provenientes de famílias monoparentais sentem-se menos apoiadas pelo seu pai, comparativamente às crianças de famílias nucleares (p=.004) e reconstituídas (p=.008). Já em relação ao suporte emocional materno, as crianças de famílias reconstituídas diferenciam-se das provenientes de famílias nucleares (p=.004) e monoparentais (p=.000) porque percepcionam um maior suporte emocional materno. Finalmente, as crianças de famílias nucleares distinguem-se das crianças de famílias monoparentais por serem as que percepcionam níveis mais elevados de controlo paterno (p=.011).

No que concerne à relação entre o tipo de sono e a percepção da criança dos estilos educativos parentais dentro de cada grupo familiar, acrescenta-se que só as crianças provenientes de famílias monoparentais que têm dificuldades a dormir percebem um menor suporte emocional paterno (p=.021) e uma maior rejeição paterna (p=.013) e materna (p=.007).

Tabela 66 – Teste de *Roy's Largest Root* para o tipo de sono

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,106	4,412	**,000*** **	,983
Tipo de sono	,078	3,235	**,004** **	,926
Tipo família * Tipo de sono	,060	2,493	**,023* **	,831

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Na interacção entre as variáveis, há um efeito significativo para as dimensões suporte emocional do pai (p=.039) e rejeição da mãe (p=.024), como se pode analisar na Tabela 67.

Tabela 67 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e tipo de sono sobre a percepção da criança dos estilos educativos parentais

	f	gl	p
Suporte emocional do pai (EMBU-C)	3,274	2	,039*
Rejeição da mãe (EMBU-C)	3,792	2	,024*

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

A análise da variável *frequência de consulta psicológica* pela criança indica que apenas existem efeitos na percepção da criança dos estilos educativos parentais na interacção entre esta variável e o tipo de família (p=.019) (cf. Tabela 68).

O estudo da relação entre a frequência de consultas de psicologia e os estilos educativos parentais percebidos pela criança, dentro de cada grupo de famílias, destaca uma significância estatística unicamente nas famílias monoparentais, no sentido em que, quando estas crianças frequentam consultas psicológicas, sentem ser mais rejeitadas pelas suas mães (p=.044).

Tabela 68 – Teste de *Roy's Largest Root* para a frequência de consulta psicológica

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,034	1,330	,244	,517
Consulta psicológica	,007	,278	,947	,125
Tipa família * Consulta psicológica	,066	2,578	**,019***	,845

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

No que diz respeito à interacção entre as duas variáveis, é detectado um efeito significativo para a rejeição materna (p=.006), como se pode ler na Tabela 69.

Tabela 69 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e frequência de consulta psicológica sobre a percepção da criança dos estilos educativos parentais

	f	gl	p
Rejeição da mãe (EMBU-C)	5,248	2	,006**

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Constata-se que apenas as variáveis relacionadas com o comportamento social da criança no contexto escolar evidenciam efeitos de interacção com o tipo de família, na determinação da percepção da criança dos estilos educativos parentais, nomeadamente a adaptação à escola e o rendimento escolar da criança. Ora, foram identificadas diferenças na percepção da criança dos estilos educativos parentais em função do tipo de

família (p=.000), da *adaptação da criança à escola* (p=.005), e na interacção entre esta variável e a adaptação da criança à escola (p=.000) (cf. Tabela 70).

Deste modo, as crianças que não tiveram dificuldades de adaptação à escola ou que apenas apresentaram dificuldades iniciais, percebem um maior suporte emocional materno (p=.022) e paterno (p=.052), ainda que este último seja um valor marginal, enquanto que são as crianças que ainda mantêm dificuldades de adaptação à escola as que percebem um menor suporte emocional paterno.

A análise da relação entre o tipo de família e as dimensões do EMBU-C indica que existem diferenças na percepção de suporte emocional paterno (p=.008), de rejeição materna (p=.003) e de tentativa de controlo paterno (p=.018), quando comparadas as três sub-amostras. Assim, as crianças provenientes de famílias monoparentais sentem-se menos apoiadas emocionalmente pelos seus pais, comparativamente com as crianças de famílias nucleares (p=.003) e reconstituídas (p=.043). Similarmente, estas crianças percebem uma maior rejeição materna, relativamente às crianças de famílias nucleares (p=.004) e reconstituídas (p=.006). Por fim, acrescenta-se que as crianças de famílias monoparentais destacam-se novamente das restantes crianças da amostra, por perceberem um menor controlo paterno, face às crianças de famílias nucleares (p=.008) e reconstituídas (p=.048).

Tabela 70 – Teste de *Roy's Largest Root* para a adaptação à escola

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,164	6,622	**,000*** **	,999
Adaptação à escola	,078	3,177	**,005** **	,920
Tipo família * Adaptação à escola	,169	6,890	**,000*** **	1,000

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Porém, como se pode observar na Tabela 71, a interacção entre as duas variáveis tem efeito significativo unicamente sobre a variável rejeição da mãe (p=.006).

Tabela 71 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e adaptação à escola sobre a percepção da criança dos estilos educativos parentais

	f	gl	p
Rejeição da mãe (EMBU-C)	3,748	4	,006**

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

A leitura da Tabela 72 permite verificar que existem diferenças na percepção da criança dos estilos educativos paternos em função do tipo de família (p=.015), do *rendimento escolar* (p=.028) e na interacção entre o tipo de família e o rendimento escolar (p=.002).

Deste modo, as crianças que são boas alunas percepcionam receber maior suporte emocional do seu pai (p=.020) e menor rejeição do seu pai (p=.003) e da sua mãe (p=.026), em comparação com as crianças que apresentam dificuldades escolares em uma ou várias matérias.

Também existem diferenças nas dimensões do EMBU-C em função do tipo de família (p=.021), visto que as crianças provenientes de famílias reconstituídas sentem-se mais apoiadas emocionalmente pelas suas mães, em comparação com as crianças de famílias nucleares (p=.006).

A análise da relação entre o rendimento escolar e as dimensões do EMBU-C, realizada para cada um dos grupos de famílias, mostra que existem associações entre estas variáveis apenas dentro do grupo de famílias monoparentais. Isto é, quando estas crianças têm maiores dificuldades nas matérias escolares percepcionam um menor suporte emocional paterno (p=.008) e uma maior rejeição paterna (p=.000) e materna (p=.017).

Tabela 72 – Teste de *Roy's Largest Root* para o rendimento escolar

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,066	2,679	**,015***	,861
Rendimento escolar	,060	2,412	**,028***	,816
Tipo família * Rendimento escolar	,087	3,522	**,002****	,947

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

A análise da interacção entre as duas variáveis, exposta na Tabela 73, identifica que apenas há um efeito significativo sobre a dimensão rejeição do pai (p=.004).

Tabela 73 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e rendimento escolar sobre a percepção da criança dos estilos educativos parentais

	f	gl	p
Rejeição do pai (EMBU-C)	5,562	2	,004**

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

A variável qualidade da relação interparental revela ter efeitos de interacção com o tipo de família no impacto sobre a percepção da criança dos estilos educativos parentais. A Tabela 74 indica que existem diferenças na percepção da criança dos estilos educativos parentais unicamente na interacção entre a *qualidade da relação interparental* e o tipo de família (p=.040).

Por conseguinte, quando a relação da mãe com o pai é de menor qualidade (má, mais má que boa, ou razoável), as crianças percepcionam receber do seu pai menor

suporte emocional (p=.004) e menor controlo (p=.031), em comparação com o grupo de crianças cujas mães mantêm uma relação boa ou muito boa com os seus pais.

Quando se analisa a relação entre a qualidade da relação interparental e as dimensões do EMBU-C no contexto das sub-amostras estudadas, apenas no grupo de famílias nucleares existe uma associação entre o controlo materno e a qualidade da relação interparental, no sentido em que as crianças percepcionam ser mais controladas pelas suas mães quando estas têm uma relação boa ou muito boa com os pais dos seus filhos (p=.013).

Tabela 74 – Teste de *Roy's Largest Root* para a relação pai-mãe

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,046	1,707	,120	,642
Relação pai-mãe	,042	1,576	,155	,601
Tipo família * Relação pai-mãe	,060	2,241	**,040***	,780

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

A interacção das duas variáveis possui efeito significativo sobre as dimensões controlo da mãe (p=.006) e do pai (p=.050), este último com um valor marginal, como se pode consultar na Tabela 75.

Tabela 75 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e qualidade da relação interparental sobre a percepção da criança dos estilos educativos parentais

	f	gl	p
Tentativa de controlo do pai (EMBU-C)	3,040	2	,050
Tentativa de controlo da mãe (EMBU-C)	5,191	2	,006**

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Em síntese, os resultados das MANOVAS permitiram identificar quais as variáveis que apresentam efeitos de interacção com o tipo de família, na determinação da percepção da criança dos estilos educativos dos seus pais. Deste modo, a idade da gravidez da mãe, o planeamento e a aceitação da gravidez, o tipo de sono, a frequência de consulta psicológica, a adaptação escolar, o rendimento escolar, e a qualidade da relação interparental são as variáveis que manifestam efeitos de interacção com o tipo de família.

5.3 Relação entre tipo de família, percepção materna do comportamento de vinculação da criança e outras variáveis

Finalmente, abordam-se os resultados das análises multivariadas que tomaram como variáveis dependentes as dimensões do PCV-M.

Das variáveis sociodemográficas estudadas, apenas se destaca a interacção entre o *número de filhos* e o tipo de família na determinação da percepção materna do comportamento de vinculação do filho. A Tabela 76 dá conta das diferenças no comportamento de vinculação da criança provenientes do tipo de família (p=.053), com um valor marginal, e da interacção entre o número de filhos e o tipo de família (p=.001).

Assim, existem diferenças nas dificuldades de auto-regulação emocional em função do tipo de família de pertença (p=.022). Ora, as crianças provenientes de famílias reconstituídas distinguem-se das crianças de famílias nucleares por terem maiores dificuldades de auto-regulação emocional (p=.006).

Tabela 76 – Teste de *Roy's Largest Root* para o número de filhos

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,034	2,363	,053	,679
Nº de filhos	,034	2,323	,057	,671
Tipo família * Nº de filhos	,072	5,034	**,001****	,962

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Porém, quando se analisa o efeito de interacção entre o tipo de família e as variáveis estudadas, é a dimensão comportamento base-segura (p=.021) que apresenta um efeito significativo na interacção entre as duas variáveis (cf. Tabela 77).

Tabela 77 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e número de filhos sobre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança

	f	gl	p
Comportamento base-segura (PCV-M)	2,932	4	,021*

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

O estudo das variáveis caracterizadoras da história da gravidez da mãe indica que apenas existem diferenças no comportamento de vinculação da criança, em função do tipo de família (p=.005), e na interacção entre o tipo de família e o planeamento da gravidez (p=.031) (cf. Tabela 78).

No que respeita à relação entre o tipo de família e o PCV-M, foram detectadas diferenças significativas nas dificuldades de auto-regulação emocional (p=.001). Portanto, as crianças oriundas de famílias reconstituídas têm maiores dificuldades em auto-regular as suas emoções, em comparação com as crianças de famílias nucleares (p=.000) e monoparentais (p=.042). Por seu lado, também as crianças de famílias monoparentais têm maiores dificuldades a este nível, em comparação com as crianças do grupo de famílias nucleares (p=.006).

A análise da relação entre o planeamento da gravidez e o PCV-M, dentro de cada sub-amostra destaca que, quando as mães de famílias monoparentais não planearam a sua gravidez, percebem nos seus filhos mais dificuldades de auto-regulação emocional (p=.015) e menos comportamentos de base-segura (p=.031). Não foram encontradas significâncias estatísticas dentro dos outros dois grupos de famílias para a variável planeamento da gravidez.

Tabela 78 – Teste de *Roy's Largest Root* para o planeamento da gravidez

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,054	3,782	**,005****	,888
Planeamento da gravidez	,014	1,004	,406	,316
Tipo família * Planeamento da gravidez	,039	2,696	**,031***	,745

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

No que concerne à interacção entre as duas variáveis, apresentada na Tabela 79, só foi identificado um efeito significativo para a dimensão dificuldades de auto-regulação emocional (p=.021).

Tabela 79 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e planeamento da gravidez sobre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança

	f	gl	p
Dificuldades de auto-regulação emocional (PCV-M)	3,930	2	,021*

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

De todas as variáveis pertencentes à rubrica saúde e desenvolvimento da criança, foram detectados efeitos de interacção do tipo de família com o desenvolvimento psicomotor e com a ocorrência de acidentes, na determinação das pontuações obtidas no PCV-M. Pode ler-se na Tabela 80 que há efeitos na percepção materna sobre o comportamento de vinculação do filho em função do tipo de família (p=.003), do *desenvolvimento psicomotor* (p=.005) e da interacção entre estas 2 variáveis (p=.035).

Nesta perspectiva, as crianças que tiveram alterações no desenvolvimento ao longo do seu ciclo vital são percebidas pelas mães como tendo maiores dificuldades de auto-regulação emocional (p=.003), menos comportamentos de base-segura (p=.018), maiores dificuldades em partilhar os seus afectos (p=.030), e um comportamento de vinculação mais inseguro, indicado pela pontuação mais baixa obtida no PCV-M global (p=.000). Estas crianças são, ainda, menos desejadas socialmente pelas suas mães (p=.006).

Existem diferenças na dimensão dificuldades de auto-regulação emocional (p=.001) e na pontuação global do PCV-M (p=.030), em função do tipo de família de pertença. Deste modo, as crianças pertencentes a famílias reconstituídas têm maiores

dificuldades de auto-regulação emocional, comparativamente às provenientes de famílias nucleares (p=.000) e monoparentais (p=.033). Também na pontuação global do PCV-M se denota a mesma tendência das crianças de famílias reconstituídas pontuarem mais baixo do que as crianças de famílias nucleares (p=.008).

A análise das diferenças no PCV-M dentro de cada grupo familiar, dependendo da identificação de problemas de desenvolvimento psicomotor nas crianças, indica que as crianças de famílias monoparentais são mais desejadas pelas suas mães quando não manifestaram problemas de desenvolvimento psicomotor (p=.019). De igual modo, as crianças oriundas de famílias reconstituídas que não tiveram problemas no seu crescimento são mais desejadas pelas suas mães (p=.002), bem como têm um comportamento de vinculação mais seguro, de acordo com a pontuação global do PCV-M (p=.012).

Tabela 80 – Teste de *Roy's Largest Root* para o desenvolvimento psicomotor

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,059	4,040	**,003****	,910
Desenvolvimento psicomotor	,057	3,842	**,005****	,893
Tipo família * Desenvolvimento psicomotor	,038	2,625	**,035***	,731

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

No que concerne à interacção das duas variáveis, ela possui efeito significativo sobre a dimensão desejabilidade social das mães (p=.016) e sobre a pontuação global do PCV-M (p=.044), como se pode consultar na Tabela 81.

Tabela 81 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e desenvolvimento psicomotor sobre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança

	f	gl	p
Desejabilidade social das mães (PCV-M)	4,202	2	,016*
PCV-M global	3,160	2	,044*

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

A leitura da Tabela 82 evidencia a presença de efeitos na percepção da mãe do comportamento de vinculação da criança em função do tipo de família (p=.000), da *ocorrência de acidentes* (p=.050) com um valor marginal, e na interacção entre o tipo de família e a ocorrência de acidentes (p=.001).

Portanto, as crianças que sofreram acidentes têm, na opinião das suas mães, maiores dificuldades de auto-regulação emocional (p=.014).

São identificadas diferenças nas dificuldades de auto-regulação emocional (p=.000) e na pontuação global do PCV-M (p=.033) em função da estrutura familiar. Logo, as crianças de famílias reconstituídas têm maiores dificuldades de auto-regulação

emocional, em relação às oriundas de famílias nucleares (p=.000) e monoparentais (p=.019). Do mesmo modo, as crianças de famílias reconstituídas pontuam mais baixo no PCV-M global do que as crianças de famílias nucleares (p=.013).

Por seu lado, a análise das diferenças no PCV-M dentro dos grupos familiares em função da ocorrência de acidentes (*e.g.* atropelamento, queda, intoxicação), indica que as crianças provenientes de famílias monoparentais que sofreram algum acidente têm uma menor capacidade para partilhar os seus afectos (p=.018). Num sentido semelhante, as crianças de famílias reconstituídas que tiveram algum acidente têm maiores dificuldades em regular as suas emoções (p=.033).

Tabela 82 – Teste de *Roy's Largest Root* para a ocorrência de acidentes

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,112	7,761[c]	**,000*** **	,997
Ocorrência de acidentes	,035	2,409[a]	,050	,689
Tipo família * Ocorrência de acidentes	,069	4,762[c]	**,001** **	,952

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

A Tabela 83 aponta que há efeitos da interacção entre as duas variáveis somente para a subescala dificuldades de auto-regulação emocional (p=.002).

Tabela 83 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e ocorrência de acidentes sobre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança

	f	gl	p
Dificuldades de auto-regulação emocional (PCV-M)	6,254	2	,002**

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Finalmente, existem efeitos de interacção entre o tipo de família e algumas variáveis caracterizadoras do comportamento social da criança nos contextos familiar e escolar (comportamento actual, adaptação à escola, motivação para a aprendizagem e repetição da escolaridade), na determinação da pontuação obtida no PCV-M.

São identificadas diferenças na percepção da mãe do comportamento de vinculação da criança em função do tipo de família (p=.004), do *comportamento social actual da criança* (p=.000) com um valor marginal, e resultantes da interacção entre estas duas variáveis (p=.024), como se pode ler na Tabela 84.

As crianças com um comportamento actual fácil e adaptado são vistas pelas suas mães como tendo menos dificuldades de auto-regulação emocional (p=.000), mais comportamentos de base-segura (p=.000), maior capacidade em partilhar os afectos (p=.002), um comportamento de vinculação mais seguro, indicado através da pontuação mais elevada no PCV-M global (p=.000), bem como são mais desejadas socialmente por elas (p=.000).

A análise da relação entre o tipo de família e o PCV-M indica que existem diferenças entre famílias nas dificuldades de auto-regulação emocional (p=.001) e na pontuação global do PCV-M (p=.049). As crianças de famílias reconstituídas têm maiores dificuldades de auto-regulação emocional, em relação às provenientes de famílias nucleares (p=.000) e monoparentais (p=.017). Do mesmo modo, ocorre a tendência das crianças de famílias reconstituídas pontuarem mais baixo no PCV-M global, do que as crianças de famílias nucleares (p=.014).

Quando se faz um estudo diferenciado das três sub-amostras constata-se que, nas famílias nucleares, apenas existem diferenças na desejabilidade social das mães, no sentido em que as crianças mais desejadas são as que têm um comportamento actual sem problemas (p=.031). Porém as diferenças maiores surgem nos grupos de famílias monoparentais e reconstituídas. Deste modo, as crianças pertencentes a famílias monoparentais com alterações do comportamento têm mais dificuldades de auto-regulação emocional (p=.002), menos comportamentos de base-segura (p=.003), partilham menos os seus afectos (p=.035), são menos desejadas socialmente pelas suas mães (p=.003), e pontuam mais baixo no PCV-M global (p=.000). No mesmo sentido, as crianças de famílias reconstituídas que apresentam problemas de comportamento, têm maior dificuldade em regular as emoções (p=.002), menos comportamentos de base-segura (p=.005), as suas mães têm em relação a si uma menor desejabilidade social (p=.001), e pontuam mais baixo no PCV-M global (p=.000).

Tabela 84 – Teste de *Roy's Largest Root* para o comportamento actual

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,058	3,918	**,004****	,900
Comportamento actual	,202	13,610	**,000*****	1,000
Tipo família * Comportamento actual	,042	2,849	**,024***	,771

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

A leitura da Tabela 85 identifica que há efeitos da interacção entre as duas variáveis para a dimensão dificuldades de auto-regulação emocional (p=.036) e para a pontuação global do PCV-M (p=.015).

Tabela 85 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e comportamento actual sobre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança

	f	gl	p
Dificuldades de auto-regulação emocional (PCV-M)	3,353	2	,036*
PCV-M global	4,292	2	,015*

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

O estudo das diferenças no comportamento de vinculação da criança em função do tipo de família e da *adaptação da criança à escola* indica que existem efeitos, tanto do tipo de família (p=.000), como da interacção entre o tipo de família e a adaptação da criança à escola (p=.000), de acordo com os dados apresentados na Tabela 86.

Quando se entra na análise com o tipo de família, constata-se que existem diferenças entre grupos nas dificuldades de auto-regulação emocional (p=.000). As crianças de famílias reconstituídas têm maiores dificuldades de auto-regulação emocional, em relação às provenientes de famílias nucleares (p=.000) e monoparentais (p=.001).

Ao se estudarem as diferenças no PCV-M em função da adaptação da criança à escola, são encontradas diferenças estatisticas na subescala desejabilidade social das mães de famílias monoparentais, no sentido em que desejam socialmente mais os seus filhos quando eles demonstram menos dificuldades de adaptação escolar (p=.014).

Tabela 86 – Teste de *Roy's Largest Root* para a adaptação à escola

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,102	6,976	**,000*** **	,994
Adaptação à escola	,029	2,016	,092	,600
Tipo família * Adaptação escola	,099	6,816	**,000*** **	,993

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

A Tabela 87 mostra que foram detectados efeitos da interacção entre as duas variáveis para as dimensões dificuldades de auto-regulação emocional (p=.048) e desejabilidade social das mães (p=.037).

Tabela 87 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e adaptação escolar sobre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança

	f	gl	p
Dificuldades de auto-regulação emocional (PCV-M)	2,436	4,	048*
Desejabilidade social das mães (PCV-M)	2,589	4	,037*

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Também existem diferenças no comportamento de vinculação da criança em função da *sua motivação na aprendizagem*, sendo visíveis efeitos em função do tipo de família (p=.000), da motivação para a aprendizagem (p=.000) e provenientes da interacção entre o tipo de família e a motivação escolar (p=.007). Os dados pode ser consultados na Tabela 88.

Nesta perspectiva, as crianças que são pouco ou nada interessadas pela aprendizagem diferenciam-se das crianças que demonstram uma maior motivação escolar, por terem mais dificuldades de auto-regulação emocional (p=.001), menos

comportamentos de base-segura (p=.000), menor capacidade para partilhar afectos (p=.000), pontuações mais baixas no PCV-M global (p=.000), e por serem menos desejadas socialmente pelas suas mães (p=.011).

O estudo das diferenças no PCV-M em função do tipo de família revela que as crianças se distinguem nas dificuldades de auto-regulação emocional (p=.000), no comportamento base-segura (p=.015) e na pontuação global do PCV-M (p=.001). As crianças de famílias reconstituídas têm maiores dificuldades de auto-regulação emocional, em comparação às oriundas de famílias nucleares (p=.000) e monoparentais (p=.001). Já em relação ao comportamento de base-segura, as crianças de famílias monoparentais diferenciam-se das de famílias reconstituídas (p=.004) e nucleares (p=.028), por terem mais comportamentos de base-segura. Por fim, a crianças de famílias reconstituídas pontuam mais baixo no PCV-M global, em comparação com as crianças de famílias nucleares (p=.000) e monoparentais (p=.001).

A análise das diferenças na pontuação do PCV-M face à motivação na aprendizagem, realizada dentro de cada grupo familiar, indica que as crianças provenientes de famílias nucleares com menos motivação escolar diferenciam-se das crianças motivadas na aprendizagem, por evidenciarem menos comportamentos de base-segura (p=.031). Similarmente no grupo de famílias reconstituídas, as crianças menos interessadas na aprendizagem têm mais dificuldades de auto-regulação emocional (p=.025), menos comportamentos de base-segura (p=.009) e um comportamento de vinculação menos seguro em geral (p=.040).

Tabela 88 – Teste de *Roy's Largest Root* para a motivação na aprendizagem

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,077	5,321	**,000*** **	,971
Motivação aprendizagem	,126	8,691	**,000*** **	,999
Tipo família * Motivação aprendizagem	,051	3,571	**,007** **	,868

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Como pode ler-se na Tabela 89, há efeitos da interacção entre as duas variáveis para as dimensões dificuldades de auto-regulação emocional (p=.017), comportamento base-segura (p=.002), partilha de afecto (p=.020) e para a pontuação global do PCV-M (p=.002).

Tabela 89 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e motivação para a aprendizagem sobre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança

	f	gl	p
Dificuldades de auto-regulação emocional (PCV-M)	4,112	2	,017*
Comportamento base-segura (PCV-M)	6,415	2	,002**
Partilha de afecto (PCV-M)	3,981	2	,020*
PCV-M global	6,291	2	,002**

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

A leitura da Tabela 90 mostra que existem efeitos na percepção materna do comportamento de vinculação da criança em função do tipo de família (p=.003), da *repetição da escolaridade* (p=.003) e resultantes da interacção entre o tipo de família e a repetição escolar (p=.040).

Portanto, as crianças que repetiram um ano escolar têm maiores dificuldades de auto-regulação emocional (p=.000) e um comportamento de vinculação menos seguro em geral, tal como calculado pela pontuação global do PCV-M (p=.001).

A análise das diferenças no PCV-M em função do tipo de família revela que as crianças se diferenciam nas dificuldades de auto-regulação emocional (p=.001) e na pontuação global do PCV-M (p=.019). As crianças de famílias reconstituídas têm maiores dificuldades em regular as emoções, em relação às oriundas de famílias nucleares (p=.000) e monoparentais (p=.001). Igualmente, as crianças de famílias reconstituídas pontuam mais baixo no PCV-M global, em comparação com as crianças de famílias nucleares (p=.008) e monoparentais (p=.028).

Já quando se estuda a relação entre a repetição da escolaridade e a pontuação do PCV-M nos três tipos de família em separado, verifica-se que somente nas famílias reconstituídas há diferenças estatísticas, de modo a que as crianças que repetiram a sua escolaridade são as que têm maiores dificuldades de auto-regulação emocional (p=.002) e uma pontuação mais baixa no PCV-M global (p=.002).

Tabela 90 – Teste de *Roy's Largest Root* para a repetição da escolaridade

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,060	4,199	**,003****	,921
Repetição escolaridade	,059	4,104	**,003****	,914
Tipo família * Repetição escolaridade	,036	2,538	**,040***	,715

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

O estudo da interacção entre as duas variáveis, exposta na Tabela 91, sugere que há um efeito significativo apenas para a dimensão dificuldades de auto-regulação emocional (p=.012).

Tabela 91 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e repetição da escolaridade sobre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança

	f	gl	p
Dificuldades de auto-regulação emocional (PCV-M)	4,524	2	,012*

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Resumindo, as análises de variância multivariadas realizadas tomando como factor dependente a percepção materna do comportamento de vinculação do filho, identificaram as variáveis que apresentam efeitos de interacção com o tipo de família. Neste sentido, as variáveis número de filhos, planeamento da gravidez, desenvolvimento psicomotor, ocorrência de acidentes, comportamento actual, adaptação à escola, motivação na aprendizagem, e repetição da escolaridade mostraram ter efeitos de interacção com o tipo de família.

6. Análise discriminante do tipo de família em função das percepções maternas dos estilos educativos parentais e do comportamento de vinculação da criança

Os resultados apontam para a existência de significância estatística entre o estilo educativo parental e a qualidade da vinculação da criança dentro de cada um dos grupos de famílias estudados, assim como de diferenças na percepção da criança do controlo paterno e na percepção materna das dificuldades de auto-regulação emocional dos filhos. Partindo da hipótese de estudo colocada, que afirma que há diferenças entre os três tipos de família nos estilos educativos parentais, procedeu-se a uma análise discriminante com o objectivo de escolher as variáveis que distinguem os grupos, isto é, pretende-se identificar quais as variáveis que podem contribuir para maximizar as diferenças entre os grupos de famílias nucleares, monoparentais e reconstituídas.

A análise discriminante foi realizada através do método *stepwise*, tendo sido seleccionadas como variáveis independentes as dimensões do EMBU-P, do EMBU-C e do PCV-M, no sentido de constatar se são diferenciadoras do tipo de família de pertença dos sujeitos.

O teste *M de Box* mostra que as dispersões observadas entre os grupos são estatisticamente significativas (p=.002), indicando que a função discriminante é robusta (cf. Tabela 92).

Tabela 92 - Dispersões entre os grupos

Grupos	Determinantes	*M de Box*	F	p
Famílias Nucleares	10,607	31,068	2,532	**,002****
Famílias Monoparentais	10,974			
Famílias Reconstituídas	12,371			
Entre grupos	11,143			

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Pode ler-se na Tabela 93 que os níveis de significância obtidos para cada uma das variáveis inseridas na análise discriminante permitem rejeitar a hipótese da igualdade de médias apenas para três variáveis. Assim, os resultados indicam a existência das variáveis que são diferenciadoras do tipo de família de pertença da criança: a percepção da criança sobre as dimensões tentativa de controlo do pai e suporte emocional da mãe, e a percepção materna das dificuldades de auto-regulação emocional do filho. Porém, os valores de *Wilks' Lambda* superiores a .9 indicam que as diferenças não são muito fortes, na medida em que quanto menor for o valor, maior é o poder discriminante da variável.

Tabela 93 – Estatística descritiva e matriz da estrutura factorial das variáveis que discriminam o tipo de família

	Famílias Nucleares	Famílias Monoparentais	Famílias Reconstituídas	*Wilks' Lambda* (λ)	F	p
	M (DP)	M (DP)	M (DP)			
Sup. emoc. EMBU-P	48,95 (4,38)	48,35 (4,78)	48,85 (5,34)	,996	,469	,626
Rejeição EMBU-P	25,83 (3,90)	27,23 (4,85)	26,75 (4,26)	,978	2,898	,057
T. controlo EMBU-P	29,35 (4,15)	29,96 (4,46)	29,93 (5,25)	,995	,593	,553
Sup. emoc. Pai EMBU-C	46,73 (6,09)	44,85 (8,73)	46,90 (9,42)	,986	1,873	,156
Sup emoc. Mãe EMBU-C	47,55 (5,38)	47,84 (5,35)	50,65 (7,66)	,966	4,526	**,012***
Rejeição Pai EMBU-C	10,95 (2,69)	10,75 (3,02)	11,05 (3,30)	,998	,205	,815
Rejeição Mãe EMBU-C	11,00 (2,69)	11,17 (3,05)	10,80 (2,62)	,998	,255	,775
T. controlo Pai EMBU-C	23,33 (4,94)	21,17 (5,47)	22,23 (5,69)	,965	4,588	**,011***
T. controlo Mãe EMBU-C	25,39 (4,98)	24,48 (4,89)	25,60 (5,97)	,991	1,135	,323
DARE PCV-M	51,41 (7,95)	49,00 (8,78)	47,45 (11,45)	,972	3,701	**,026***
C. base-segura PCV-M	30,20 (4,45)	29,92 (4,39)	30,38 (5,76)	,999	,170	,844
Partilha afecto PCV-M	29,05 (4,99)	28,78 (5,50)	29,00 (5,95)	,999	,076	,927
Desej. soc. mães PCV-M	20,88 (4,43)	20,55 (5,86)	20,05 (6,30)	,997	,372	,690

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Através das correlações é possível confirmar que os factores dificuldades de auto-regulação emocional (PCV-M), suporte emocional da mãe e tentativa de controlo do pai (EMBU-C) foram os que mais contribuíram para a discriminação entre os grupos. As correlações entre as variáveis acima referidas podem classificar-se de moderadas a elevadas e significativas. Acrescente-se que quanto maior for o seu valor absoluto, mais importante é a variável para a discriminação dos grupos (cf. Tabela 94).

Tabela 94 – Matriz da estrutura da análise da função discriminante

Variáveis	Função 1	Função 2
Dificuldades auto-regulação emocional (PCV-M)	**,558***	-,025
Rejeição Pai (EMBU-C)	,302*	,060
Comportamento base-segura (PCV-M)	,267*	,030
Partilha de afecto (PCV-M)	,252*	,052
Rejeição mãe (EMBU-C)	,249*	-,011
Desejabilidade social das mães (PCV-M)	,027*	,026
Suporte emocional mãe (EMBU-C)	**-,461**	**,785***
Tentativa de controlo pai (EMBU-C)	**,478**	**,758***
Tentativa de controlo mãe (EMBU-C)	,329	,618*
Suporte emocional pai (EMBU-C)	-,091	,573*
Suporte emocional (EMBU-P)	,091	,170*
Tentativa de controlo (EMBU-P)	,054	,103*
Rejeição (EMBU-P)	-,029	-,037*

A conclusão da análise discriminante pelo método *stepwise* permitiu a obtenção de um modelo final que integra três variáveis que, conjuntamente, permitem a diferenciação dos três grupos de famílias. Num primeiro passo, foi seleccionada a dimensão do EMBU-C tentativa de controlo do pai e em seguida foi incorporada no modelo a dimensão suporte emocional da mãe do EMBU-C. Por fim, o modelo final acrescenta às duas variáveis anteriores a dimensão dificuldades de auto-regulação emocional do PCV-M, apresentando este modelo o melhor poder para discriminar entre os três grupos de famílias. Portanto, os três grupos de famílias são significativamente diferentes com base na combinação de três variáveis: as duas dimensões do EMBU-C suporte emocional da mãe e tentativa de controlo do pai e as dificuldades de auto-regulação emocional do PCV-M.

A partir das variáveis seleccionadas na análise discriminante foram geradas duas funções canónicas para discriminar os grupos, com os resultados de significância que se apresentam na Tabela 95. É possível concluir que as duas funções são estatisticamente aceites, na medida em que o poder discriminatório das duas funções calculadas é significativo, sendo que a função discriminante 1, ao apresentar um nível de significância mais elevado, tem um maior poder de discriminação dos grupos. Refira-se que esta função contribui com 78.6% da variância para a dispersão, e apresenta uma correlação canónica de .292 com um CR^2 de .085, portanto tem uma fraca capacidade explicativa de 8.5%. A função discriminante 2 contribui com 21.4%, tem uma correlação canónica de .157, que se traduz num CR^2 de .025, o que significa que tem uma capacidade explicativa de apenas 2.5% da variância entre os grupos.

Tabela 95 - Resultados de teste da função discriminante

Teste da função	*Wilks' Lambda*	χ^2	gl	p
1 a 2	,892	29,049	6	**,000*** **
2	,975	6,389	2	**,041***

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

A análise dos valores dos coeficientes padronizados permite avaliar a importância relativa de cada variável que integra a função discriminante para a diferenciação dos grupos, sendo que uma variável é mais importante quanto maiores os coeficientes em valor absoluto. Pode constatar-se que, na função 1, as três variáveis resultantes do modelo final assumem uma importância similar para a discriminação entre os grupos de indivíduos que pertencem a famílias nucleares, monoparentais e reconstituídas. Já à função 2 apenas se associam as dimensões do EMBU-C, suporte emocional da mãe e tentativa de controlo do pai (cf. Tabela 96).

Tabela 96 - Coeficientes padronizados das variáveis que integram a função discriminante

Variáveis	Função	
	1	2
Suporte emocional Mãe EMBU-C	-,637	,663
Tentativa de controlo Pai EMBU-C	,681	,632
Dificuldades Auto-Regulação Emocional PCV-M	,682	,006

A leitura da Tabela 97 apresenta o teste de significância entre os diferentes grupos, analisados em pares, sendo possível constatar que todos os pares mostraram significância estatística. As funções discriminantes separam os três tipos de família, sendo este valor maior quando se comparam as famílias nucleares com as famílias monoparentais e reconstituídas, ao passo que as diferenças são menos significativas na comparação entre as famílias monoparentais e reconstituídas.

Tabela 97 - Comparação de significância entre os três tipos de família

Tipo de Família		F. Nucleares	F. Monoparentais	F. Reconstituídas
F. Nucleares	F	--	5,363	6,587
	p	--	**,001**	**,000**
F. Monoparentais	F	5,363	--	2,742
	p	**,001**	--	**,044**
F. Reconstituídas	F	6,587	2,742	--
	p	**,000**	**,044**	--

Os resultados da matriz de classificação permitem avaliar a taxa de classificação correcta ou acordo de classificação e são apresentados na Tabela 98. A taxa de acerto geral para as duas funções discriminantes é de 47.9%, isto é, aproximadamente metade dos casos seleccionados foram classificados correctamente.

Tabela 98 - Matriz de classificação da função discriminante para tipo de família

			Predição da pertença ao grupo			
		Grupos	F. Nucleares	F. Monoparentais	F. Reconstituídas	Total
Original	N	F. Nucleares	68	23	25	116
		F. Monoparentais	38	37	28	103
		F. Reconstituídas	15	6	19	40
	%	F. Nucleares	58,6	19,8	21,6	100,0
		F. Monoparentais	36,9	35,9	27,2	100,0
		F. Reconstituídas	37,5	15,0	47,5	100,0

Resumindo, obtiveram-se duas variáveis canónicas ou funções discriminantes com resultados estatisticamente significativos na função 1 (λ=.892, χ^2=29.049; p=.000) e na função 2 (λ=.975, χ^2=6.389; p=.041), com uma correlação canónica, respectivamente, de .292 e .157. Assim, a análise à função discriminante permite concluir que o poder discriminatório da função 1 é mais significativo e que os três grupos de famílias são diferentes em termos da percepção da criança do controlo do pai e do suporte emocional da mãe, e da perspectiva materna acerca das dificuldades de auto-regulação emocional da criança. Porém, a correlação canónica tem apenas o valor de .292 na função 1, e a proporção de variância explicada pelas diferenças entre os grupos é baixa (8.5%).

7. Relação da representação da vinculação com os estilos educativos parentais e com o comportamento de vinculação da criança

Alguns estudos têm sugerido que a representação da vinculação da criança está relacionada com diferentes estilos educativos parentais e que o tipo de família é uma variável que influencia o percurso desenvolvimental das crianças. Tendo em consideração a literatura existente, procedeu-se a uma análise da variância multivariada a dois factores (MANOVA), tomando como factores o tipo de família e a representação da vinculação da criança (segura *versus* insegura) e como variáveis dependentes as dimensões do EMBU-P, EMBU-C e PCV-M. Existindo várias estatísticas de testes possíveis, a escolha recaiu no teste de *Roy's Largest Root,* pois foi o que apresentou a estatística mais potente para as variáveis em estudo.

A leitura da Tabela 99 permite verificar que há diferenças nos estilos educativos parentais e no comportamento de vinculação da criança em função da representação da vinculação da criança (p=.023) e da interacção entre o tipo de família e a representação da vinculação da criança (p=.030). A potência deste teste revelou um valor de 92.5% para a variável representação da vinculação da criança, e um valor de 91.3% para a intersecção das variáveis tipo de família e representação da vinculação.

Tabela 99 – Teste de *Roy's Largest Root* para a representação da vinculação

	Valor	f	p	Potência observada
Tipo família	,140	1,367	,184	,754
Representação vinculação (segura/insegura)	,209	2,028	**,023***	,925
Tipo família * Representação vinculação	,200	1,953	**,030***	,913

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Após a identificação dos efeitos significativos dos factores sobre as variáveis dependentes em estudo, prosseguiu-se para a realização das análises da variância. Relativamente ao efeito da variável tipo de família, os resultados mostram que não possui efeito sobre as dimensões dos estilos educativos parentais na perspectiva da mãe e da criança (EMBU-P e EMBU-C, respectivamente), nem sobre as dimensões que permitem a avaliação do comportamento de vinculação da criança, na perspectiva materna (PCV-M).

A análise das probabilidades de significância permite constatar que a representação da vinculação da criança tem um efeito significativo sobre as dimensões do EMBU-C suporte emocional da mãe (p=.030), rejeição do pai (p=.005) e rejeição da mãe (p=.003), e sobre a variável comportamento base-segura do PCV-M (p=.028). Assim, as crianças com uma representação insegura da vinculação percepcionam menor suporte emocional materno, maior rejeição paterna e materna e têm menos comportamentos de base-segura (cf. Tabela 100).

Tabela 100 - Efeitos da variável representação da vinculação sobre as dimensões dos estilos educativos parentais e do comportamento de vinculação da criança

	f	gl	p
Suporte emocional (EMBU-P)	1,959	1	,164
Rejeição (EMBU-P)	1,889	1	,172
Tentativa de controlo (EMBU-P)	,809	1	,370
Suporte emocional pai (EMBU-C)	,833	1	,363
Suporte emocional mãe (EMBU-C)	4,838	1	**,030***
Rejeição pai (EMBU-C)	8,072	1	**,005****
Rejeição mãe (EMBU-C)	9,356	1	**,003****
Tentativa de controlo pai (EMBU-C)	,443	1	,507
Tentativa de controlo mãe (EMBU-C)	2,006	1	,159
Dificuldades auto-regulação emocional (PCV-M)	,004	1	,951
Comportamento base-segura (PCV-M)	4,910	1	**,028***
Partilha de afecto (PCV-M)	2,640	1	,107
Desejabilidade social das mães (PCV-M)	2,413	1	,123
PCV-M global	2,105	1	,149

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Finalmente, no que diz respeito à interacção das duas variáveis, representação da vinculação e tipo de família, é possível verificar na Tabela 101 que a interacção tem um

efeito significativo apenas sobre a variável comportamento base-segura do PCV-M (F=3.235; gl=1; p=.042).

Tabela 101 - Efeitos da interacção das variáveis tipo de família e representação da vinculação sobre as dimensões dos estilos educativos parentais e do comportamento de vinculação da criança

	f	gl	p
Suporte emocional (EMBU-P)	,354	2	,702
Rejeição (EMBU-P)	,403	2	,669
Tentativa de controlo (EMBU-P)	,108	2	,898
Suporte emocional pai (EMBU-C)	,077	2	,926
Suporte emocional mãe (EMBU-C)	,798	2	,452
Rejeição pai (EMBU-C)	1,263	2	,286
Rejeição mãe (EMBU-C)	,186	2	,831
Tentativa de controlo pai (EMBU-C)	,847	2	,431
Tentativa de controlo mãe (EMBU-C)	,269	2	,764
Dificuldades auto-regulação emocional (PCV-M)	,041	2	,960
Comportamento base-segura (PCV-M)	3,235	2	**,042***
Partilha de afecto (PCV-M)	1,801	2	,169
Desejabilidade social das mães (PCV-M)	,956	2	,387
PCV-M global	1,122	2	,329

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

8. Predição da segurança do comportamento de vinculação

A fim de testar um modelo preditor da segurança do comportamento de vinculação da criança para o presente estudo empírico, foi realizada uma análise de regressão linear pelo método *stepwise*. Como variável dependente foi considerada a pontuação global do PCV-M, dado que se trata de um indicador da segurança da vinculação da criança de acordo com a percepção materna.

De modo a que as variáveis tipo de família e representação segura da vinculação, avaliada através do SAT, pudessem integrar o modelo de regressão, foram transformadas em variáveis "mudas" (*dummy variables*). Assim, foram seleccionadas como variáveis independentes, ou preditoras da segurança da vinculação da criança as dimensões do EMBU-P e do EMBU-C (suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo), tipo de família e representação da vinculação da criança (segura e insegura).

A Tabela 102 reporta os resultados obtidos no último modelo, permitindo comprovar que são duas as variáveis que se constituíram como preditoras da segurança da vinculação da criança, designadamente a percepção materna de rejeição e de suporte emocional. Todas as outras variáveis foram excluídas do modelo, nomeadamente a representação da vinculação da criança, as dimensões do EMBU-C e o tipo de família de pertença.

A variável rejeição materna foi a primeira variável a entrar no modelo de regressão, que configurou dois passos, explicando no primeiro passo 11.6% da variação deste indicador de segurança da vinculação da criança, com um erro padrão de regressão de 17.479. No modelo final é acrescentada a dimensão suporte emocional materno, sobressaindo a correlação moderada (r=.440) que o conjunto destas variáveis estabelece com a pontuação global do PCV-M, explicando no conjunto 18.2% da variação deste indicador da segurança da vinculação da criança, baixando o erro padrão de estimativa para 16.817.

As variáveis presentes no modelo não são colineares, dado que os valores da VIF são de 1.022 na rejeição e no suporte emocional maternos. Por outro lado, os testes F e os valores de t, ao apresentarem-se estatisticamente significativos, permitem afirmar que as variáveis que entraram no modelo têm valor explicativo da variável dependente pontuação global do PCV-M. Os coeficientes padronizados *beta* indicam que a rejeição materna é a variável que se apresenta com maior peso preditivo, seguida do suporte emocional materno, apresentando a primeira variável uma relação inversa e a segunda uma relação directa com o indicador da segurança do comportamento de vinculação, resultante do cálculo da pontuação global do PCV-M. Por conseguinte, é possível inferir que uma percepção materna de menor rejeição e de maior suporte emocional corresponde a uma maior segurança do comportamento de vinculação da criança.

Por fim, pode resumir-se na seguinte fórmula o modelo final ajustado para o indicador da segurança da vinculação, calculado a partir da pontuação global do PCV-M: Indicador da segurança da vinculação da criança = 113.982 + (-1.344 rejeição materna) + (1.047 suporte emocional materno).

Tabela 102 – Regressão múltipla entre o PCV-M global e as variáveis independentes

V. Dependente	R	R^2 (R^2 ajustado)	Erro padrão estimativa	Incremento R^2	F	p
PCV-M global	,440	,193 (,182)	16,817	,071	12,393	,001**
Pesos de regressão						
Variáveis independentes		Coefic. *beta*	Coef. padronizado	t	p	Colinearidade VIF
Constante		113,982	--	--	--	--
Rejeição EMBU-P		-1,344	-,311	-4,064	,000***	1,022
Suporte emocional EMBU-P		1,047	,269	3,520	,001**	1,022
Análise de variância						
Efeito		Soma quadrados	gl	Média quadrados	F	p
Regressão		9563,427	2	4781,714	16,908	,000***
Residual		39876,010	141	282,809	--	--
Total		49439,438	143	--	--	--

(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

Posteriormente, foi determinado o contributo específico de cada uma das variáveis mais significativas para o modelo de regressão explicativo do comportamento de

vinculação da criança. Nesta análise, realizada através do método de classificação hierárquica *exhaustive CHAID*, foi considerada como variável dependente a pontuação global do PCV-M e como variáveis independentes as dimensões suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo do EMBU-P. Como pode ser observado pela leitura da Tabela 103 referente à árvore de decisões, só a dimensão rejeição contribuiu significativamente para a segurança da vinculação da criança. Neste processo de predição, a classificação em árvore diferenciou dois grupos com perfis diferentes, com a identificação do valor 26 como ponto de corte para a pontuação na escala rejeição do EMBU-P. Assim, em pontuações abaixo de 26 na dimensão rejeição do EMBU-P verifica-se a ocorrência de pontuações mais elevadas no PCV-M global, ao passo que no grupo em que as pontuações obtidas na rejeição do EMBU-P se situam acima do ponto de corte 26, há a presença de valores mais baixos no PCV-M global. De facto, quanto mais alta for a pontuação nesta dimensão, mais baixa é a pontuação obtida no PCV-M global.

Tabela 103 – Árvore de decisões para o PCV-M global, tomando como variáveis independentes as dimensões do EMBU-P

Variável independente	Grupos	M (DP)	N (%)	Valor de corte
Rejeição EMBU-P (p*=,000; F=39,454; gl1=1, gl2=288)	Amostra total	129,038 (18,273)	288 (100,0%)	--
	1	135,434 (16,031)	143 (49,7%)	≤ 26
	2	122,731 (18,203)	145 (50,3%)	> 26

**Bonferroni* ajustado

Capítulo VI

Discussão e Síntese dos Resultados

No capítulo anterior foram apresentados os resultados e foram introduzidos alguns comentários aos resultados obtidos, sempre que tal se foi justificando e considerado oportuno. No presente capítulo procede-se a uma discussão mais detalhada, dando especial ênfase aos resultados mais significativos, confrontando-os em simultâneo com o quadro conceptual que deu suporte ao estudo, com os objectivos e questões de investigação enunciadas e com os resultados de outros estudos publicados sobre a problemática, e enquadrando-os no contexto nacional e internacional.

1. Desenvolvimento e comportamento da criança em função do tipo de família

A análise comparativa das variáveis desenvolvimentais e comportamentais da criança identificou diferenças entre os grupos de famílias estudadas, o que vai ao encontro da hipótese formulada neste estudo. Concluiu-se que as crianças provenientes de famílias nucleares têm, em geral, melhores indicadores desenvolvimentais e comportamentais relativamente às crianças de famílias monoparentais e reconstituídas. Assim, as suas mães descrevem-nas como tendo um comportamento fácil e adaptado desde o nascimento, são boas alunas e frequentam menos consultas de psicologia. Já as crianças oriundas de famílias reconstituídas são descritas pelas suas mães como tendo um comportamento precoce problemático, apresentam mais dificuldades psicomotoras ao longo do seu desenvolvimento, e são mais frequentemente seguidas em consultas de psicologia. Também neste sentido, muitos estudos têm identificado desvantagens a curto, médio e longo prazo na saúde e no desenvolvimento dos filhos de pais separados, associando-se muitas vezes a transtornos na criança, como problemas comportamentais, emocionais e académicos (Amato, 2001; Cheng et al., 2006; Cherlin et al., 1998; Emery et al., 1999; Fabricius & Luecken, 2007; Hetherington et al., 1998; Kaplan & Owens, 2004; O'Connor et al., 2001). A revisão da literatura sugere, ainda, que o crescimento da criança em famílias reconstituídas constitui um factor de risco para a probabilidade de vir a apresentar dificuldades na adaptação social e académica (Amato, 2001; Cheng et al., 2006; Dunn, 2002; Ganong & Coleman, 2004; O'Connor et al., 2001; Taanila et al., 2002).

Não obstante, tem sido enfatizado que o tipo de família não pode ser considerado isoladamente, devendo-se controlar os efeitos de outras variáveis, como as relações familiares, as trajectórias de vida, o nível socioeconómico da família, a saúde mental dos pais, e a pré-existência de problemas desenvolvimentais e comportamentais na criança (Demo & Cox, 2000; Dunn, 2002; Nicholson et al., 1999). É importante sublinhar que parte destas crianças têm dificuldades de ajustamento anteriores ao divórcio dos pais (Cherlin et al., 1998; Parke & Buriel, 2006), muitas das vezes devido à exposição ao conflito interparental. Dado que o presente estudo é transversal, é necessária alguma cautela na interpretação dos resultados relativos ao impacto negativo do divórcio e do recasamento dos pais no desenvolvimento das crianças. De facto, várias pesquisas evidenciam que análises mais cuidadas não têm identificado desvantagens desenvolvimentais, ao comparar filhos de pais casados e divorciados (Page & Bretherton, 2001; Ruschena et al., 2005), ou ao estudar crianças expostas a famílias reconstituídas (Nicholson et al., 1999).

Como seria esperado, as crianças que não vivem com o seu pai, oriundas de famílias monoparentais e reconstituídas, mantêm com este um contacto menos frequente do que as crianças a viver em famílias nucleares. É, ainda, bastante usual que as crianças cujas mães refizeram a sua vida conjugal, raramente ou nunca vejam o seu pai biológico. Tem sido muito documentado este declínio gradual do tempo de contacto que os pais mantêm com os seus filhos após o divórcio, bem como a ocorrência de situações extremas em que existe um afastamento total do progenitor, principalmente quando a mãe refaz a sua vida conjugal (Gee & Rhodes, 2003; González & Triana, 2008; Hetherington, 1993; Hetherington & Clingempeel, 1992; Hetherington & Stanley-Hagan, 2002; Kelly, 2007; Kunz, 2001; Schwartz & Finley, 2005). Porém, a investigação ainda não determinou se há uma diminuição da vontade do pai em envolver-se com o filho, ou se a mãe poderá implementar estratégias eficazes para evitar o seu envolvimento (González & Triana, 2008).

Refira-se que o ajustamento das crianças que não vivem com o seu pai parece ser largamente influenciado pelo papel que o pai tem na sua vida, sendo de extrema importância a figura paterna manter uma relação com o filho, vivendo ou não com ele (Dubowitz et al., 2001; Faber & Wittenborn, 2010; Fabricius & Luecken, 2007; Howard et al., 2006; Osofsky & Thompson, 2000; Page & Bretherton, 2001; Pleck, 2005). Nesta linha, a relação que a criança mantém com o seu pai depois do divórcio pode contribuir para a resiliência da criança ou para o risco adicional perante o processo de divórcio e de recasamento dos seus pais (Amato & Booth, 1996; Amato & Gilbraith, 1999; Moura & Matos, 2008; Taanila et al., 2002). Acrescente-se que grande parte do ajustamento da

criança é mediada pela qualidade da relação que a criança mantém com os pais (Dunn, 2002). Mais precisamente, a presença física e psicológica dos familiares significativos no contexto dos três tipos de família poderá ser mais importante do que a estrutura familiar em si (Taanila et al., 2002).

Também é importante realçar que os presentes resultados dão conta que as mães que vivem com os pais dos seus filhos avaliam a sua relação como sendo muito boa ou boa na grande maioria dos casos, enquanto as mães provenientes de famílias monoparentais e reconstituídas se diferenciam das primeiras por considerarem mais frequentemente que têm uma relação de menor qualidade com o pai do seu filho. Como se constata na literatura, mais do que a separação em si, o conflito entre o pai e a mãe é um factor de maior risco para o desenvolvimento e adaptação da criança (Amato & Booth, 1996; Conley et al., 2004; Hetherington et al., 1998).

Este estudo também destaca que as crianças oriundas de famílias nucleares apresentam um melhor desenvolvimento e comportamento, em comparação com as restantes tipologias familiares. Visto parecer haver uma estreita relação do estado civil dos pais com a qualidade da relação mantida entre si, e com o tempo de contacto da criança com o pai biológico, é possível equacionar que algumas das desvantagens observadas no desenvolvimento e no comportamento das crianças que não vivem em famílias nucleares se deva também, em parte, a estas variáveis relacionais. Esta associação é particularmente notória no contexto de famílias reconstituídas,

Por fim, refira-se que, ainda que os dados recolhidos tenham sido fornecidos pelas mães das crianças, nomeadamente a avaliação sobre o relacionamento da criança e da mãe com o pai, a literatura tem-nas identificado como informantes fidedignas sobre os pais dos seus filhos, designadamente em relação ao tempo de contacto que estabelecem com eles (Caspi et al., 2001).

2. Estilos educativos parentais e tipo de família

Neste ponto discutem-se os principais resultados relativos ao comportamento parental, nomeadamente o modo como se relacionam as percepções da mãe e da criança sobre os estilos educativos parentais dentro de cada grupo de famílias estudado, avaliadas respectivamente pelo EMBU-P e pelo EMBU-C. Seguidamente, são examinadas as diferenças existentes nas percepções da mãe e da criança acerca dos estilos educativos parentais, considerando as três tipologias familiares.

2.1 Convergência entre mãe e criança na percepção do estilo educativo parental

Foram utilizadas duas fontes de informação no presente estudo, para avaliar a os estilos educativos parentais, designadamente a mãe e o seu filho em idade escolar. A análise da concordância entre as percepções da mãe e da criança acerca dos estilos educativos parentais dentro de cada um dos grupos de famílias estudados indica que existem fracas associações entre as dimensões do EMBU-P e do EMBU-C, diferentes em função do tipo de família considerado. Deste modo, nas famílias nucleares as percepções da mãe e da criança sobre o suporte emocional materno correlacionam-se de modo positivo. No que diz respeito à associação positiva entre as percepções da mãe e da criança sobre os comportamentos de rejeição materna, esta só é patente nas famílias reconstituídas. Quanto às percepções da mãe e da criança sobre a tentativa de controlo materna, estas não se correlacionam de modo estatisticamente significativo em nenhum dos tipos de família estudados.

Se considerarmos a amostra total do estudo, as associações entre as dimensões do EMBU-P e do EMBU-C variam entre .132 e .190, remetendo para a existência de um baixo acordo entre os informantes. Também Pereira et al. (2009) indicam correlações baixas a moderadas, que oscilam entre .11 e .30, entre as perspectivas da criança e dos progenitores sobre os estilos educativos parentais. Porém, é interessante constatar que, quando se controla o tipo de família de pertença dos sujeitos, o acordo entre os informantes aumenta substancialmente, visto que as associações entre as dimensões do EMBU-C e do EMBU-P variam entre .200 e .444. Assim, o presente estudo permite concluir que, quando se cruzam a medidas dos estilos educativos parentais preenchidas pelas mães e pelos filhos, ainda que haja alguma convergência entre as percepções de ambos, possivelmente não existe uma grande concordância.

Os estudos têm providenciado evidência de que as crianças em idade escolar têm capacidade de reportar o comportamento parental dos pais de um modo válido, preciso e confiável através de questionários (Kuppens et al., 2009). Parece porém que, ainda que as crianças e os pais tenham percepções do comportamento parental que se relacionam entre si, estas são bastante singulares (*e.g.* Kuppens et al., 2009; Sessa et al., 2001). Com efeito, no que respeita à convergência entre medidas do comportamento parental passadas a diferentes informantes, a literatura tem demonstrado que os estudos que incluem as avaliações dos pais e das crianças indicam a existência de uma convergência modesta, ou mesmo, de uma divergência no modo como ambos avaliam os mesmos comportamentos parentais (Kuppens et al., 2009; Paulson & Sputa, 1996; Sessa et al., 2001; Shelton, Frick, & Wootton, 1996; Winsler, Madigan, & Aquilino, 2005). Outros

estudos, alguns deles com desenhos mais sofisticados que consideram os erros associados aos informantes, identificam uma convergência entre as percepções dos pais e das crianças sobre o comportamento parental (Cook & Goldstein, 1993; Jacob & Windle, 1999; Ten Haaf, Janssens, & Gerris, 1994; Villar, Luengo, Gómez-Fraguela, & Romero, 2006).

Face ao exposto, coloca-se a hipótese, neste e noutros estudos, de estes dois instrumentos não captarem as mesmas dimensões do comportamento parental. O EMBU-C e o EMBU-P são constituídos por itens diferentes e, ainda que reunidos nas mesmas dimensões, cada versão do instrumento tem um formato diferente, pelo que as pontuações destas duas medidas dos estilos educativos parentais não podem ser directamente comparáveis. Assim, poderá supor-se que os instrumentos utilizados nesta pesquisa não medem os mesmos construtos.

Uma outra hipótese que pode ser sugerida para explicar porque é que os dois instrumentos não apresentam associações elevadas entre si é, precisamente, porque a mãe e a criança podem ter entendimentos diferentes sobre o comportamento parental e sobre como idealmente deve ser a educação parental. Parece sensato pressupor que mãe e filho tenham percepções distintas sobre a mesma realidade, nomeadamente porque assumem papéis diferentes no mesmo processo, logo a perspectiva de enquadramento e de leitura da realidade será, quase inevitavelmente, desigual. A criança avalia os estilos educativos dos seus pais com os olhos de filho, ao passo que a mãe avalia o seu estilo educativo com os olhos de educador. Ou seja, a avaliação realizada depende das funções, necessidades, preocupações e obrigações dos actores e dos papéis por si assumidos. Para além da experiência e dos conhecimentos acumulados, também as capacidades cognitivas dos informantes não serão alheias aos resultados encontrados. Como Kuppens et al. (2009) tão bem enunciam, a baixa convergência entre a percepção dos pais e dos filhos em relação ao comportamento parental não significa que um informante esteja correcto e o outro errado, mas pode reflectir mecanismos e diferenças importantes nas percepções de pais e filhos. Por exemplo, pais e filhos podem basear-se em eventos diferentes para responder aos itens deste questionário de avaliação do comportamento parental.

Acrescente-se o facto de o EMBU-C ser um instrumento psicométrico em que é solicitado à criança que escolha a resposta (não, nunca; sim, às vezes; sim, frequentemente; sim, sempre) que melhor caracteriza o comportamento do seu pai e da sua mãe, avaliados separadamente. Deste modo, a aplicação do EMBU-C pressupõe que o respondente tem capacidades cognitivas para compreender a tarefa solicitada e as questões colocadas. As crianças que participaram neste estudo frequentavam o 3º e o 4º

ano de escolaridade, enquadrando-se na faixa etária para a qual o instrumento foi construído. Contudo, na sua administração houve casos em que se notou alguma dificuldade na compreensão de algumas palavras, assim como a não utilização sistemática de algumas respostas e a pouca diferenciação entre o "sim, às vezes" e o "sim, frequentemente". Por conseguinte, é possível que algumas crianças com menos recursos cognitivos tivessem alguma dificuldade em utilizar adequadamente as respostas tipo *Likert* propostas, bem como em interpretar alguns itens mais abstractos relacionados com a caracterização da interacção da criança com os pais no período escolar.

Como pouco se sabe sobre a convergência entre as avaliações dos pais e das crianças em idade escolar sobre o comportamento parental, os investigadores têm recomendado o uso de múltiplos informantes para compreender a natureza complexa da parentalidade (Kuppens et al., 2009). Considera-se que uma vantagem deste estudo foi reunir as perspectivas da mãe e da criança sobre o comportamento parental e, mesmo que se estejam a captar dimensões diferentes do comportamento parental, tem também a mais-valia de proporcionar perspectivas cruzadas sobre os estilos educativos parentais, provenientes de duas fontes de informação.

2.2 Diferenças nos estilos educativos parentais em função do tipo de família

O estudo das diferenças existentes entre as três tipologias familiares no que respeita aos estilos educativos parentais, indica que não existem diferenças entre as famílias na percepção do *suporte emocional* por parte da criança e da mãe. Isto sugere que o tipo de família não influencia as percepções da mãe e do seu filho no que concerne ao suporte emocional materno. Nesta linha, a literatura refere que há poucas diferenças na percepção das crianças sobre o envolvimento das mães em função do divórcio dos pais, registando-se as maiores diferenças em relação ao pai (Schwartz & Finley, 2009). Tem, igualmente, sido sugerido que a qualidade da parentalidade depende mais de uma relação marital apoiante nos pais do que nas mães (Belsky et al., 1991; Bradford & Hawkins, 2006). Acrescente-se que os resultados deste estudo também indicam que existe uma associação positiva entre a qualidade da relação entre os pais e o suporte emocional paterno. Isto é, as crianças percepcionam ser mais apoiadas pelos seus pais quando as mães mantêm uma relação de melhor qualidade com os pais dos seus filhos.

Porém, existem diferenças entre as famílias nucleares e monoparentais na percepção materna de *rejeição* e na percepção da criança sobre a *tentativa de controlo* do pai. Assim, as mães das famílias monoparentais consideram utilizar mais comportamentos de rejeição em relação aos seus filhos, em comparação com as mães

das famílias nucleares. Também o cruzamento de perspectivas da mãe e do filho acerca do estilo educativo materno sugere que, no contexto das famílias monoparentais, há uma maior percepção de rejeição, visto que quando as mães consideram rejeitar mais e apoiar emocionalmente menos os seus filhos, estes percepcionam concomitantemente maior rejeição e menor suporte emocional maternos.

No mesmo sentido, a literatura tem referido que as mães divorciadas aplicam práticas parentais mais disfuncionais, utilizam menos a monitorização, são menos afectuosas, e mais críticas e severas, em comparação com as mães a viver em famílias nucleares (Hetherington & Clingempeel, 1992; Hetherington & Kelly, 2002; Hetherington et al., 1998; Kerns et al., 2001; Nair & Murray, 2005). Todavia, como se terá oportunidade de abordar posteriormente, muitas outros factores de risco estão frequentemente associadas às diferentes tipologias familiares, pelo que estes resultados não deverão ser lidos de modo descontextualizado.

Este estudo sublinha a existência de diferenças na percepção da criança sobre o *controlo parental* em função do tipo de família. As crianças oriundas de famílias monoparentais percebem menos comportamentos de controlo por parte do seu pai, ao passo que as crianças que vivem em famílias nucleares são as que consideram que o seu pai recorre mais ao controlo. Estes resultados corroboram a literatura existente sobre o impacto da separação e do recasamento dos pais no seu comportamento parental, que tem indicado que a maior parte dos pais que não vivem com os seus filhos se envolvem menos na sua educação, são menos apoiantes e afectuosos e exercem menos controlo e supervisão (Gee & Rhodes, 2003; González & Triana, 2008; Hetherington, 1993; Hetherington & Stanley-Hagan, 2002; Kelly, 2007; Kunz, 2001; Schwartz & Finley, 2005).

É interessante conjugar este resultado sobre a utilização do controlo paterno com a informação de que foram, igualmente, encontradas diferenças na percepção da criança sobre o estilo educativo paterno em função da frequência de contacto entre pai e filho. Isto é, quando as crianças contactam raramente ou nunca com o seu pai, sentem-se menos controladas por ele. Deste modo, os resultados parecem sugerir que, na diferenciação de percepção da criança sobre o controlo paterno, muitas vezes entendido como traduzindo envolvimento na educação do filho, mais importante do que o tipo de família de pertença, poderá ser o tempo que o pai passa com o seu filho. Ora, são os pais oriundos de famílias nucleares que controlam mais os seus filhos, mas também são estes pais que estão diariamente mais presentes na vida dos filhos, facto que potencia o seu envolvimento nas actividades do dia-a-dia.

Em resumo, os resultados deste estudo indicam que existe uma menor qualidade do comportamento parental no contexto de famílias monoparentais, em comparação com

as reconstituídas. Isto é, a análise dos estilos educativos parentais no contexto dos três tipos de família sugere que existe uma maior percepção de rejeição materna e de menor controlo paterno no grupo de famílias monoparentais, em comparação com as famílias reconstituídas. Já o tipo de família nuclear aparece como o contexto familiar onde existe uma percepção mais positiva dos estilos educativos parentais.

Acrescente-se que a presente pesquisa identifica efeitos de interacção entre o tipo de família e as variáveis de caracterização da amostra inseridas no modelo, no modo como influenciam os estilos educativos parentais. Assim, o suporte emocional e a rejeição são as dimensões do comportamento parental, tanto na perspectiva da mãe como da criança, nas quais parece haver mais efeitos da interacção entre o tipo de família e as variáveis estudadas. Já o controlo parental emerge apenas em resultado da interacção entre o tipo de família e a qualidade da relação entre os pais, o que reafirma a importância que a qualidade da relação entre os pais parece ter ao nível do envolvimento do pai na educação do filho.

Deste modo, quando se considera como variável dependente a percepção materna do estilo educativo parental, diferenciam-se três variáveis que têm efeitos de interacção com o tipo de família: posição da criança na fratria, comportamento social da criança entre os 2 e os 5 anos, e comportamento social actual. A rejeição materna apareceu como a dimensão do EMBU-P resultante da interacção entre a posição da criança na fratria e o tipo de família. Já para a interacção do tipo de família com o comportamento social da criança entre os 2 e os 5 anos e actualmente, foi a dimensão suporte emocional que emanou desta interacção.

No que respeita à interacção na percepção da criança dos estilos educativos parentais, foram identificados efeitos de interacção do tipo de família com a idade da gravidez da mãe, o planeamento e a aceitação da gravidez, o tipo de sono, a frequência de consulta psicológica, a adaptação escolar, o rendimento escolar, e a qualidade da relação interparental. O suporte emocional do pai foi a dimensão do EMBU-C que teve efeitos de interacção entre o tipo de família e o planeamento da gravidez. Houve duas dimensões que resultaram da interacção entre o tipo de família e a aceitação da gravidez, a rejeição materna e paterna. A rejeição paterna resultou da interacção do tipo de família com a idade da gravidez da mãe e com o rendimento escolar. A rejeição materna evidenciou-se na interacção do tipo de família com as variáveis tipo de sono, frequência de consulta psicológica e adaptação escolar. Por fim, há efeitos no controlo materno e paterno, resultantes da interacção entre a qualidade da relação interparental e o tipo de família.

A investigação que compara os estilos educativos parentais em função do tipo de família apresenta resultados contraditórios, principalmente em relação às famílias monoparentais e reconstituídas. Alguma literatura sugere que existe uma maior disfuncionalidade do comportamento parental no contexto de famílias reconstituídas, em comparação com as famílias monoparentais, na medida em que as mães, ao iniciarem uma nova relação, dedicam menos tempo e atenção aos seus filhos, sendo menos afectuosas e mais rejeitantes (*e.g.* Lundberg & Andersson, 2000). Outros estudos estão mais em linha com os resultados obtidos nesta pesquisa ao referirem que, num contexto de pertença a uma família reconstituída, em presença de certos factores protectores, a tendência é a minimização das diferenças na qualidade do comportamento parental, aproximando-se esta tipologia familiar às famílias nucleares (Hetherington & Stanley-Hagan, 2002). Ainda que seja mais comum as crianças que vivem em famílias reconstituídas raramente ou nunca verem os seus pais biológicos, poderão co-existir outros factores protectores nestes sistemas familiares. São exemplos de factores que podem promover um comportamento parental mais adaptado, a criança beneficiar de uma maior monitorização, inerente à presença de um adulto do género masculino na sua vida (Hetherington & Kelly, 2002; Schenck et al., 2009; Sroufe, 2002; Summers et al., 2004). As mães que vivem com um companheiro podem, ainda, sentir-se emocionalmente apoiadas no contexto de uma relação afectiva estável, o que poderá reforçar as suas competências parentais.

A análise da relação entre as três dimensões do estilo educativo materno sugere novamente algumas particularidades, dependendo do grupo familiar em questão. Comum às três tipologias familiares, é a associação positiva entre a perspectiva materna de rejeição e de controlo. Mas, quando são as crianças a fazer a mesma avaliação, só no seio das famílias nucleares não se encontra correlação significativa entre a rejeição e o controlo maternos. Alguns estudos têm referido uma associação entre o controlo e a rejeição parentais (Canavarro & Pereira, 2007; Castro et al., 1993; Markus et al., 2003; Nishikawa et al., 2010), ainda que o controlo também apareça, por vezes, correlacionado de modo positivo ao suporte emocional (Canavarro & Pereira, 2007; Castro et al., Grüner et al., 1999; Markus et al., 2003; Nishikawa et al., 2010).

A literatura tem referido como sendo bastante usual as crianças entre os 9 e os 11 anos associarem o controlo e o suporte emocional. Estes resultados sugerem que comportamentos de controlo podem ser sinónimo de envolvimento e afecto para crianças em idade escolar e, em oposição, podem ser considerados intrusivos e controladores em idades posteriores (Canavarro & Pereira, 2007a). São, igualmente, identificadas correlações entre o suporte emocional e o controlo parentais nesta pesquisa, ainda que

haja divergência em relação aos grupos de famílias em que ocorre esta associação, dependendo se a perspectiva em análise é a materna ou a do filho. Sempre que há associações, estas assumem o sinal positivo mas, enquanto no estudo do EMBU-P ocorre na sub-amostra de famílias reconstituídas, no estudo do EMBU-C verifica-se nos grupos de famílias nucleares e monoparentais.

Por fim, a análise da relação entre a percepção materna de rejeição e de suporte emocional dá conta que estas dimensões se correlacionam de modo negativo nas famílias monoparentais. A mesma análise, realizada face à percepção da criança, denota também uma associação de sinal negativo entre a rejeição e o suporte emocional no grupo de famílias nucleares e monoparentais. Em linha com estes resultados, os estudos que utilizam o EMBU-C têm destacado uma associação negativa entre a rejeição e o suporte emocional (Castro et al., 1993; Márquez-Caraveo et al., 2007; Markus et al., 2003; Muris et al., 2003a; Nishikawa et al., 2010), ainda que não tenha sido feito um estudo em função da estrutura familiar de pertença.

No que respeita à convergência entre os estilos educativos materno e paterno, a análise dos resultados do EMBU-C permite perceber que as correlações têm padrões diferentes, dependendo do tipo de família considerado. As crianças de famílias nucleares consideram que há uma grande semelhança entre o estilo educativo do pai e da mãe, evidenciada pela correlação forte de cada uma das dimensões: suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo. Estes resultados estão em consonância com a investigação sobre o tema, que tem referido a semelhança no comportamento parental entre o pai e a mãe (Florsheim & Smith, 2005; Kerr et al., 2004), destacando-se em particular os estudos que utilizaram o EMBU-C (Castro et al., 1993; Márquez-Caraveo et al., 2007; Markus et al., 2003; Muris et al., 2003a; Nishikawa et al., 2010). Nesta perspectiva, alguns autores têm chamado a atenção para a interdependência entre o comportamento parental materno e paterno, afirmando a relação dinâmica e de influência mútua que se estabelece entre ambos (Barnett et al., 2008).

Já nas famílias monoparentais e reconstituídas, as correlações entre os estilos educativos dos progenitores não são tão fortes, principalmente no que concerne a associação entre o suporte emocional materno e paterno nas famílias monoparentais e reconstituídas. Como foi anteriormente destacado, é mais frequente nas famílias monoparentais e reconstituídas as mães manterem uma relação de menor qualidade com os pais dos seus filhos. Acrescente-se que, como os resultados indicam, é mais usual que as crianças oriundas de famílias monoparentais e reconstituídas contactem menos frequentemente com o seu pai e, nesta perspectiva, tem sido sublinhado que percepcionam poucas diferenças no envolvimento materno, ao passo que denotam um

grande declínio no envolvimento paterno após a separação dos pais (Schwartz & Finley, 2009).

A literatura tem sublinhado a importância de estudar a co-parentalidade que, ao remeter para o nível de concordância entre os pais sobre o modo como educam os seus filhos, se associa a uma parentalidade mais responsiva (Belsky et al., 1997; Feinberg & Kan, 2008; Feinberg et al., 2007; Floyd et al., 1998; Lindahl & Malik, 1999; McHale et al., 2002). Na mesma linha, tem sido referido que a mãe é um elemento mediador da relação entre o pai e o filho, podendo facilitar ou limitar o envolvimento do pai com o filho. Assim, a qualidade da relação de co-parentalidade pode mesmo influenciar o envolvimento do pai nos cuidados e na educação ao filho (Doherty et al., 1998; Fagan & Barnett, 2003; Schoppe-Sullivan et al., 2008). Logo, como a qualidade da relação de co-parentalidade depende em grande parte da relação interparental (Barnett et al., 2008; Bretherton, 2010; Floyd et al., 1998; Grych, 2002; Kitzmann, 2000; McHale et al., 2002), é provável ocorrer maior desacordo entre pais que estejam separados, que frequentemente praticam uma co-parentalidade conflituosa ou descomprometida, sem acordo em relação à educação dos seus filhos.

Ainda que haja alguma convergência entre os estilos educativos do pai e da mãe no grupo de famílias nucleares e, com uma menor magnitude, no grupo de famílias monoparentais e reconstituídas, foi possível sublinhar algumas *diferenças no comportamento parental dos progenitores nos três grupos familiares.* As crianças percepcionam receber maior suporte emocional e maior controlo da sua mãe do que do seu pai, resultados que têm sido documentados em outros estudos (*e.g.* Castro et al., 1997; Russell & Russell, 1987). Como tem sido referido, estas diferenças, nomeadamente na expressão do afecto e do controlo, não são de admirar, uma vez que normalmente as mães passam mais tempo e partilham mais actividades com os seus filhos, em comparação com os pais (Collins & Russell, 1991; Parke, 2002). Refira-se que os resultados presentes indicam que esta diferença no tempo de contacto da criança com cada um dos progenitores parece ser mais acentuada em famílias monoparentais e reconstituídas.

Em geral, os resultados encontrados permitem reflectir, tanto sobre a capacidade que as crianças em idade escolar têm para captar a diferença entre o comportamento parental do pai e da mãe, bem como sobre a possível aproximação dos estilos educativos do pai e da mãe relativamente ao seu filho. A associação entre os estilos educativos materno e paterno, pode ser justificada pela maior dificuldade das crianças mais pequenas em comparar os seus pais com outros, categorizando o comportamento parental com menor precisão (Halverson, 1988, *cit. in* Márquez-Caraveo et al., 2007).

Todavia, as diferenças encontradas nesta associação em função do tipo de família chamam a atenção para a necessidade de estudar outras variáveis que podem influenciar a percepção da criança acerca do nível de acordo entre os estilos educativos do pai e da mãe. Nesta perspectiva, este estudo reforça a necessidade de analisar aprofundadamente a qualidade da relação interparental e da co-parentalidade. Em consonância com outros autores (*e.g.* Barnett et al., 2008), é sugerido que a semelhança entre os estilos educativos materno e paterno pode depender da qualidade da relação entre o pai e a mãe. Logo, os resultados desta investigação apontam para a relevância de juntar ao estudo das dimensões do comportamento parental suporte/afecto e controlo, também a relação interparental, entendida como o comportamento dos pais na interacção estabelecida entre si (Cummings et al., 2002).

3. Qualidade da vinculação da criança e tipo de família

Em seguida são discutidos os resultados referentes à qualidade da vinculação da criança, destacando-se o grau de convergência entre o PCV-M e o SAT, instrumentos que avaliam, respectivamente, a percepção materna do comportamento de vinculação do filho e a representação da vinculação da criança. Posteriormente, são debatidas as diferenças existentes entre os três tipos de família estudados na percepção materna do comportamento de vinculação do filho e na representação da vinculação da criança.

3.1 Convergência entre mãe e criança na percepção sobre a qualidade da vinculação da criança

O estudo da concordância entre a percepção materna do comportamento de vinculação da criança e a representação da vinculação da criança permite verificar que, apenas no grupo de famílias monoparentais, existe uma associação entre a segurança *versus* insegurança da vinculação e a percepção materna do comportamento de base-segura. Assim, as mães das famílias monoparentais identificam menos comportamentos de base-segura nos seus filhos, que têm uma representação insegura da vinculação. É, igualmente, no grupo de famílias monoparentais que ocorre um maior número de correlações, ainda que moderadas, entre as dimensões do PCV-M e as 9 escalas que compõem o SAT.

Deste modo, os resultados sugerem que a avaliação materna do comportamento de vinculação do filho nem sempre discrimina as crianças com uma vinculação segura e

insegura, uma vez que, possivelmente, não existirá uma associação consistente entre estas duas medidas de avaliação da vinculação da criança.

Como foi referido anteriormente, O SAT é uma medida semi-projectiva e clinimétrica, usada para avaliar a representação da vinculação através de uma entrevista realizada à criança. Este é um instrumento categorial, que permite classificar a representação da vinculação dos sujeitos em segura ou insegura, possibilitando, ainda, a atribuição de um padrão (F, DS, ou E) e de um sub-padrão de classificação. Por outro lado, o PCV-M pretende registar a percepção materna do comportamento de vinculação do seu filho e, ainda que a sua pontuação global seja um indicador da segurança da vinculação da criança, este é um instrumento dimensional. Ou seja, o presente estudo comparou as respostas que a criança dá face a situações de separação com a percepção da mãe sobre o comportamento de vinculação da criança. Deverá, então, equacionar-se a possibilidade de outras variáveis poderem influenciar as respostas que ambos os informantes dão perante os instrumentos em questão, tanto variáveis individuais relacionadas com a mãe (nomeadamente o seu estilo de vinculação) e com a criança, como variáveis contextuais.

Se há autores, como Main e Cassidy (1985), que têm descrito relações significativas entre as classificações obtidas por crianças de 6 anos no SAT e num procedimento semelhante à Situação Estranha adaptado pelos autores para esta idade, há outros estudos que não encontram associações do SAT com outras medidas de avaliação da vinculação. Os resultados encontrados são, ainda, semelhantes aos obtidos por Rios (2006), que utilizou estes dois instrumentos no seu estudo com crianças em idade escolar. Também Ammantini et al. (2005), ao avaliarem directamente a vinculação junto da criança, não encontraram convergência das escalas do SAT com o *Story Completation Test* e com o procedimento usado por Main e Cassidy (1988).

Têm sido identificadas algumas limitações psicométricas no SAT, designadamente ao nível da sua sensibilidade (Ammantini et al., 2005) pelo que, seguindo o conselho dos autores, é recomendado o desenvolvimento de estudos para testar e melhorar a sensibilidade do SAT (Ammantini et al., 2005; Rios, 2006).

Outra característica do SAT, que poderá contribuir para dificuldades de interpretação dos resultados, é o facto de não diferenciar a vinculação da criança ao pai e à mãe (Bohlin et al., 2000; Wright et al., 1995). Isto é, não considera que, dependendo do contexto e da relação, a criança em idade escolar estabelece uma relação de vinculação com características diferentes (Verschueren & Marcoen, 2005). Por último, na linha da alteração realizada no SAT por Sloght e Greenberg (1990), poderá ser interessante diferenciar a avaliação das representações da criança sobre o *self* e sobre outra criança.

Na verdade, a versão do SAT utilizada solicita à criança que responda como ela pensa que uma outra criança da sua idade responderia face a situações de separação, assumindo-se que as respostas que a criança dá se referem aos seus próprios pensamentos e sentimentos. Mas é possível que nem sempre ocorra o processo identificatório com a imagem da criança apresentada nas placas. Deste modo, ao questionar-se a criança sobre o que ela própria faria nas situações de separação, não obstante poder constituir-se como uma experiência dolorosa para ela, poderia promover uma maior fidedignidade na captação da representação da sua vinculação.

Posto isto, o facto dos dois instrumentos recorrerem a fontes de informação diferentes e de terem características distintas, sendo um dimensional e o outro categorial, a que se junta a necessidade de aperfeiçoar algumas questões psicométricas e metodológicas nos dois instrumentos, poderá estar na base da ausência de associações significativas entre estas duas medidas. Mesmo assim, pode supor-se que, ainda que não avaliem a vinculação do mesmo modo e possam, igualmente, não avaliar os mesmos comportamentos de vinculação, existem pontos de convergência no modo como cada um destes instrumentos capta o comportamento de vinculação da criança, nomeadamente na sub-amostra constituída por famílias monoparentais.

Não obstante as referências anteriormente tecidas em relação à ausência de convergência significativa entre o PCV-M e o SAT, o presente estudo tem a vantagem de conjugar duas medidas com características diferentes, que poderão recolher informações diferenciadas e complementares sobre a qualidade da vinculação das crianças em idade escolar. Uma das medidas, o SAT, tem a vantagem de avaliar directamente a representação da vinculação da criança de modo semi-projectivo, ao passo que o PCV-M, ao ser uma medida dimensional, poderá ser mais precisa do que as medidas categoriais a captar as características complexas do sistema de vinculação no período escolar, como advogam alguns autores (Dwyer, 2005; Fraley, & Spieker 2003).

3.2 Diferenças na qualidade da vinculação da criança em função do tipo de família

Foi colocada como hipótese neste estudo que não existem diferenças significativas na qualidade da vinculação da criança em função do tipo de família de pertença. A análise das diferenças de pontuação no PCV-M (medida da percepção materna acerca do comportamento de vinculação do filho) indica que só existem diferenças entre os três grupos de famílias ao nível das dificuldades de auto-regulação emocional. São as mães pertencentes a famílias reconstituídas as que identificam maiores dificuldades de auto-regulação emocional nos seus filhos, em comparação com

as mães oriundas de famílias nucleares, que consideram que os seus filhos têm uma maior capacidade de auto-regular as emoções. Igualmente, quando se examinam as pontuações obtidas em cada uma das escalas que compõem o SAT, as crianças provenientes de famílias reconstituídas evidenciam soluções menos construtivas perante as situações de separação, nomeadamente não procurando restabelecer a proximidade com as figuras de vinculação, em comparação com as crianças de famílias monoparentais, que são as que apresentam soluções mais construtivas. Assim, os resultados de ambos os instrumentos de avaliação da qualidade da vinculação sugerem que as crianças oriundas de famílias reconstituídas apresentam maiores indicadores de insegurança da vinculação, apesar das diferenças entre grupos não terem uma grande magnitude.

Porém, o tipo de família parece não ser um factor diferenciador da representação da vinculação das crianças da amostra, visto que não foram encontradas diferenças estatísticas na segurança *versus* insegurança da vinculação em função do tipo de família. A análise da distribuição dos padrões de vinculação indica que a maioria das crianças são classificadas como seguras, independentemente do tipo de família a que pertencem. Dentro do grupo de crianças classificadas como inseguras, constata-se que há mais crianças com uma vinculação insegura-evitante do que com uma vinculação insegura-preocupada, nos três grupos de famílias. Esta distribuição dos padrões de vinculação é descrita em diversos estudos com diferentes características metodológicas (Ainsworth et al., 1978; Rabouam, 2004; Soares, 1996a), designadamente por Rios (2006), que também utilizou o SAT junto de crianças em idade escolar.

No que respeita às diferenças entre o grupo de crianças seguras e inseguras na pontuação obtida nas 9 escalas que compõem o SAT, à excepção da escala atribuição de culpa ao próprio, todas as outras escalas são diferenciadoras da segurança/insegurança da vinculação nos três grupos de família em análise. Assim, neste estudo, a atribuição de culpa ao próprio não tem poder discriminativo em relação à segurança/insegurança da vinculação da criança, resultado que se aproxima ao encontrado por Rios (2006), que também só não encontrou diferenças significativas numa das escalas do SAT, concretamente na raiva incontida.

Os resultados deste estudo sugerem que o tipo de família da criança *per se* parece não influenciar a selecção de estratégias de vinculação diferenciadas. Em geral, a literatura tem referido que, quando as crianças experienciam o divórcio dos seus pais, têm uma maior probabilidade de desenvolver uma vinculação insegura (Beckwith et al., 1999; Lewis et al., 2000; Tippelt & Konig, 2007; Woodward et al., 2000). Também a investigação de famílias reconstituídas tem sublinhado a existência de alterações na

qualidade da vinculação destas crianças (Faber & Wittenborn, 2010; Hetherington & Kelly, 2002), principalmente devido à introdução de um padrasto, que pode representar uma ameaça à relação da criança com a sua mãe, podendo ser exacerbada se a criança percebe a sua mãe como menos apoiante e disponível (Bowlby, 1973; Faber & Wittenborn, 2010). Relembre-se que, apesar de este estudo não identificar diferenças na representação da vinculação das crianças em função da família, são as mães oriundas de famílias reconstituídas que identificam maiores dificuldades de auto-regulação emocional nos seus filhos, resultados que são corroborados pela literatura anteriormente referida.

No mesmo sentido, os estudos indicam que existe uma associação entre o conflito interparental e relações de vinculação mais inseguras da criança com os pais, independentemente da estrutura familiar (*e.g.* Cummings et al., 2006; Frosch & Mangelsdorf, 2001; Huth-Bocks, et al., 2004; Laurent et al., 2008; Sturge-Apple et al., 2008). Nesta perspectiva, é interessante a hipótese colocada por El-Sheikh e Elmore-Staton (2004) de que o conflito entre os pais, ao interferir com a parentalidade sensível e/ou ao pôr em causa a confiança da criança nos pais enquanto uma base segura, pode comprometer a vinculação da criança. Nesta linha, o conflito interparental tem sido identificado como um melhor preditor da qualidade da vinculação, em comparação ao divórcio das figuras parentais (Moura & Matos, 2008). Em oposição, refira-se que outros estudos não encontraram correlações significativas entre as dimensões do relacionamento interparental e a segurança da vinculação da criança (*e.g.* Belsky, 1996), ainda que se possam ter focado apenas nos efeitos directos desta variável na segurança da vinculação da criança (Belsky & Fearon, 2008).

A literatura tem, igualmente, apontado que a exposição da criança à separação dos pais parece não ter tanto efeito na qualidade da vinculação mãe-criança, visto que esta relação se mantém, mas relaciona-se mais fortemente com um empobrecimento da qualidade da vinculação ao pai (Moura & Matos, 2008). Esta alteração na qualidade da vinculação da criança ao pai pode dever-se, em parte, à perda do contacto diário com o pai e ao concomitante decréscimo do envolvimento paterno (Faber & Wittenborn, 2010; Tippelt & Konig, 2007). Porém, no presente estudo não foi diferenciada a relação de vinculação da criança com a mãe e com o pai, nem foi estudada a qualidade da vinculação da criança antes da ocorrência do divórcio dos pais, pelo que será difícil estabelecer inferências desta ordem.

Neste estudo são, ainda, identificadas como variáveis que têm efeitos de interacção com o tipo de família, ao nível da percepção materna do comportamento de vinculação do filho: o número de filhos, o planeamento da gravidez, o desenvolvimento

psicomotor, a ocorrência de acidentes, o comportamento social actual, a adaptação à escola, a motivação na aprendizagem, e a repetição da escolaridade. Os efeitos interactivos do tipo de família com o planeamento da gravidez, com a ocorrência de acidentes, e com a repetição da escolaridade repercutem-se na dimensão dificuldades de auto-regulação emocional do PCV-M. Por seu lado, da interacção entre o tipo de família e o número de filhos emanam efeitos no comportamento base-segura. A interacção do tipo de família com o desenvolvimento psicomotor provoca efeitos na desejabilidade social das mães. Há efeitos da interacção do tipo de família com a adaptação da criança à escola nas variáveis desejabilidade social das mães e dificuldades de auto-regulação emocional. Já a interacção do tipo de família com o comportamento social actual da criança tem efeitos nas dificuldades de auto-regulação emocional e na pontuação global do PCV-M. Por fim, a interacção do tipo de família com a motivação da criança na aprendizagem tem efeitos nas dimensões dificuldades de auto-regulação emocional, comportamento base-segura, partilha de afecto, e na pontuação global do PCV-M. Em resumo, é na percepção materna de dificuldades de auto-regulação emocional da criança que são detectados mais efeitos de interacção do tipo de família com as restantes variáveis do modelo.

Em síntese, os resultados desta pesquisa sugerem que o estado civil dos pais e o tipo de família em si, poderão não afectar a segurança da vinculação, mas há diversas variáveis que podem ser mediadoras desta relação. Destacam-se, nomeadamente, a capacidade dos pais responderem adequada e consistentemente às necessidades de segurança dos filhos (Faber & Wittenborn, 2010; Page & Bretherton, 2001), os estilos educativos parentais (Nair & Murray, 2005; Waters et al., 2000), a qualidade da co-parentalidade (Doherty et al., 1998; Schoppe-Sullivan et al., 2008), a qualidade da relação interparental (Cummings & Davies, 2002; Laurent et al., 2008; Moura & Matos, 2008) e o nível de envolvimento paterno (Faber & Wittenborn, 2010; Lowenstein, 2010; Moura & Matos, 2008).

Por conseguinte, como tem sido documentado, a qualidade da vinculação da criança poderá ser influenciada por diversas variáveis inter-relacionadas, alguma delas não resultantes directamente do estado civil dos pais ou da estrutura familiar, mas de outros factores individuais, relacionais e contextuais inerentes (Ammaniti et al., 2005; Beckwith et al., 1999; Belsky & Fearon, 2002; Moss et al., 2005a; Waters et al., 2000). Daí que o presente estudo sublinhe a importância de estudar a vinculação em contexto, de modo a que, quando se analisa o impacto do divórcio dos pais e das diferentes tipologias familiares na qualidade da vinculação da criança, não se menospreze a

influência de vários factores, como a qualidade da relação interparental, o comportamento parental de cada um dos pais e, também, a co-parentalidade.

4. Relação entre a qualidade da vinculação da criança e os estilos educativos parentais em função do tipo de família

Um dos principais objectivos deste estudo foi o de perceber como se relacionam as dimensões dos estilos educativos parentais, percebidas pela mãe e pela criança, com a qualidade da vinculação da criança, pelo que se irão discutir os principais resultados encontrados para cada um dos tipos de família estudados.

Os resultados sobre a relação entre os estilos educativos parentais e o comportamento de vinculação da criança sugerem a existência de correlações diferentes destes instrumentos dentro de cada tipo de família. Porém, evidencia-se uma convergência entre a qualidade do comportamento de vinculação e a dimensão suporte emocional do EMBU-P, para os três tipos de família. Assim, pode constatar-se que o suporte emocional da mãe é essencial para um comportamento de vinculação seguro do seu filho, independentemente do tipo de família de pertença. Isto é, as mães que têm um estilo educativo parental caracterizado por níveis elevados de suporte emocional identificam nos seus filhos mais comportamentos de base-segura e, em geral, um comportamento de vinculação mais seguro.

Não foram identificadas diferenças, em nenhum dos grupos de famílias, na representação da vinculação da criança, em função da percepção da mãe e do filho sobre o suporte emocional. Todavia, emergiram algumas particularidades na correlação entre as dimensões dos estilos educativos parentais e as 9 escalas SAT. Deste modo, à maior percepção materna de suporte emocional associa-se uma menor ansiedade e a formulação de respostas mais optimistas perante situações de separação, no grupo de famílias reconstituídas. Já quando se toma como referência a percepção das crianças sobre o suporte emocional, emergem associações significativas apenas no grupo de famílias monoparentais, no sentido em que uma maior percepção de suporte emocional paterno relaciona-se com uma menor expressão de raiva incontida no SAT, e um maior suporte emocional materno associa-se à elaboração de respostas mais coerentes durante a entrevista SAT.

Em geral, os resultados desta investigação estão de acordo com a literatura que identifica a dimensão suporte emocional como tendo um impacto positivo no desenvolvimento da criança e associando-se positivamente à segurança da vinculação (*e.g.* Baumrind, 1989; Davidov & Grusec, 2006; Dishion & McMahon, 1998; Grolnick &

Gurland, 2002; Karavasilis et al., 2003; Kuppens et al., 2009; Michiels et al., 2010; Mofrad et al., 2010; Roelofs et al., 2008).

Em oposição, o presente estudo sublinha que as mães que referem uma tendência para atitudes de rejeição no seu comportamento parental, percepcionam nos seus filhos um comportamento de vinculação menos seguro no grupo de famílias nucleares e, principalmente, nas famílias monoparentais. Contudo, não se encontra esta correlação dentro do grupo de famílias reconstituídas. Num sentido semelhante, as crianças que vivem em famílias monoparentais e que identificam maiores níveis de rejeição por ambos os seus pais, são percebidas pelas suas mães como tendo menos comportamentos de base-segura.

Quando se analisam as diferenças na representação da vinculação da criança em função da percepção da criança sobre os estilos educativos parentais, os resultados indicam que as crianças oriundas de famílias reconstituídas que têm uma representação da vinculação insegura se sentem mais rejeitadas pelas suas mães, comparativamente com as crianças classificadas com uma vinculação segura. Em contraste, não são identificadas diferenças na representação da vinculação resultantes dos estilos educativos parentais nos outros dois grupos familiares.

Mais uma vez emergem padrões distintos para cada grupo de famílias considerado no que respeita às correlações existentes entre a percepção da criança dos estilos educativos parentais e a pontuação atribuída em cada uma das 9 escalas da entrevista SAT. De um modo geral, as correlações entre o EMBU-C e as escalas que compõem o SAT denunciam que a rejeição materna é a dimensão do comportamento parental que apresenta mais associações com as escalas SAT que permitem classificar a representação da vinculação da criança em segura e insegura, principalmente no grupo de famílias monoparentais. Assim, quando as crianças que vivem apenas com a sua mãe percepcionam um comportamento materno mais rejeitante, revelam maior raiva incontida, deslocam menos frequentemente os seus sentimentos para as figuras de vinculação e expõem soluções menos construtivas perante situações de separação. No mesmo sentido, quando as crianças oriundas de famílias reconstituídas percebem maior rejeição materna, demonstram maior raiva incontida perante as situações de separação colocadas na entrevista SAT. Por fim, as crianças que vivem com ambos os seus pais, e que percepcionam receber maior rejeição materna e paterna, apresentam respostas com menor ansiedade, sendo mais optimistas perante as situações de separação. Refira-se que este último resultado é paradoxal, face aos pressupostos da teoria da vinculação. No entanto, trata-se de associações de baixa magnitude, que se traduzem na ausência de diferenças estatisticamente significativas entre as crianças seguras e inseguras, com

excepção da diferença já mencionada e que respeita à maior percepção de rejeição materna das crianças de famílias reconstituídas com uma vinculação insegura, em comparação com as crianças seguras.

É interessante verificar esta convergência nos resultados, no sentido de a rejeição materna se relacionar com a qualidade da vinculação da criança, designadamente com o comportamento de base-segura, avaliado pelo PCV-M, e com a representação da vinculação da criança, classificada pelo SAT. Porém, dependendo dos instrumentos considerados, emergem correlações diferentes para cada um dos grupos de famílias estudados. Isto é, apenas nas famílias monoparentais a rejeição materna e paterna se associam de modo significativo a menos comportamentos de base-segura, ao passo que só as crianças pertencentes a famílias reconstituídas que percebem uma maior rejeição materna é que têm, tendencialmente, uma representação insegura da vinculação. Não obstante, mais uma vez é reforçada a ideia que a utilização de um comportamento parental rejeitante pode ter um impacto negativo na qualidade da vinculação da criança, em particular em famílias monoparentais e reconstituídas.

Estes resultados estão em linha com as conclusões de vários estudos, segundo as quais os estilos parentais que recorrem mais à rejeição se associam a uma vinculação mais insegura (Bowlby, 1973; Brown & Whiteside, 2008; Monteiro et al., 2008b; Muris et al., 2000, 2003b; Roelofs et al., 2008).

No que respeita ao controlo, somente dentro do grupo de famílias monoparentais se encontrou uma associação significativa desta dimensão do estilo educativo, como percebido pela mãe, com as dificuldades de auto-regulação emocional. Deste modo, as mães que mais controlam os seus filhos identificam nestes maiores dificuldades em regular as emoções. Já quando se analisa a perspectiva das crianças, sobressai que no grupo de famílias nucleares há uma correlação positiva entre o controlo materno e paterno e uma maior capacidade da criança para partilhar os afectos.

Em nenhum dos grupos de famílias estudados, a dimensão controlo, tanto na perspectiva da mãe como do filho, diferenciou as crianças com uma representação da vinculação segura e insegura. Todavia, apesar de, mais uma vez, os resultados obtidos não serem consistentes em função do tipo de família, há uma diferenciação do grupo de famílias reconstituídas face à associação entre as dimensões do estilo educativo materno e as 9 escalas SAT. Por conseguinte, quando as mães provenientes de famílias reconstituídas percebem controlar mais os seus filhos, estes expressam mais raiva incontida na entrevista SAT. Quando se olha para a perspectiva das crianças sobre o controlo parental, constata-se que as únicas associações com as dimensões da escala SAT ocorrem no contexto de famílias nucleares, visto que quando as crianças percebem

um maior controlo paterno, são menos resistentes e evitantes nas suas respostas e expõem soluções mais construtivas perante as situações de separação apresentadas.

A consulta da literatura a propósito da associação entre a dimensão controlo e o desenvolvimento infantil, indica que os resultados recolhidos são algo contraditórios, o que poderá remeter quer para a operacionalização distinta do conceito, quer para a significação que este comportamento parental pode ter para diferentes indivíduos. Assim, se há estudos que têm associado a vinculação segura a um menor controlo parental (Mofrad et al., 2010; Muris et al., 2000, 2003b), outros trabalhos sublinham que um estilo parental autorizado, caracterizado por níveis elevados de envolvimento afectivo e por níveis adequados de controlo comportamental, associa-se à vinculação segura de crianças em idade escolar (Karavasilis et al., 2003; Roelofs et al., 2006, 2008). Nesta linha, cita-se a referência de Mofrad et al. (2009) sobre o efeito que a rejeição parental pode ter na modificação do impacto do controlo parental no desenvolvimento e no ajustamento da criança.

Sintetizando, os resultados desta investigação também são divergentes, no que diz respeito à associação entre o controlo parental e a qualidade da vinculação das crianças. Por um lado, o controlo parental parece ser positivo para a expressão de afectos e para a elaboração de soluções construtivas por parte das crianças oriundas de famílias nucleares, mas, por outro lado, associa-se negativamente com a capacidade de auto-regulação emocional das crianças de famílias monoparentais e positivamente com a expressão de raiva incontida das crianças de famílias reconstituídas.

De modo a interpretar a associação positiva entre o controlo parental e a partilha de afectos por parte da criança no contexto de famílias nucleares, recorde-se que, como foi sublinhado anteriormente, o controlo parental não é obrigatoriamente negativo na perspectiva da criança, podendo até significar algum envolvimento parental. Logo, as crianças que beneficiam do controlo parental poderão sentir-se mais à vontade para partilhar os seus afectos. Quando, porém, se analisa a relação negativa entre o controlo parental e a capacidade de auto-regulação emocional das crianças oriundas de famílias monoparentais, levanta-se como hipótese que o controlo parental pode interferir na capacidade da criança para se auto-regular. Neste sentido, os estudos têm indicado que o controlo parental pode comprometer o desenvolvimento da autonomia na criança (Barber, 1996, 2006; Steinberg, 2005), enquanto que níveis adequados de controlo, no contexto de uma parentalidade sensível encorajam a sua autonomia (Baumrind, 1989; Karavasilis et al., 2003; Muris et al., 2000). Refira-se que, durante o período escolar, deverá ocorrer uma diminuição dos comportamentos de controlo dos pais (Grolnick & Gurland, 2002; Kochanska & Aksan, 2006) e a vinculação deverá ter como objectivo a

promoção da autonomia e da independência da criança (Kerns et al., 2001; Mayseless, 2005; Weinfield, 2005). Poderá colocar-se como hipótese que estas mães farão uma maior utilização de comportamentos de controlo junto dos seus filhos que, por conseguinte, poderão ter maiores dificuldades em desenvolver as suas capacidades de auto-regulação. Todavia, destaca-se como hipótese antagónica à anteriormente formulada que as mães que percepcionam nos seus filhos uma maior dificuldade em regular as emoções, ao não lhes reconhecerem capacidades de auto-controlo, sentem maior necessidade de serem elas próprias a controlar o seu comportamento, advindo daí a maior dificuldade destas crianças em se responsabilizarem pelos seus comportamentos.

A literatura tem descrito que diversos indicadores da presença de uma vinculação insegura na criança estão associados a estilos educativos parentais com níveis elevados de rejeição parental e, em contraste, níveis baixos de suporte emocional. Acresce dizer que, apesar das diferenças encontradas não serem estatisticamente significativas dentro de cada um dos tipos de família, o grupo de crianças com uma representação da vinculação segura tem pontuações médias mais elevadas no suporte emocional materno e paterno, e pontua mais baixo na rejeição materna e paterna.

Uma das hipóteses colocadas no início deste estudo apontava para a existência de diferenças entre os três tipos de família quanto aos estilos educativos parentais. A análise discriminante permitiu corroborar parcialmente esta hipótese, ao apresentar um modelo que inclui três variáveis diferenciadoras do tipo de família de pertença da criança: a percepção da criança de controlo paterno e de suporte emocional materno e a percepção materna de dificuldades de auto-regulação emocional do filho. Não obstante, refira-se que a proporção de variância explicada pelas diferenças entre os grupos é baixa, mesmo na função que apresenta maior poder discriminativo (8.5%), pelo que se pode dizer que as variáveis identificadas têm pouco poder para discriminar entre os tipos de família.

As análises da variância anteriormente realizadas já tinham identificado diferenças entre famílias na percepção da criança sobre o controlo paterno e na percepção materna de dificuldades de auto-regulação emocional do filho, mas o modelo acrescentou uma dimensão do EMBU-C, o suporte emocional materno. Neste sentido, como foi referido, as mães das famílias reconstituídas identificam maiores dificuldades de auto-regulação emocional nos seus filhos, em comparação com as mães das famílias nucleares, que percebem nos seus filhos uma maior capacidade para regular as suas emoções. Já no que respeita ao controlo paterno, as crianças oriundas de famílias nucleares consideram que o seu pai recorre mais ao controlo, enquanto que as crianças de famílias

monoparentais vêem o seu pai como menos controlador. Por fim, de acordo com a análise discriminante, uma outra variável que diferencia os tipos de família é a percepção por parte da criança de suporte emocional materno. Analisando as médias das três sub-amostras, constata-se que é no grupo de famílias reconstituídas que as crianças percebem um maior suporte emocional materno, com um valor muito aproximado ao encontrado no grupo de crianças provenientes de famílias nucleares. Acrescente-se que apenas neste grupo não existe uma associação estatisticamente significativa entre a percepção da criança sobre o suporte emocional materno e paterno.

Ora, recorde-se que é no grupo de famílias reconstituídas que é mais habitual que as crianças raramente ou nunca estejam com os seus pais, o que, de acordo com a literatura, poderá estar associado ao facto de a mãe ter refeito a sua vida afectiva (*e.g.* Cabrera et al., 2008; Hetherington et al., 1998) e de, eventualmente, promover menos o envolvimento do pai com o seu filho. Pode, então, colocar-se a hipótese de que, devido ao sentimento destas crianças de menor envolvimento paterno, elas considerem que são as suas mães que lhes asseguram esta dimensão afectiva do relacionamento parental.

Como foi abordado anteriormente, estes resultados estão, de modo geral, em consonância com a literatura existente, que tem sublinhado um decréscimo do envolvimento e do controlo paternos quando o pai deixa de coabitar com o seu filho (*e.g.* Gee & Rhodes, 2003; Hetherington & Stanley-Hagan, 2002; Kelly, 2007; Schwartz & Finley, 2005). No mesmo sentido, os estudos também têm identificado a presença de maiores desvantagens desenvolvimentais de crianças expostas a famílias reconstituídas, nomeadamente ao nível da segurança da vinculação (*e.g.* Faber & Wittenborn, 2010; Hetherington & Kelly, 2002).

5. Predição da segurança do comportamento de vinculação da criança

O presente estudo parte do pressuposto de que a segurança da vinculação da criança é influenciada pelos estilos educativos parentais, pelo que foram desenvolvidas análises de regressão logística, com o propósito de verificar a hipótese inicialmente colocada. Com o objectivo de verificar esta hipótese sobre a influência das dimensões afectivas (suporte emocional e rejeição) na qualidade da vinculação da criança, foi testado um modelo preditor, tomando como variável dependente cada uma das dimensões do PCV-M e a sua pontuação global, que é um indicador da segurança do comportamento de vinculação da criança. Foram definidas como variáveis independentes a percepção da mãe e da criança sobre os estilos educativos parentais, a representação

da vinculação da criança e o tipo de família, mas apenas as dimensões da percepção materna sobre o seu estilo educativo foram incluídas nos modelos resultantes.

A variação na pontuação global do PCV-M, indicador da segurança da vinculação da criança, é explicada em 18.2% pelo modelo preditor composto pelas dimensões rejeição e suporte emocional materno. Assim, destacam-se como as variáveis mais importantes para a predição do comportamento de vinculação da criança a rejeição e o suporte emocional avaliados pelo EMBU-P. Em resumo, pode então dizer-se que, independentemente do tipo de família, o suporte emocional materno aos filhos em idade escolar promove comportamentos de vinculação seguros, resultando numa (previsível) influência favorável na aquisição futura de competências desenvolvimentais. Em oposição, quanto maior for a rejeição das mães em relação aos seus filhos, menor será a segurança do seu comportamento de vinculação. Deste modo, a análise conjunta dos resultados permite constatar que as dimensões do comportamento parental que mais se relacionam com o comportamento de vinculação da criança, independentemente do tipo de família em estudo, são o suporte emocional e a rejeição, com sinais opostos. Ou seja, existe uma associação positiva entre a percepção materna acerca da maior utilização de suporte emocional e de menor rejeição da criança e a sua percepção de comportamentos de vinculação mais seguros. Por seu lado, a utilização de um comportamento parental de menor suporte e maior rejeição à criança associa-se a comportamentos de vinculação mais inseguros por parte da criança.

Os resultados desta pesquisa são reforçados por grande parte da literatura, já referida, que evidencia que os pais que estimulam o desenvolvimento da autonomia, que mantêm a monitorização e o controlo adequados e, em paralelo, que promovem o suporte e o afecto emocional à criança, fomentam a segurança da sua vinculação (Allen et al., 2003; Baumrind, 1971; Carvalho, 2007; Karavasilis et al., 2003; de Minzi, 2006). Em contraste, níveis mais elevados de rejeição parental e, em oposição, níveis mais baixos de suporte/afecto parental, associam-se a uma vinculação insegura (Benavente et al., 2009; Muris et al., 2000, 2003b; de Minzi, 2006; Roelofs et al., 2008).

A principal ambição deste trabalho foi estudar a influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação da criança, considerando na análise a tipologia familiar. Um dos principais resultados deste estudo indica que o tipo de família não é preditor dos comportamentos de vinculação das crianças em idade escolar, sugerindo que o tipo de família por si só não determina a qualidade da vinculação da criança. Acrescente-se que os presentes resultados são corroborados pela literatura, que sugere que os estilos educativos parentais poderão ter um maior impacto no percurso

desenvolvimental das crianças, designadamente na qualidade da vinculação, em comparação com a estrutura familiar e o estatuto marital dos pais (Booth et al., 2000).

Ainda que seja mais habitual o estudo da influência do comportamento parental na qualidade da vinculação da criança, tal como foi abordado no presente trabalho, não se deve esquecer a bidireccionalidade da interacção entre estas duas variáveis, sendo igualmente possível considerar que a percepção da criança sobre o comportamento parental dos pais pode ser influenciada pelo seu padrão de vinculação (*e.g.* Mofrad et al., 2010).

Neste sentido, é importante referir que tanto a vinculação como a parentalidade, são áreas complexas, sendo essencial a adopção de uma perspectiva ecológica, transaccional e sistémica que considere a multidimensionalidade dos muitos factores que influenciam, de um modo interactivo e multideterminado, a qualidade da vinculação da criança (*e.g.* Belsky, 2005; Sagi-Schwartz & Aviezer, 2005; van IJzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008). Por conseguinte, é essencial que, quando se estudam sistemas complexos, como o sistema familiar, as investigações tenham a ambição de analisar a complexidade dos factores individuais, relacionais e contextuais presentes, nomeadamente os factores de risco e os recursos existentes.

Em síntese, os resultados desta investigação sugerem que o tipo de família não é preditor da qualidade da vinculação das crianças em idade escolar. Por seu lado, os estilos educativos parentais são preditores importantes da vinculação das crianças, principalmente a percepção materna de suporte emocional e de rejeição. Portanto, as crianças com uma vinculação mais segura recebem maiores níveis de suporte emocional e são objecto de menor rejeição materna. E, em particular, a rejeição materna é evidenciada como o melhor preditor do comportamento de vinculação inseguro das crianças em idade escolar.

Finalmente, os resultados confirmam e dão robustez à ideia de que um comportamento parental caracterizado pela presença de suporte emocional promove comportamentos de vinculação seguros na criança, ao passo que um comportamento parental que recorra a níveis elevados de rejeição contribui para o desenvolvimento de uma vinculação mais insegura. Assim, este estudo permite concluir que a rejeição e o suporte emocional são as dimensões do comportamento maternal que mais influenciam, embora em sentidos opostos, o modo como a mãe percebe a segurança dos comportamentos de vinculação do seu filho. Ou seja, parecem ser as dimensões emocionais do comportamento parental que mais contribuem para a qualidade do comportamento de vinculação das crianças em idade escolar.

Conclusão Geral

Com o presente estudo, singular em Portugal, pretende-se contribuir para o conhecimento sobre os estilos educativos parentais e as relações de vinculação no período escolar, designadamente ao identificar as diferenças existentes entre os três tipos de família estudados (famílias nucleares, monoparentais e reconstituídas) no que respeita a estas variáveis. Neste sentido, a investigação teve como objectivos: 1) Identificar as diferenças existentes entre os tipos de família quanto aos estilos educativos parentais utilizados e à qualidade da vinculação das crianças; 2) Analisar se estas duas variáveis se correlacionam de modo diferente em função do tipo de família; 3) Propor um modelo preditivo da qualidade da vinculação da criança.

Na parte final do trabalho interessa, então, reflectir sobre as principais conclusões do estudo, referir as limitações e os contributos mais significativos da investigação e avançar sugestões para futuros trabalhos.

Conclusões do estudo

Partindo da discussão aprofundada dos resultados, realizada no capítulo anterior, são retiradas as seguintes **conclusões** em função dos resultados mais relevantes deste estudo:

1) Existem *associações entre o tipo de família e algumas variáveis do desenvolvimento e do comportamento da criança*, nomeadamente quando se comparam as crianças de famílias nucleares e reconstituídas. As crianças de famílias nucleares apresentam, em geral, os melhores indicadores desenvolvimentais.

2) *Os três tipos de família diferenciam-se nos estilos educativos parentais utilizados*, sendo as maiores diferenças encontradas entre as famílias nucleares e monoparentais. Deste modo, as mães das famílias monoparentais utilizam mais a rejeição e menos o controlo, em comparação com as mães das famílias nucleares. Por seu lado, as crianças a viver em famílias monoparentais sentem-se menos controladas pelo seu pai, em comparação com as crianças de famílias nucleares.

3) Existe uma *convergência entre o modo como a criança percepciona o suporte emocional e o controlo paternos e maternos*. Acrescente-se que a semelhança entre o suporte emocional do pai e da mãe é maior nas famílias monoparentais. Porém,

independentemente do tipo de família, as crianças percepcionam ser mais rejeitadas e apoiadas emocionalmente pelas suas mães, comparativamente aos seus pais.

4) No que respeita à *percepção materna sobre o comportamento de vinculação do filho, existem diferenças em função do tipo de família*. Assim, as mães pertencentes a famílias reconstituídas identificam maiores dificuldades de auto-regulação emocional nos seus filhos, em comparação com as mães de famílias nucleares, que percebem nos seus filhos uma maior capacidade para regularem as suas emoções.

5) *Não foram encontradas associações entre a representação da vinculação da criança e o tipo de família*, sendo a maioria das crianças classificadas como seguras, independentemente do tipo de família a que pertencem. Dentro do grupo de crianças classificadas como inseguras há, nos três grupos de famílias, uma percentagem mais elevada de crianças com uma vinculação insegura-evitante, comparativamente às crianças com uma vinculação insegura-preocupada.

6) As *dimensões da interacção pais-filho que diferenciam os três tipos de família* são o controlo paterno, o suporte emocional materno e as dificuldades de auto-regulação emocional da criança.

7) Há uma *associação significativa entre o comportamento de vinculação da criança e o suporte emocional materno nos três tipos de família estudados*. Todavia, em nenhum dos grupos de famílias foram detectadas diferenças na representação da vinculação da criança em função das dimensões dos estilos educativos parentais.

8) Em oposição, *os filhos de mães que recorrem mais a comportamentos de rejeição têm um comportamento de vinculação menos segura*, tanto no grupo de *famílias nucleares*, como no das *famílias monoparentais*, mais notoriamente nestas últimas.

9) No que diz respeito às *famílias reconstituídas*, *as crianças que têm uma representação insegura da vinculação percepcionam ser mais rejeitadas pelas suas mães*. Estes resultados reforçam a importância atribuível a um estilo educativo parental rejeitante, sobretudo nas famílias reconstituídas.

10) *O controlo é a dimensão do estilo educativo parental que parece estar menos relacionado com a qualidade da vinculação da criança*.

11) Ao testar um *modelo preditivo da qualidade dos comportamentos de vinculação da criança* a partir dos estilos educativos parentais, da representação da vinculação da criança e do tipo de família, apenas a percepção materna do estilo educativo tem um carácter preditivo. Assim, as dimensões do estilo educativo parental que mais se relacionam com o comportamento de vinculação da criança, independentemente do tipo de família em estudo, são *o suporte emocional e a rejeição, com sinais opostos*.

12) Foram identificados *efeitos de interacção entre o tipo de família e algumas variáveis sociodemográficas e caracterizadoras do comportamento e desenvolvimento da criança*, ao nível das *dimensões do comportamento parental* e ao nível das *dimensões do comportamento de vinculação da criança*.

13) *O relacionamento da criança e da mãe com o pai associa-se ao tipo de família*, já que, como seria de esperar, existe um decréscimo do contacto do pai com o filho após a separação, em particular quando as mães refizeram a sua vida conjugal. No que respeita à qualidade da relação interparental, as mães que vivem em famílias nucleares mantêm uma relação boa ou muito boa com o pai do seu filho, ao passo que as mães provenientes de famílias monoparentais e reconstituídas têm mais frequentemente uma relação de menor qualidade (razoável, mais má que boa ou má) com o pai do seu filho.

Limitações e contributos mais importantes

Como é sempre possível aperfeiçoar o desenho da investigação, interessa desenvolver uma reflexão sobre algumas das limitações metodológicas deste estudo.

Uma das limitações prende-se com o número reduzido de crianças de famílias reconstituídas (n=56) e com a ausência do controlo para as variáveis de confusão, contrariamente ao procedimento utilizado para os grupos de famílias nucleares e monoparentais. Tratando-se de uma amostra tão específica, foi particularmente difícil obter um número de famílias reconstituídas equivalente ao número de famílias monoparentais. Deste modo, deverá ser tomada alguma cautela em relação à validade externa do estudo, nomeadamente a generalização dos resultados à população geral. Importa, contudo, relembrar que os três grupos que compõem a amostra são semelhantes quanto às características sociodemográficas (idade, género e ano de escolaridade da criança, número de irmãos, idade e habilitações literárias da mãe).

Por outro lado, a amostra foi escrutinada em escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico do concelho de Coimbra, o que implica que não seja representativa da população escolar concelhia do mesmo ciclo para o período em estudo, já que não inclui as escolas privadas.

É importante reconhecer a vantagem da utilização conjunta do EMBU-P e do EMBU-C, na medida em que o recurso a duas fontes de informação, neste caso mãe e filho, tende a aumentar a credibilidade e a fidedignidade da informação recolhida.

Uma eventual limitação metodológica da escolha dos EMBU para avaliar os estilos educativos parentais remete para a natureza dimensional destes instrumentos psicométricos. Isto é, o facto de que os seus itens reflectem a frequência com que

ocorrem determinados padrões de comportamento concretos e não permitem obter uma pontuação global da atmosfera familiar ou das atitudes parentais. Ainda assim, optou-se pela abordagem dimensional dos estilos educativos parentais, porque esta abordagem possibilita a distinção do impacto que as diferentes dimensões do estilo educativo parental poderão ter no desenvolvimento da criança.

Por outro lado, mesmo se o EMBU-C está adaptado à faixa etária da amostra desta investigação, não se pode excluir a hipótese de que eventuais dificuldades de compreensão cognitiva dos itens por parte das crianças mais pequenas possam ter dificultado a compreensão desta escala, interferindo, deste modo, com a fidelidade das respostas. A este propósito, interessa relembrar que, para aumentar a fidedignidade das respostas, os procedimentos de administração do instrumento foram adaptados à faixa etária em questão, com recurso a cartões que permitiram uma melhor visualização das respostas que a criança poderia seleccionar para melhor caracterizar o estilo educativo dos pais.

Actualmente, fala-se num processo de influências mútuas entre pais e filhos, sendo a socialização e a vinculação processos recíprocos onde interagem as variáveis disposicionais de pais e de filhos, bem como o papel mediador de factores relacionais e contextuais. Com o objectivo de aproximação a esta perspectiva sistémica e transaccional, a presente investigação teve a preocupação de estudar o tipo de família, bem como variáveis comportamentais e desenvolvimentais, e a influência que as dimensões dos estilos educativos parentais têm na qualidade da vinculação das crianças em idade escolar. Em síntese, o presente trabalho, pelo seu foco simultâneo nos estilos educativos parentais e na qualidade da vinculação das crianças em idade escolar provenientes de diferentes tipos de família, representa um contributo adicional às áreas da parentalidade e da vinculação.

Investigações futuras

Face aos resultados deste trabalho e às limitações identificadas, são enumeradas de seguida algumas sugestões para desenvolver em investigações futuras.

O presente estudo analisou o impacto de duas principais dimensões do comportamento parental - afecto (suporte/rejeição) e controlo – na qualidade da vinculação das crianças. Mas estas dimensões, ainda que importantes, não englobam todos os aspectos da parentalidade (*e.g.* comportamento parental inconsistente) que podem influenciar a vinculação da criança. Os resultados identificam diferenças entre os tipos de família no que respeita à convergência dos estilos educativos do pai e da mãe.

Assim, seria importante em investigações futuras estudar o grau de acordo entre os pais sobre a educação dos filhos, isto é, a qualidade da co-parentalidade praticada, e o seu impacto no percurso desenvolvimental da criança e, nomeadamente, na qualidade da vinculação.

Poderá ser muito interessante avaliar a percepção do pai sobre o seu estilo educativo em trabalhos posteriores, porque são menos frequentes os estudos que englobam a perspectiva paterna. A inclusão do pai como informante será ainda mais pertinente em pesquisas que envolvam amostras específicas, como diferentes tipos de família.

Estes resultados sugerem que a qualidade da relação interparental influencia os estilos educativos parentais, pelo que parece relevante aprofundar o estudo desta variável no contexto de diferentes tipos de família. Até porque, como a literatura sublinha, o nível de conflito entre os pais poderá ser mais determinante do comportamento parental e do desenvolvimento da criança, do que o tipo de família por si.

Postulando que a presença física e psicológica dos membros familiares poderá ter, em comparação com o tipo de família, um maior impacto nos estilos educativos parentais e na qualidade da vinculação das crianças em idade escolar, sugere-se que se desenvolva uma análise aprofundada desta variável relacional em estudos futuros.

Outra sugestão que deriva dos resultados encontrados aponta no sentido de que, em estudos posteriores, sejam controladas muitas outras variáveis, para assegurar a homogeneidade entre os tipos de família, como são meros exemplos: o tempo de separação dos pais; a idade da criança quando os pais se divorciaram; o comportamento, o desenvolvimento e a qualidade da vinculação da criança antes da separação dos pais; a análise dos factores de risco e dos factores protectores presentes no contexto de vida dos intervenientes; a saúde mental e os recursos psicológicos dos pais; no contexto de famílias reconstituídas, a qualidade da relação do padrasto com a criança e com a mãe.

Na medida em que, quantos mais factores de risco estiverem a influenciar a relação entre a figura parental e a criança maior será a probabilidade de insegurança da vinculação, é importante que estudos futuros abarquem o modo como os diversos factores de risco presentes se conjugam. Também deve ser incluída a avaliação da disponibilidade de recursos no contexto de pertença dos indivíduos, que podem ser uma fonte de suporte na adversidade, contribuindo significativamente para uma parentalidade competente e mais sensível, assim como para uma maior qualidade da vinculação.

Será, ainda, particularmente interessante no futuro desenvolver estudos com o recurso a metodologias de natureza longitudinal, com o propósito de avaliar o impacto que determinadas variáveis definidas na literatura provocam no comportamento parental

e na qualidade da vinculação da criança ao longo do ciclo vital. Neste âmbito, será relevante verificar a eventual influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação das crianças, em função da fase de desenvolvimento em que a criança se encontra. Porém, considerando o período de tempo disponível para a realização deste projecto, tal objectivo não seria exequível.

Em estudos posteriores que abordem a qualidade da vinculação de crianças em idade escolar pertencentes a diferentes tipos de família, poderá ser útil diferenciar a qualidade da vinculação da criança ao pai e à mãe, análise que não foi possível realizar nesta investigação, face às características dos instrumentos utilizados para avaliar a qualidade da vinculação da criança.

Uma outra sugestão para investigações futuras resulta da identificação de efeitos de interacção entre o tipo de família e outras variáveis estudadas. Deste modo, será importante aprofundar o estudo dos efeitos de interacção entre o tipo de família e algumas variáveis sociodemográficas e caracterizadoras do comportamento e desenvolvimento da criança, na determinação dos estilos educativos parentais e da qualidade da vinculação da criança.

Implicações práticas

Os resultados obtidos neste estudo permitem levantar algumas questões pertinentes relacionadas com a prevenção e intervenção na saúde mental de crianças em idade escolar. Salientam-se, assim, algumas implicações do conjunto dos resultados obtidos, designadamente, ao nível dos comportamentos parentais e da qualidade da vinculação das crianças em idade escolar.

No que concerne à sinalização de contextos familiares de risco para a parentalidade positiva e para o ajustamento sócio-emocional das crianças, os resultados do estudo realçam a importância de identificar a presença de estilos educativos parentais caracterizados por baixos níveis de suporte emocional conjugados com elevada rejeição parental. Tendo em consideração que as dimensões suporte emocional e rejeição do estilo educativo parental, são as mais implicadas na qualidade da vinculação da criança, independentemente do tipo de família, é importante sensibilizar os pais para a importância destas dimensões afectivas no desenvolvimento posterior da criança, designadamente na formação de vínculos seguros.

No que respeita à identificação de factores de risco familiares para a parentalidade e para a qualidade da vinculação de crianças em idade escolar, os resultados deste estudo reforçam que o tipo de família de pertença tem implicações

nestas dimensões. Acrescente-se que uma parentalidade disfuncional e uma vinculação insegura associam-se mais frequentemente à presença de múltiplos factores de risco, pelo que será essencial analisar o conjunto de factores de risco presentes, em simultâneo, num determinado contexto familiar (*e.g.* doença mental dos pais, baixo nível socioeconómico, separação dos pais, conflito interparental), que poderão promover estilos educativos parentais desadequados e uma vinculação mais insegura na criança.

Neste sentido, surge como particularmente necessário a sensibilização das entidades públicas e privadas para a necessidade de implementar programas parentais destinados a populações de risco, onde se inserem as famílias sujeitas a alterações na sua estrutura familiar, resultantes de um divórcio, da morte de uma das figuras parentais ou da recomposição do agregado familiar da criança em família reconstituída. Todavia, relembre-se que, mais importante do que a influência do tipo de família em si no comportamento parental e na qualidade da vinculação da criança, é necessário analisar o impacto da qualidade da relação mantida entre os pais da criança e, em consequência, a qualidade da co-parentalidade praticada. Não obstante, os resultados do nosso estudo dão suporte à ideia de que, ainda que seja essencial abranger todas as tipologias familiares nestes programas parentais, é particularmente importante a promoção de uma co-parentalidade cooperante junto dos pais a viver em famílias monoparentais e reconstituídas.

Assim, apresenta-se a sugestão aos Tribunais de Família e Menores de que, aquando da instauração dos processos de regulação do poder paternal, se tenha em atenção a qualidade do relacionamento das figuras parentais da criança, bem como a presença de determinados factores de risco no sistema familiar. Deste modo, a referida entidade reguladora poderia activar programas de intervenção sempre que verificasse a presença de algum nível de conflito entre os pais da(s) criança(s). Portanto, em paralelo à regulação do poder paternal, esta instância pública poderia incumbir-se de articular com outras entidades, no sentido de promover as competências parentais essenciais ao bem-estar dos menores, que passam pela capacidade de gerir conflitos e de negociar as questões relacionadas com a educação dos filhos. A separação dos pais coloca em causa, na maioria das vezes, a continuidade e a concordância dos cuidados parentais, fundamentais para a qualidade da vinculação da criança. É essencial que os pais sejam despertos para esta relação de variáveis, sensibilizando-os para a importância do pai se manter envolvido na relação com os seus filhos, e da mãe perceber a importância do seu papel mediador da relação entre o pai e seus filhos.

As alterações na estrutura familiar envolvem grandes modificações na vida dos indivíduos e, muitas vezes, são acompanhadas por uma diminuição dos recursos

existentes, ao nível financeiro e instrumental. A literatura refere que as famílias monoparentais sentem-se particularmente sobrecarregadas, visto que uma das figuras parentais passa a assumir a grande maioria das tarefas que, normalmente, são partilhadas pelos dois elementos do casal. Por conseguinte, é importante repensar a existência de apoios formais efectivos na comunidade, ao serviço de famílias monoparentais, visto que uma sobrecarga de tarefas poderá repercutir-se na qualidade do seu comportamento parental.

Em suma, é necessário que as actuais alterações na estrutura familiar, assim como os factores de risco particularmente potenciados neste momento histórico de crise, sejam tomados em consideração pelas diversas entidades públicas no planeamento das medidas de prevenção comunitária. Como a educação das crianças pelos pais e a relação pais-filhos são dimensões consideradas da esfera privada, é especialmente difícil intervir nestes temas, visto que poderão provocar alguma susceptibilidade nos pais. Porém, um bom indicador da mudança de mentalidades é a proliferação de programas de formação parental, tanto desenhados para populações de risco, como para populações ditas normais, que trabalham no aumento das competências parentais, com vista à promoção da adaptação sócio-afectiva e comportamental das crianças.

Bibliografia

Achenbach, T.M. & Howell, C.T. (1993). Are American children's problems getting worse? A 13-year comparison. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 1145-1154.

Adams, E.K., Gunnar, M.R., & Tanaka, A. (2004). Adult attachment, parent emotion, and observed parenting behavior: Mediator and moderator models. *Child Development*, 75, 110-122.

Ainsworth, M.D.S. (1985). Attachment across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 6, 792-812.

Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: . Erlbaum.

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

Allen, J.P., McElhaney, K.B., Land, D.J., Kuperminc, G.P., Moore, C.W., O'Beirne-Kelly, H., & Kilmer, S.L. (2003). A secure base in adolescence: Markers of attachment security in the mother-adolescent relationship. *Child Development*, 74, 292-307.

Almeida, C., Soares, I., & Martins, C. (1996). *Manual português de cotação e classificação do Separation Anxiety Test - SAT*. Departamento de Psicologia, Universidade do Minho. (Manual não publicado)

Aluja, A., Barrio, V., & Garcia, L.F. (2007). Personality, social values and marital satisfaction as predictors of parents' rearing styles. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*, 725-737.

Amato, P.R. (2001). Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15, 355-370.

Amato, P.R., & Booth, A. (1996). A prospective study of divorce and parent-child relationship. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 356-365.

Amato, P.R., & Gilbraith, J.G. (1999). Nonresident fathers and children's well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 557-573.

Amato, P.R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26-46.

American Psychiatric Association (APA) (2002). DSM-IV-TR: *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª ed. revista). Lisboa: Climepsi Editores.

Ammantini, M., Speranza, A.M., & Fedele, S. (2005). Attachment in infancy and in early and late childhood. In K.A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 71-88). New York: Guilford Press.

Anderson, K.G., Kaplan, H., & Lancaster, J. (1999). Paternal care by genetic fathers and stepfathers I: Reports from Albuquerque men. *Evolution and Human Behavior*, 20, 405-531.

Andreozzi, L., Flanagan, P., Seifer, R., Brunner, S., & Lester, B. (2002). Attachment classifications among 18-month-old children of adolescent mothers. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 156, 20-26.

Arrindell, W.A., Gerlsma, C., Vandereycken, W., Hageman, W.J., & Daeseleire, T. (1998). Convergence validity of the dimensions underlying the parental bonding instrument (PBI) and the EMBU. *Personality and individual differences, 24*(3), 341-350.

Asbury, K., Dunn, J.F., Pike, A., & Plomin, R. (2003). Nonshared environmental influences on individual differences in early behavioral development: A monozygotic twin differences study. *Child Development*, 74(3), 933-943.

Atkinson, L., Goldberg, S., Raval, V., Pederson, D., Benoit, D., Moran, G., Poulton, L., Myhal, N., Zwiers, M., Gleason, K., & Leung, E. (2005). On the relation between maternal state of mind and sensitivity in the prediction of infant attachment security. *Developmental Psychology*, 41(1), 42-53.

Aviezer, O, Sagi, A., Resnick, G., & Gini, M. (2002). School competence in young adolescence: Links to early attachment relationships beyond concurrent self perceived competence and representations of relationships. International *Journal of Behavioral Development*, 26, 397-409.

Barber, B.K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*(6), 3296-3319.

Barber, B.K. (2006). Reintroducing parental psychological control. In B.K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 3-13). Washington: American Psychological Association.

Barnett, M.A., Deng, M., Mills-Koonce, R., Willoughby, M., & Cox, M. (2008). Interdependence of parenting of mothers and fathers of infants. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 561-573.

Barrón, A. (1996). *Apoyo social: Aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

Bates, J., Pettit, G., Dodge, K., & Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 34, 982-995.

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

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1), 1-103.

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

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

Bauserman, R. (2002). Child adjustment in joint-custody *versus* sole-custody arrangements: A meta-analytic review. *Journal of Family Psychology*, 16(1), 91-102.

Beckwith, L., Cohen, S.E., & Hamilton, C.E. (1999). Maternal sensitivity during infancy and subsequent life events relate to attachment representation at early adulthood. *Developmental Psychology*, 35(3), 693-700.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.

Belsky, J. (1996). Parent, infant, and social-contextual antecedents of father-son attachment security. *Child Development*, 32, 905-913.

Belsky, J. (2005). Attachment theory and research in ecological perspective: Insights from de Pennsylvania infant and family development project and the NICHD study of early child care. In K. E. Grossman, K. Grossman, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infant to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 71-97). New York: Guilford Press.

Belsky, J., Jafee, S.R., Sligo, J., Woodward, I., & Silva, P.A. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: A prospective study of mothers and fathers of 3-year-olds. *Child Development*, 76, 384-396.

Belsky, J., & Fearon, R.M.P. (2002). Infant-mother attachment security, contextual risk, and early development: A moderational analysis. *Development and Psychopathology*, 14, 293-310.

Belsky, J., & Fearon, R.M.P. (2008). Precursors of attachment security. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 295-316). New York: Guilford Press.

Belsky, J., Putnam, S., & Crnic, K. (1997). Coparenting, parenting, and early emotional developmental. *New directions in Child Development*, 74, 45-56.

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

Belsky, J., Youngblade, L., Rovine, M., & Volling, B. (1991). Patterns of marital change and parent-child interaction. *Journal of Marriage and Family*, 53, 487-498.

Benavente, R., Justo, J., & Veríssimo, M. (2009). Os efeitos dos maus-tratos e da negligência sobre as representações da vinculação em crianças em idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1(XXVII), 21-31.

Berlin, L.J., & Cassidy, J. (1999). Relations among relationships: contributions from attachment theory and research. In J. Cassidy & P. S. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 688-712). New York: Guilford Press.

Biblarz, T.J., & Stacey, J. (2010). How does the gender of parents matter? *Journal of Marriage and Family*, Feb., 3-22.

Blandon, A.Y. & Volling, B.L. (2008). Parental gentle guidance and children´s compliance within the family: A replication study. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 355-366.

Bögels, S.M., van Oosten, A., Muris, P., & Smulders, D. (2001). Familiar correlates of social anxiety in children and adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 273-287.

Bögels, S.M., & van Melick, M. (2004). The relationship between child-report, parent self-report, and partner report of perceived parental rearing behaviors and anxiety in children and parents. *Personality and Individual Differences*, 37, 1583-1596.

Bögels, S.M., & Brechman-Toussaint, M.L. (2006). Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical Psychology Review , 26*, 834-856.

Bohlin, G., Hagekull, B., & Rydell, A. (2000). Attachment and social functioning: A longitudinal study form infancy to middle childhood. *Social Development*, 9(1), 24-39.

Booth, C., Clarke-Stewart, K.A., McCartney, K., Owen, M.T., & Vandell, D.L. (2000). Effects of parental separation and divorce on very young children. *Journal of Family Psychology, 14,* 304-326.

Booth, C.L., Rose-Kranesgor, L., McKinnon, J., & Rubin, K.J. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: The role of preschool attachment security and maternal style. *Social Development*, 3, 189-204.

Booth, C.L., Rubin, K.H., & Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood: links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development*, 69, 427-442.

Booth-LaForce, C., Rubin, K.H., Rose-Krasnor, L., & Burgess, K.B. (2005). Attachment and friendship predictors of psychosocial functioning in middle childhood. In K.A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp.71-88). New York: Guilford Press.

Borkowski, J.G., Bisconti, T., Willard, C.C., Keogh, D.A., & Whitman, T.L. (2002). The adolescent as parent: Influences on children's intellectual, academic, and socioemotional development. *In* J.G. Borkowski, S.L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.). *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and socioemotional development*, 161-184. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. I. Children and parenting*, 3-44. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bosmans, G., Braet, C. van Leeuwen, K., & Beyers, W. (2006). Do parenting behaviors predict externalizing behavior in adolescence, or is attachment the neglected 3rd factor? *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 373-383.

Bowlby, J. (1973/1985). *Attachment and loss. Separation*. London: Basic Books. (Trabalho original publicado em 1973)

Bowlby, J. (1969/1984). *Attachment and loss. Attachment (*2nd ed.). London: Basic Books. (Trabalho original publicado em 1969)

Bradford, K., & Hawkins, A.J. (2006). Learning competent fathering: A longitudinal analysis of marital intimacy and fathering. *Fathering*, 4(3), 215-234.

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.

Bretherton, I. (2005). The internal working model construct. In K.E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 13-47). New York: Guilford Press.

Bretherton, I. (2008). Les histoires à compléter pour l'étude des représentations d'attachement. *Enfance, 1*, 13-21.

Bretherton, I. (2010). Fathers in attachment theory and research: a review. *Early Child Development and Care*, 180(1-2), 9-23.

Bretherton, I., & Munholland, K.A. (1999). Internal working models of the attachment relationships, a construct revisited. In J. Cassidy & P.S. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 89-111). New York: Guilford Press.

Brofenbrenner, U. (1989). The ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

Brofenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. *In* W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). New York: John Wiley.

Bronte-Tinkew, J., Horowitz, A., & Carrano, J. (2010). Aggravation and stress in parenting: Associations with coparenting and father engagement among resident fathers. *Journal of Family Issues*, 31(4), 525-555.

Brooks-Gunn, J., & Markman, L. (2005). The contributions of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The future of Children*, 15, 139-168.

Brown, A.M. & Whiteside, S.P. (2008). Relations among perceived parental rearing behaviors, attachment style, and worry in anxious children. *Anxiety Disorders*, 22, 263-272.

Brown, G.L., Schoppe-Sullivan, S.J., Mangelsdorf, S.C., & Neff, C. (2010). Observed and reported supportive coparenting as predictors of infant-mother and infant-father attachment security. *Early Child Development and Care*, 180(1-2), 121-137.

Brown, J.H., & Portes, P.R. (2006). Understanding gender differences in children´s adjustment to divorce: Implications for school counselors. *Journal of School Counseling*, 4(7), 2-28.

Brumariu, L.E., & Kerns, K.A. (2010). Mother-child attachment patterns and different types of anxiety symptoms: Is there specificity of relations? *Child Psychiatry Hum Dev*. Retirado da publicação online de 20 Jul.

Bryman A, & Cramer D. (2003) *Análise de dados em ciências sociais: introdução às técnicas utilizando o SPSS para Windows* (3ª ed.). Oeiras: Celta.

Buchanan, C.M, Maccoby, E.E., & Dornbusch, S.M. (1991). Caught between parents: Adolescent´s experience in divorced families. *Child Developmen*t, 62, 1008-1029.

Buist, K.L., Dekovic, M., Meeus, W., & van Aken, M.A. G. (2002). Developmental patterns in adolescent attachment to mother, father and sibling. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 167-176.

Cabrera, N.J., Ryan, R.M., Mitchell, S.J., Shannon, J.D., & Tamis-LeMonda, C.S. (2008). Low-income nonresident father involvement with their toddlers: Variation by fathers' race and ethnicity. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 643-647.

Cain, D. S., & Combs-Orme, T. (2005). Family structure effects on parenting stress and practices in African American family. *Journal of Sociology and Social Welfare*, XXXII(2), 19-40.

Campana, K., Henderson, S., Stolberg, A., Schum, L. (2008). Paired maternal and parental parenting styles, child custody and children's emotional adjustment to divorce. *Journal of. Divorce & Remarriage*, 48, 1-20.

Canavarro, M.C. (1996). Avaliação das práticas educativas através do EMBU: estudos psicométricos. *Psychologica.*16, 5-18.

Canavarro, M.C. (1999*). Relações afectivas e saúde mental*. Coimbra: Quarteto Editora.

Canavarro, M.C. & Pedrosa, A.A. (2005). Transição para a parentalidade: Compreensão segundo diferentes perspectivas teóricas. In I. Leal (Ed.), *Psicologia da gravidez e da parentalidade* (pp. 225-255). Lisboa: Fim de Século.

Canavarro, M.C., & Pereira, A.I.F. (2007a). A percepção dos filhos sobre os estilos parentais educativos: A versão portuguesa do EMBU-C. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluación Psicológica*, 2, 193-210.

Canavarro, M.C., & Pereira, A.I.F. (2007b). A avaliação dos estilos parentais educativos na perspectiva dos pais: A versão portuguesa do EMBU-P. *Teoria, Investigação e Prática*, 2, 271-286.

Capaldi, D.M., Pears, K.C., Kerr, D.C.R., & Owen, L.D. (2008). Intergenerational and partner influences on fathers' negative discipline. *J Abnorm Child Psychol*, 36(3), 347-358.

Carlson, V.J. & Hardwood, R.L. (2003). Attachment, culture, and the caregiving system: The cultural patterning of everyday experiences among Anglo and Puerto Rican mother-infant pairs. *Infant Mental Health Journal*, 24, 53-73.

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

Carothens, S.S., Borkowski, J.G., & Whitman, T.L. (2006). Children of adolescent mothers: Exposure to negative life events and the role of social support on their socioemotional adjustment. *J Youth Adolescence*, 35, 827-837.

Carvalho, M.A. (2007). *Vinculação, temperamento e processamento de informação: Implicações nas perturbações emocionais e comportamentais no início da adolescência.* Tese de Doutoramento não publicada. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.

Caspi, A., Taylor, A., Smart, M., Jackson, T., Tagami, S., & Moffit, T.E. (2001). Can women provide reliable information about their children's fathers? Cross-informant agreement about men's life-time antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42, 915-920.

Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. In N.A. Fox (Ed.), The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, Serial No 240), 228-283.

Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P.S. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.

Cassidy, J., Kirsh, S.J, Scolton, K.L., & Parke, R.D. (1996). Attachment and representations of peer relationships. *Developmental Psychology*, 32, 892-904.

Castro, J., Toro, J., Arrindell, W.A., van der Ende, J., & Puig, J. (1990). Perceived parental rearing style in Spanish adolescents, children and parents: three new forms of the EMBU. In C.N. Stefanis, C.R. Soldatos, & A.D. Rabavillas (Eds.), *Psychiatry: a World Perspective* (Vol. 4, pp. 345-349). Amsterdam: Elsevier Science Publishers BV.

Castro, L., Pablo, J., Gómez, J., Arrindell, W.A. & Toro, J. (1997). Assessing rearing behavior from the perspective of the parents: a new form of the EMBU. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *32*, 230-235.

Castro, J., Toro, J., van der Ende, J., & Arrindell, W.A. (1993). Exploring the feasibility of assessing perceived parental rearing styles in Spanish children with the EMBU. *The International Journal of Social Psychiatry*, *39*(1), 47-57.

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

Chase-Landsdale, P. L., & Brooks-Gunn, J. (1994). Correlates of adolescent pregnancy and parenthood. In C.B. Fisher & R.M. Lerner (Eds.). *Applied developmental psychology* (pp. 207-235). New York: McGraw-Hill.

Cheng, H., Dunn, J., O´Connor, T.G., & Golding, J. (2006). Factors moderating children´s adjustment to parental separation: Findings from a community study in England. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 239-250.

Cherlin, A.J., Chase-Lansdale, P.L., & McRae, C. (1998). Effects of parental divorce on mental health throughout the life course. *American Sociological Review*, *63*, 239–249.

Cheung, C.-K., & Liu, E.S.-C. (1997). Parental distress and children´s problems among single-parent families in China. *The Journal of Genetic Psychology*, 158(3), 245-260.

Cicchetti, D., Cummings, E.M., Greenberg, M.T., & Marvin, R.S. (1990). An organizational perspective on attachment beyond infancy. In M. Greenberg, D. Cicchetti & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 3-50). Chicago: University of Chicago Press.

Cicchetti, D., Rogosch, F.A., & Toth, S.L. (1998). Maternal depressive disorder and contextual risk: contributions to the development of attachment insecurity and behavior problems in toddlerhood. *Development and Psychopathology*, 10, 283-300.

Clark, L.A., Kochansha, G., & Ready, R. (2000). Mothers' personality and its interaction with child temperament as predictors of parenting behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(2), 274-285.

Cohn, D.A., Cowan, P.A., Cowan, C.P., & Pearson, J. (1992). Mothers' and fathers' working models of childhood attachment relationships, parenting styles, and child behavior. *Development and Psychopathology*, 4, 417-431.

Coleman, P.K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12, 351-368.

Coleman, P., & Watson, A. (2000). Infant attachment as a dynamic system. *Human Development*, 43, 295-313.

Coley, R. L. (2001). (In)Visible men: emerging research on low-income unmarried and minority fathers. *American Psychologist*, 56(9), 743-753.

Coley, R.L, & Chase-Lansdale, P.L. (1998). Adolescent pregnancy and parenthood: Recent evidence and future directions. *American Psychologist*, 53, 152-166.

Coley, R.L., & Chase-Lansdale, P.L. (1999). Stability and change in paternal involvement among urban African-American fathers. *Journal of Family Psychology*, 13, 416-435.

Collins, W.A., & Madsen, S.D. (2003). Developmental change in parenting interactions. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (pp. 49-66). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Collins, W.A., Madsen, S.D., & Susman-Stillman, A. (2002). Parenting during middle childhood. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Vol. 1: Children and parenting* (2nd ed. pp. 73-101). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Collins, W. & Russell, G. (1991). Mother-child and father-child relationships in middle childhood and adolescence: A developmental analysis. *Developmental Review*, 11, 99-136.

Conley, C. S., Caldwell, M. S., Flynn, M., Dupre, A. J., & Rudolph, K. D. (2004). Parenting and mental health. In M. Hoghughi & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp. 276-295). London: Sage Publications.

Coppola, G.,Vaughn, B., Cassibba, R., & Constantini, A. (2006). The attachment script representation procedure in an Italian sample: Associations with Adult Attachment Interview scales and with maternal sensitivity. *Attachment & Human Development*, 8(3), 209-219.

Cowan, P.A., & Cowan, C.P. (2002). What an intervention design reveals about how parents affect their children's academic achievement and behavior problems. In J.G. Borkowski, S.L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and socioemotional development* (pp. 75-97). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cowan, P.A., & Cowan, C.P. (2009). Couple relationships: A missing link between adult attachment and children's outcomes. *Attachment and Human Development,* 11(1), 1-4.

Cowan, P.A., Cowan, C.P., & Mehta, N. (2009). Adult attachment, couple attachment, and children's adaptation to school: An integrated attachment template and family risk model. *Attachment and Human Development*, 11(1), 29-46.

Cox, M.J., Owen, M.T., Lewis, J.M., & Henderson, V.K. (1989). Marriage, adult adjustment, and early parenting. *Child Development*, 60, 1015-1024

Crittenden, P.M. (2000). A dynamic-maturational approach to continuity and change in pattern of attachment. In P.M. Crittenden & A.H. Claussen (Eds.), *Organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context* (pp. 343-357). New York: Cambridge University Press.

Crockenberg, S. (1981). Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security of infant-mother attachment. *Child Development*, 52, 857-865.

Crosnoe, R., & Elder, G. (2004). Family dynamics, supportive relationships, and educational resilience during adolescence. *Journal of Family Issues*, 25, 571-602.

Crouter, A.C., & Head, M.R. (2002). Parental monitoring knowledge of children. In M.H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting. Volume 3: Being and becoming a parent* (2nd ed., pp. 461-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cruz, O. (1999). O autocontrolo em crianças de 5 anos: implicações educativas das vivências familiares. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 109-130.

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

Cummings E. M., & Cummings, J. S. (2002). Parenting and Attachment. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Volume 5: Practical issues in parenting* (2nd ed. pp. 35-58). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cummings, E.M., & Davies, P.T. (2002). Efects of marital conflict on children: recent advances and emerging themes in process-oriented research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 31-63.

Cummings, E.M., Goeke-Morey, M.C., & Graham, M.A. (2002). Interparental relations as a dimension of parenting. In J.G. Borkowski, S.L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and socioemotional development* (pp. 251-263). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cummings, E.M., & Schermerhorn, A.C. (2003). A developmental perspective on children as agents in the family. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (pp. 91-108). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cummings, M.E., Schermerhorn, A.C., Davies, P. T., Goeke-Morey, M.C., & Cummings, J.S. (2006). Interparental discord and child adjustment: Prospective investigations of emotional security as an explanatory mechanism. *Child Development, 77*, 132-152.

Dallaire, D.H., & Weinraub, M. (2007). Infant-mother attachment security and children´s anxiety and aggression at first grade. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 477-492.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3)*,* 487-496.

Davidov, M., & Grusec, J.E. (2006a). Multiple pathways to compliance: Mothers' willingness to cooperate and knowledge of their children´s reactions to discipline. *Journal of Family Psychology*, 20(4), 705-708.

Davidov, M., & Grusec, J.E. (2006b). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development*, 77, 44-58.

Deater-Deckard, K., & Dodge, K.A. (1997). Externalizing behavior problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variations by culture, context, and gender. *Psychological Inquiry*, 8, 161-175.

Demo, D.H., & Cox, M.J. (2000). Families with young children: A review of research in the 1990s. *Journal of Marriage and the Family*, 62(4), 876-895.

de Minzi, M.C.R. (2006). Loneliness and depression in middle and late childhood: The relationship to attachment and parental styles. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(2), 189-210.

de Minzi, M.C.R. (2010). Gender and cultural patterns of mothers' and fathers' attachment and links with children's self-competence, depression and loneliness in middle and late childhood. *Early Child Development and Care*, 180(1-2), 193-209.

de Ruiter, C., & van IJzendoorn, M.H. (1993). Attachment and cognition: A review of the literature. *International Journal of Educational Research*, 19, 525-540.

De Wolff, M.S., & van IJzendoorn, M.H. (1997). Sensitivity and attachment: a meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.

Dias, P., Soares, I. & Freire, T. (2002). Percepção materna do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos: Construção de uma escala. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 335-347.

Dias, P., Soares, I., Freire, T. (2004). Percepção do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos: Construção de uma escala para professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), pp. 191-207.

Dickstein, S., Seifer, R., & Albus, K. (2009). Maternal adult attachment representations across relationships domains and infant outcomes: The importance of family and couple functioning. *Attachment and Human Development*, 11, 5-27.

Dishion, T.J., & McMahon, R.J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical foundation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 61-75.

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

Dix, T., & Branca, S.H. (2003). Parenting as a goal-regulation process. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (pp. 167-187). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dixon, S.V., Graber, J.A., & Brooks-Gunn, J. (2008). The roles of respect for parental authority and parenting practices in parent-child conflict among African American, Latino, and European American families. *Journal of Family Psychology*, 22(1), 1-10.

Doherty, W.J., Kouneski, E.F., & Erickson, M.F. (1998). Responsible fathering: An overview and conceptual framework. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 277-292.

Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F., & Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

Doyle, A.B., & Markiewicz, D. (2005). Parenting, marital conflict and adjustment from early- to mid-adolescence: Mediated by adolescent attachment style? *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 97-110.

Dozier, M., Stovall, K.C., Albus, K.E., & Bates, B. (2001). Attachment for infants in foster care: The role of caregiver state or mind. *Child Development*, 72, 1467-1477.

Dubowitz, H., Black, M.M., Cox, C.E., Kerr, M.A., Litrownik, A.J., Radhakrishna, A., English, D.J., Schneider, M.W., Runyan, D.K. (2001). Father involvement and children's functioning at age 6 years: A multisite study. *Child Maltreatment*, 6(4), 300-309.

Dunn, J. (2002). The adjustment of children in stepfamilies: Lessons from community studies. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(4), 154-161.

Dwyer, K.M. (2005). The meaning and measurement of attachment in middle and late childhood. *Human Development*, 48, 155-182.

Egeland, B., & Sroufe, L.A. (1981) Attachment and early maltreatment. *Child Development*, 52, 44-52.

El-Sheikh, M., & Elmore-Staton, L. (2004). The link between marital conflict and child adjustment: Parent-child conflict and perceived attachments as mediators, potentiators, and mitigators of risk. *Development and Psychopathology*, 16, 631-648.

Emery, R.E., Waldron, M., Kitzmann, K.M., & Aaron, J. (1999). Delinquent behavior, future divorce or nonmarital childbearing, and externalizing behavior among offspring: A 14-year prospective study. *Journal of Family Psychology,* 13(4), 568-579.

Erel, O., & Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 118, 108-132.

Faber, A.J., & Wittenborn, A.K. (2010). The role of attachment in children´s adjustment to divorce and remarriage. *Journal of Family Psychotherapy*, 21(2), 89-104.

Fabricius, W.V., & Luecken, L.J. (2007). Post divorce living arrangements, parent conflict, and long-term physical health correlates for children of divorce. *Journal of Family Psychology*, 21(2), 195-205.

Fagan, J., & Barnett, M. (2003). The relationship between maternal gatekeeping, paternal competence, mothers' attitudes about their father role, and father involvement. *Journal of Family Issues,* 24, 1020-1043.

Fairchild, S.R. (2006). Understanding attachment: Reliability and validity of selected attachment measures for preschoolers and children. *Child and Adolescent Social Work Journal,* 23(2), 235-261.

Farate, C.; Pocinho, M. & Machado, P. (2010). *Repercussions of tobacco, alcohol and drugs on adolescent' health – modalities of interaction and reciprocal influence*. United Kingdom: Lambert Academic Publishing.

Feinberg, M.E., & Kan, M.L. (2008). Establishing family foundations: Intervention effects on coparenting, parent/infant well-being, and parent-child relations. *Journal of Family Psychology*, 22(2), 253-263.

Feinberg, M., Kan, M.L., & Hetherington, E.M. (2007). Longitudinal study of coparenting conflict on adolescent maladjustment. *Journal of Marriage and Family*, 69, 687-702.

Feldman, R., Masalha, S., & Alony, D. (2006). Microregulatory patterns of family interactions: Cultural pathways to toddlers´self-regulation. *Journal of Family Psychology*, 20(4), 614-623.

Fine, M.A., Voydanoff, P., & Donnelly, B.W. (1994). Parental perceptions of child well-being: Relations to family structure, parental depression, and marital satisfaction. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(2), 165-186.

Florsheim, P., & Smith, A. (2005). Expectant adolescent couples´ relations and subsequent parenting behavior. *Infant Mental Health Journal*, 26, 533-548.

Florsheim, P., Sumida, E., McCann, C., Winstanley, M., Fukui, R., Seefeldt, T., & Moore, D. (2003). The transition to parenthood among young African American and Latino couples: Relational predictors of risk for parental dysfunction. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 65-79.

Floyd, F.J., Gilliom, L.A., & Costigan, C.L. (1998). Marriage and the parenting alliance: longitudinal prediction of change in parenting perceptions and behaviors. *Child Development*, 69, 1461-1479.

Fonagy, P., Gergely, P., Jurist, E.L., & Target, M. (2004). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. London: Karnac.

Fonagy, P., Steele, H., & Steele, M. (1991). Maternal representations of attachment during pregnancy predict organization of infant-mother attachment at one year age. *Child Development*, 62, 891-905.

Fox, N.A., Kimmerly, N. L., & Schafer, W. (1991). Attachment to mother/attachment to father: a meta- analysis. *Child Development*, 62, 210-225.

Fracasso, M.P., Busch-Rossnagel, N.A., & Fisher, C.B. (1994). The relationship of maternal behavior and acculturation to the quality of attachment in Hispanic infants living in New York City. *Hispanic Journal of Behavioural Science*s, 16, 143-154.

Fraley, R. C., & Spieker, S. J. (2003). What are the differences between dimensional and categorical models of individual differences in attachment? Reply to Cassidy (2003), Cummings (2003), Sroufe (2003), and Waters and Beauchaine (2003). *Developmental Psychology*, 39, 423-429.

Franco, N., & Levitt, M.J. (1998). The social ecology of middle childhood: Family support, friendship quality, and self-esteem. *Family Relations*, 47(4), 315-321.

Freijo, E.A., & Artetxe, F.O. (2008). Las relaciones entre hermanos. In M.J. Rodrigo & J. Palácios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 245-260). Madrid: Alianza Editorial.

Freitag, M.K., Belsky, J., Grossmann, K., Grossmann, K.E., & Scheuerer-Englisch, H. (1996). Continuity in parent-child relationships from infancy to middle childhood and relationships with friendship competence. *Child Development*, 67, 1437-1454.

Frosch, C.A. & Mangelsdorf, S.C. (2001). Marital behavior, parenting behavior, and multiple reports of preschoolers' behavior problems: mediation or moderation? *Developmental Psychology*, 37(4), 502-519.

Frosch, C.A., Mangelsdorf, S.C., & McHale, J.L. (2000). Marital behavior and the security of preschooler-parent attachment relationships. *Journal of Family Psychology,* 14(1), 144-161.

Furman, W. & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of social relationships. *Child Development*, 63, 103-115.

Fury, G., Carlson, E.A., & Sroufe, L.A. (1997). Children's representations of attachment relationships in family drawings. *Child Development*, 68, 1154-1164.

Ganong, L.H., & Coleman, M. (2004). *Stepfamily relationships: Development, dynamics, and interventions.* New York: Kluwer.

Gee, C. B., & Rhodes, J. E. (2003). Adolescent mother's relationship with their children's biological fathers: Social support, social strain, and relationship continuity. *Journal of Family Psychology*, Vol. 17(3), 370-383.

George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1984/1985/1996). *Adult Attachment Interview*. Manuscrito não publicado. University of California at Berkeley, EUA.

George, C., & Solomon, J. (1999). Attachment and caregiving: The caregiving behavioral system. In J. Cassidy & P. S. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* (pp. 649-670). New York: Guilford Press.

Giudice, M. D. (2008). Sex-biased ratio of avoidant/ambivalent attachment in middle childhood. *British Journal of Developmental Psychology , 26*, 369–379.

Gladstone, G.L., & Parker, G.B. (2005). The role of parenting in the development of psychopathology: An overview of research using the parental bonding instrument. In J.H. Hudson & R.M. Rapee (Eds.), *Psychopathology and the family* (pp. 21-33). Sydney: Elsevier.

Gloger-Tippelt, G., Gomille, B., Koenig, L., & Vetter, J. (2002). Attachment representations in 6-year-olds: Related longitudinally to the quality of attachment in infancy and mothers' attachment representation. *Attachment & Human Development*, 4(3), 318-339.

Golombok, S., Tasker, F., & Murray, C. (1997). Children raised in fatherless families from infancy: family relationships and the socioemotional development of children of lesbian and single heterosexual mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 783-791.

González, N.A., Pitts, S.C., Hill, N.E., & Roosa, M.W. (2000). A mediational model of the impact of interparental conflict on child adjustment in a multiethnic, low-income sample. *Journal of Family Psychology,* 14, 365-379.

González, M.M., & Triana, B. (2008). Divorcio, monoparentalidad y nuevos emparejamientos. *In* M.J. Rodrigo & J. Palácios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 373-397). Madrid: Alianza Editorial.

Granot, D. & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541.

Green, B.L., Furrer, C., & McAllister, C. (2007). How do relationships support parenting? Effects of attachment style and social support on parenting behavior in an at-risk population. *Am J Community Psychol*, 40, 96-108.

Greenberg, M.T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy, J. & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp.469-496). New York: Guilford Press.

Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In Cole, P. & Morgan, J. (Eds.), *Syntax and Semantics*. Volume 3: Speech Arts (pp. 41-58). New York: Academic Press.

Greenfield, P.M., Keller, H., Fuligni, A., & Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461-490.

Grolnick, W.S., & Gurland, S.T. (2002). Mothering: Retrospect and prospect. In J. McHale & W.S. Grolnick (Eds.), *Retrospect and prospect in the psychological study of families* (pp. 5-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gross, H.E., Shaw, D.S., Moilanen, K.L., Dishion, T.J., & Wilson, M.N. (2008). Reciprocal models of child behavior and depressive symptoms in mothers and fathers in a sample of children at risk for early conduct problems. *Journal of Family Psychology*, 22(5), 742-751.

Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (1990). The wider concept of attachment in cross-cultural research. *Human Development*, 33, 31-47.

Grossmann, K., Grossmann, K.E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H., & Zimmerman, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Father's sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development*, 11, 307-331.

Grossmann, K.E., Grossmann, K., & Kindler, H. (2005). Early care and the roots of attachment and partnership representations: The Bielefeld and Regensburg longitudinal studies. In K.E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 98-136). New York: Guilford Press.

Grossmann K, Grossmann KE, Kindler H, Zimmermann P. (2008).A wider view of attachment and exploration: The influence of mothers and fathers on the development of psychological security from infancy to young adulthood. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications (*2nd ed., pp. 857-879). New York, NY: Guilford Press.

Grossmann, K., Grossmann, K. E., Spangler, G., Suess, G., & Unzner, L. (1985). Maternal sensitivity and newborn orienting responses as related to quality of attachment in Northern Germany. . In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, Serial No 209), 233-256.

Grüner, K., Muris, P., & Merckelbach, H. (1999). The relationship between anxious rearing behaviours and anxiety disorders symptomatology in normal children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry,* 30, 27-35.

Grusec, J.E., Goodnow, J.J., & Kuczynski, L. (2000). New directions in analysis of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, 71(1), 205-211.

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

Grych, J.H. (2002). Marital relations and parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Volume 4: Social conditions and applied parenting* (2nd ed., pp. 203-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Grych, J.H., Wachsmuth-Schlaefer, T., & Klockow, L.L. (2002). Interparental aggression and young children´s representations of family relationships. *Journal of Family Psychology*, 16(3), 259-272.

Guedeney, A. (2004a). A Teoria da Vinculação: A história e as personagens. In N. Guedeney & A. Guedeney (Coords.), *Vinculação: Conceitos e aplicações* (pp. 25-32). Lisboa: Climepsi Editores.

Guedeney, N. (2004b). Conceitos chave da teoria da vinculação. In N. Guedeney & A. Guedeney (Coords.), *Vinculação: Conceitos e aplicações* (pp. 33-44). Lisboa: Climepsi Editores.

Gullone, E., Ollendick, T.H., & King, N.J. (2006). The role of attachment representation in the relationship between depressive symptomatology and social withdrawal in middle childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 15(3), 271-285.

Guttman, L.M., & Eccles, J.S. (1999). Financial strain, parenting behaviors, and adolescents achievement: Testing model equivalence between African American and European American single- and two-parent families. *Child Development*, 70, 1464-1476.

Halgunseth, L.C., Ispa, J.M., & Rudy, D. (2006). Parental control in Latino families: An integrated review of the literature. *Child Development*, 77(5), 1282-1297.

Hansburg, H.G. (1972). *Adolescent separation anxiety: a method for the study of adolescent separation problems*. Springfield, IL: Thomas.

Harkness, S., & Super, C.M. (2002). Culture and parenting. In M.H. Bornstein (Ed.*), Handbook of parenting. Volume 2: Biology and ecology of parenting* (2nd ed., pp. 253-280). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Harold, G.T., & Conger, R.D. (1997). Marital conflict and adolescent distress: The role of adolescent awareness. *Child Development*, 68, 333-350.

Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.

Haskett, M.E., & Willoughby, M. (2006). Paths to child social adjustment: parenting quality and children´s processing of social information. *Child: Care, Health and Development*, 33(1), 67-77.

Hazan, C., & Zeifman, D. (1999). Pair bonds as attachments: Evaluating the evidence. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 336-354). New York: Guilford Press.

Henly, J.R. (1997). The complexity of support: the impact of family structure and provisional support on African American and White adolescent mothers' well being. *American Journal of Community Psychology*, 25, 629-655.

Herbert, M. (2004). Parenting across the lifespan. In M. Hoghughi & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp. 55-71). London: Sage Publications.

Hernandéz, M.D.G., Rodriguez, G.R., & Zamora, A.L. (2008). La construcción de valores en la familia. In M.J. Rodrigo & J. Palácios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 201-221). Madrid: Alianza Editorial.

Hetherington, E.M. (1993). A review of the Virginia longitudinal study of divorce and remarriage: A focus on early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 7, 39-56.

Hetherington, E.M. (2003). Social support and the adjustment of children in divorced and remarried families. *Childhood*, 10(2), 217-236.

Hetherington, E.M., Bridges, M., & Insabella, G.M. (1998). What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment. *American Psychologist*, 53, 167-184.

Hetherington, E.M., & Clingempeel, G. (Eds.) (1992). Coping with marital transitions: A family systems perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (2-3, Serial No 227).

Hetherington, E.M. & Kelly, J. (2002). *For better or for worse: Divorce reconsidered*. New York: W.W. Norton & Company.

Hetherington, E.M., & Stanley-Hagan, M. (2002). Parenting in divorced and remarried families. In M.H. Bornstein (Ed.*), Handbook of parenting. Volume 3: Being and becoming a parent* (2nd ed., pp. 287-315). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hill, N., Bush, K., & Roosa, M. (2003a). Parenting and family socialization strategies and children´s mental health: Low-income Mexican-American and Euro-American mothers and children. Child *Development*, 74, 189-204.

Hill, J., Fonagy, P., Safier, E., & Sargent, J. (2003b). The ecology of attachment in the family. *Family Process*, 42(2), 205-221.

Ho, C., Bluestein, D.N., & Jenkins, J.M. (2008). Cultural differences in the relationship between parenting and children's behavior. *Developmental Psychology*, 44(2), 2, 507–522.

Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M.H. Bornstein (Ed.*), Handbook of parenting. Volume 2: Biology and ecology of parenting* (2nd ed., pp. 231-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30, 26-28.

Hoghughi, M. (2004). Parenting: an introduction. In M. Hoghughi & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp. 1-18). London: Sage Publications.

Howard, K.S. (2010). Paternal attachment, parenting beliefs and children's attachment. *Early Child Development and Care*, 180, (1-2), 157-171.

Howard, K.S., Lefever, J.E.B., Borkowski, J.G., & Whitman, T.L. (2006). Fathers´ influence in the lives of children with adolescent mothers. *Journal of Family Psychology*, 20(3), 468-476.

Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 671-687). New York: Guilford Press.

Howes, C., Matheson, C., & Hamilton, C.E. (1994). Maternal, teacher and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.

Huth-Bocks, A.C., Levendosky, A.A., Bogat, G.A., & von Eye, A. (2004). The impact of maternal characteristics and contextual variables on infant-mother attachment. *Child Development*, 75, 480-496.

INE (2007). *Estatísticas Demográficas*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

INE (2010). *Homens & mulheres em Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Isabella, R.A., & Belsky, J. (1985). Marital change during the transition to parenthood and security of infant-parent attachment. *Journal of Family Issues*, 6, 505-522.

Isabella, R.A., & Belsky, J. (1991). Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment. *Child Development*, 62, 373-384.

Isley, S., O'Neil, R., & Parke, R.D. (1996). The relation of parental affect and control behaviors to children´s classroom acceptance: A concurrent and predictive analysis. *Early Education & Development*, 7, 7-23.

Jacob, T., & Windle, M. (1999). Family assessment: Instrument dimensionality and correspondence across family reporters. *Journal of Family Psychology, 13*, 339–354.

Jacobsen, T., Edelstein, W, & Hofmann, V (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 112-124.

Jones, D.J., Forehand, R., Rakow, A., Colletti, C.J.M., McKee, L., & Zalot, A. (2008). The specificity of maternal parenting behavior and child adjustment difficulties: A study of inner-city African American Families. *Journal of Family Psychology*, 22(2), 181-192.

Jongenelen, I. M. (2004). *Vinculação em mães adolescentes e seus bebés: da matriz relacional à matriz contextual.* Tese de Doutoramento não publicada. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.

Jongenelen, I., Soares, I., Grossmann, K., & Martins, C. (2006). Vinculação em mães adolescentes e seus bebés. *Psicologia*, XX(1), 11-36.

Kaczynski, K.J., Lindahl, K.M., Malik, N.M., & Laurenceau, J.-P. (2006). Marital conflict, maternal and paternal parenting, and child adjustment: A test of mediation and moderation. *Journal of Family Psychology,* 20(2), 199-208.

Kalenkoski, C.M., Ribar, D.C., & Statton, L.S. (2005). Parental child care in single-parents, cohabiting, and married-couple families: Time-diary evidence from the United Kingdom. *Education and Health of Women and Children*, 95(2), 194-198.

Kaplan, N. (1985). *Procedures of the administration of the Hansburg Separation Test for young children adapted from Klagsbrun and Bowlby*. Dept. of Psychology, University of California, Berkeley.

Kaplan, C.A., & Owens, J. (2004). Parental influences on vulnerability and resilience. In M. Hoghughi & N. Long (Eds.). *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp. 55-71). London: Sage Publications.

Karavasilis, L., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development,* 27(2), 153–164.

Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M.A.G., & Dekovic, M. (2008). Parenting, coparenting, and effortful control in preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 22(1), 30-40.

Katz, L.F., & Low, S.M. (2004). Marital violence, co-parenting, and family-level processes in relation to children's adjustment. *Journal of Family Psychology*, 18(2), 372-382.

Keller, H. (2003). Socialization for competence: Cultural models of infancy. *Human Development*, 46, 288-311.

Kelly, J.B. (2007). Children´s living arrangements following separation and divorce: Insights form empirical and clinical research. *Family Process*, 46, 35-52.

Kennedy, A.E., Rubin, K.H., Hastings, P.D., & Maisel, B. (2004). Longitudinal relations between child vagal tone and parenting behavior: 2 to 4 years. *Dev Psychobiol*, 45, 10-21.

Kerns, K.A., Aspelmeier, J.E., Gentzler, A.L., & Grabill, C. (2001). Parent-child attachment and monitoring in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 15, 69-81.

Kerns, K.A., Schlegelmilch, A., Morgan, T.A., & Abraham, M.M. (2005). Assessing attachment in middle childhood. In K.A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp.46-70). New York: Guilford Press.

Kerns, K.A., Tomich, P.L., Aspelmeier, J.E., & Contreras, J.M. (2000). Attachment based assessments of parent-child relationships in middle childhood. *Developmental Psychology*, 36(5), 614-626.

Kerns, K.A., Tomich, P.L., & Kim, P. (2006). Normative trends in children's perceptions of availability and utilization of attachment figures in middle childhood. *Social Development*, 15(1), 1-22.

Kerr, D.C.R., Lopez, N.L., Olson, S.L., & Sameroff, A.J. (2004). Parental discipline and externalizing behavior in early childhood: The roles of moral regulation and child gender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 369-383.

Kilmann, P.R., Carranza, L.V., & Vendemia, J.M.C. (2006). Recollections of parent characteristics and attachment patterns for college women of intact vs. non-intact families. *Journal of Adolescence*, 29, 89-102.

Kim-Cohen, J., Moffitt, T.E., & Caspi, A. (2004). Genetic and environmental processes in young children's resilience and vulnerability to socioeconomic deprivation. *Child Development*, 75, 651-668.

Kitzmann, K. (2000). Effects of marital conflict and subsequent triadic family interactions and parenting. *Developmental Psychology*, 36, 3-13.

Klagsbrun, M. and Bowlby, J. (1976). Responses to separation from parents: A clinical test for young children. *British Journal of Projective Psychology*, 21(2), 7-27.

Kobak, R., Rosenthal, N., & Serwik, A. (2005). The attachment hierarchy in middle childhood. In K.A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp.71-88). New York: Guilford Press.

Kochanska, G, & Aksan, N. (1995). Mother-child mutuality positive affect, the quality of children compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66, 236-254.

Kockanska, G., & Aksan, N. (2006). Children's conscience and self-regulation. *Journal of Personality*, 74, 1587-1617.

Kotchick, B.A., Dorsey, S., & Heller, L. (2005). Predictors of parenting among African American single mothers: Personal and contextual factors. *Journal of Marriage and Family*, 67, 448-460.

Kretchmar, M.D., & Jacobvitz, D.B. (2002). Observing mother-child relationships across generations: Boundary patterns, attachment, and the transmission of caregiving. *Family Process*, 41(3), 351-374.

Krishnakumar, A., & Buehler, C. (2000). Interparental conflict and parenting behaviors: A meta-analytic review. *Family Relations*, 49, 25-44.

Kuczynski, L., Marshall, S., & Schell, K. (1997). Value socialization in a bidirectional context. *In* J. Grusec & L. Kuczynski (Eds.). *Parenting and children's internalization of values*. New York: John Willey & Sons, Inc.

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

Laible, D. (2005). Measuring attachment in middle childhood: Challenges and future directions. *Human Development*, 48, 183-187.

Lamborn, D.S., Mounts, N.S., Steinberg, L., & Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

Lansford, J., Malone, P., Castellino, D., Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (2006). Trajectories of internalizing, externalizing, and grades for children who have and have not experienced their parents' divorce or separation. *Journal of Family Psychology*, 20, 292-301.

Laurent, H.K., Kim, H.K., & Capaldi, D.M. (2008). Prospective effects of interparental conflict on child attachment security and the moderating role of parents' romantic attachment. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 377-388.

Leal, I. (2005). Novas e velhas parentalidades. In I. Leal (Ed.) *Psicologia da gravidez e da parentalidade* (pp. 347-362). Lisboa: Fim de Século.

Leary, A., & Katz, L.F. (2004). Coparenting, family-level process, and peer outcomes: The moderating role of vagal tone. *Development & Psychopathology*, 16, 593-608.

Lee, C.M., Beauregard, C., & Bax, K.A. (2005). Child-related disagreements, verbal aggression, and children's internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 237-245.

Lerner, R.M., Rothbaum, F., Boulos, S., & Castellino, D.R. (2002). Developmental systems perspective on parenting. *In* M.H. Bornstein (Ed.*), Handbook of parenting. Volume 2: Biology and ecology of parenting* (2nd ed., pp. 315-344). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lewis, M. (2005). The child and its family: the social network model. *Human Development*, 48, 8-27.

Lewis, M., Feiring, C., & Rosenthal, S. (2000). Attachment over time. *Child Development*, 71 (3), 707-720.

Lewis, C., & Lamb, M.E. (2003). Fathers' influences on children's development. The evidence form two-parent families. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 211-228.

Lieberman, M., Doyle, A., & Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Association with peer relations. *Child Development*, 70, 202-213.

Lim, J., Wood, B.L., & Miller, B.D. (2008). Maternal depression and parenting in relation to child internalizing symptoms and asthma disease activity. *Journal of Family Psychology*, 22(2), 264-273.

Lindahl, K.M., & Malik, N.M. (1999). Marital conflict, family processes, and boys' externalizing behavior in Hispanic American and European American families. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 12-24.

Lindhout, I.E., Markus, M.T., Hoogendijk, T.H.G., & Boer, F. (2009) Temperament and parental child-rearing style: unique contributions to clinical anxiety disorders in childhood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18(7), 439-446

López, F. (2008). La familia como contexto de desarrollo de los adultos. *In* M.J. Rodrigo & J. Palácios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 117-139). Madrid: Alianza Editorial.

Lourenço, M.M.C. (1998). *Textos e contextos da gravidez na adolescência. A adolescente, a família e a escola*. Lisboa: Fim de Século.

Lowenstein, L.F. (2010). Attachment theory and parental alienation. *Journal of Divorce & Remarriage*, 51(3), 157-168.

Lundberg, M., & Andersson, P. (2000). Perception of the parental rearing when growing up in a single-parent home. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 7(4), 275-278.

Luyckx, K., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Berzonsky, M.D. (2007). Parental psychological control and dimensions of identity formation in emerging adulthood. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 546-550.

Lytton, H., & Romney, D.M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis*. Psychological Bulletin*, 109, 267-296.

Lyons-Ruth, K., & Jacobvitz, D. (1999). Attachment disorganizations: Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioral and attentional strategies. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 520-554). New York: Guilford Press.

Maccoby, E.E. (1992). The role of parents in socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.

Maccoby, E.E. (2000). Parenting and its effects on children: on reading and misreading behaviour genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1-27.

Maccoby, E.E (2002). Parenting effects: Issues and controversies. In J.G. Borkowski, S.L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and socioemotional development* (pp. 35-46). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology.*

Vol. 4: *Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: John Wiley.

Main, M. & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age six: predictable from infant attachment classifications and stable over a one-month period. *Developmental Psychology*, 21, 56-69.

Main, M & Goldwyn, R. (1984-1998). Adult attachment scoring and classification systems. University of California. Berkeley. (Manuscrito não publicado)

Main, M., Hesse, E., & Kaplan, N. (2005). Predictability of attachment behaviour and representational processes at 1, 6 and 19 years of age: The Berkeley longitudinal study. In Grossman, Grossman, & Waters (Eds.), *Attachment from Infancy to Adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 245-304). New York: Guilford Press.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child development*, 50(1-2, Serial No 209), 66-104.

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

Main, M., & Weston, D.R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932-940.

Mandara, J., & Murray, C.B. (2002). Development of an empirical typology of African American family functioning. *Journal of Family Psychology*, 16(3), 318-337.

Markus, M.T., Lidhout, I.E., Boer, F., Hoogendijk, T.H.G., & Arrindell, W.A. (2003). Factors of perceived parental rearing styles: The EMBU-C examined in a sample of Dutch primary school children. *Personality and Individual Differences*, 34, 503-519.

Marôco, J. (2007). *Análise Estatística: com a utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Márquez-Caraveo, M.E.,Hernández-Guzmán, L., Villalobos, J.A., Pérez-Barrón, V., & Reyes-Sandoval, M. (2007). Datos psicométricos del EMBU-I "mis memorias de crianza" como indicador de la percepción de crianza en una muestra de adolescentes de la ciudad de México. *Salud Mental*, 30(2), 58-66.

Marshall, P. & Fox, N. (2005). Relations between behavioral reactivity at 4 months and attachment classification at 14 months in a selected sample. *Infant Behavior & Development*, 28, 492-502.

Martins, C., Soares, I., & Grupo de Estudos de Vinculação (2007). Contributos metodológicos para a investigação em vinculação: Métodos e instrumentos de avaliação. In I. Soares (Coord.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp. 241-286). Braga: Psiquilíbrios.

Marvin, R.S. & Britner, P.A. (1999). Normative development: The ontogeny of attachment. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp.44-67). New York: Guilford Press.

Matos, P. M., & Costa, M. E. (2006). Vinculação aos pais e ao par romântico em adolescentes. *Psicologi*a, XX, 97-126.

Mayseless, O. (1996). Attachment patterns and their outcomes. *Human Development*, 39, 206-223.

Mayseless, O. (2005). Ontogeny of attachment in middle childhood: Conceptualization of normative changes. In K.A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.), Attachment in middle childhood (pp.1-23). New York: Guilford Press.

McHale, J.P., Lauretti, A., Talbot, J., & Pouquette, C. (2002). Retrospect and prospect in the psychological study of coparenting and family group process. *In* J. McHale & W.S. Grolnick (Eds.),

Retrospect and prospect in the psychological study of families (pp. 127-165). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-203.

McLoyd, V., & Smith, J. (2002). Physical discipline and behavior problems in African American, European American, and Hispanic children: Emotional support as a moderator. *Journal of Marriage and Family*, 64, 40-53.

Michiels, D., Grietens, H., Onghena, P., & Kuppens, S. (2010). Perceptions of maternal and paternal attachment security in middle childhood: Links with positive parental affection and psychosocial adjustment. *Early Child Development and Care*, 180(1-2), 211-225.

Mikulincer, M., & Florian, V. (1999). The association between parental reports of attachment style and family dynamics, and offspring's reports of adult attachment style. *Family Process*, 38(2), 243-257.

Miljkovitch, R. (2004). A vinculação ao nível das representações. In N. Guedeney & A. Gedeney, A. (Coords.), *Vinculação: conceitos e aplicações* (pp. 45-53). Lisboa: Climepsi.

Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Bretherton, I., & Halfon, O. (2004). Associations between parental and child attachment representations. *Attachment and Human Development*, 6, 305-325.

Mofrad, S., Abdullah, R., & Samah, B.A. (2009). Perceived parental overprotection and separation anxiety: Does specific parental rearing serve as specific risk factor. *Asian Social Science*, 5(11), 109-116.

Mofrad, S., Abdullah, R., & Samah, B.A. (2010). Do children with different attachment type perceive different parental rearing? *J Psychology*, 1(1), 1-7.

Mollborn, S., & Dennis, J.A. (2010). Investigating the life situations and development of teenage mothers´ children: Evidence from the ECLS-B. *Working Paper*. Retirado de http://www.colorado.edu/ibs/pubs/hs/hs2010-0001.pdf.

Monteiro, L., Veríssimo, M., Castro, R., & Oliveira, C. (2006). Partilha da responsabilidade parental. Realidade ou expectativa? *Psychologica*, 42, 213-229.

Monteiro, L., Veríssimo, M., Santos, A.J., & Vaughn, B.E. (2008a). Envolvimento paterno e organização dos comportamentos de base segura das crianças em famílias portuguesas. *Análise Psicológica*, 3(XXVI), 395-409.

Monteiro, L., Veríssimo, M., Vaughn, B., Santos, A.J., & Fernandes, M.S.O. (2008b). Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: as relações criança/mãe e criança/pai. *Psicologia*, 1 (XXII): 105-125.

Morris, A.S., Steinberg, L., Sessa, F.M., Avenevoli, S., Silk, J.S., & Essex, M.J. (2006). Measuring children´s perceptions of psychological control: Developmental and conceptual considerations. In B.K. Barber (Ed.). *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents*, 125-160. Washington: American Psychological Association.

Moss, E., Cyr, C., Bureau, J.F., Tarabulsy, G., & Dubois-Comtois, K. (2005a). Stability of attachment between preschool and early school-age and factors contributing to continuity/discontinuity. *Developmental Psychology*, 41, 773-783.

Moss, E., St-Laurent, D., Dubois-Comtois, K., & Cry, C. (2005b). Quality of attachment at school age. In K.A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp.71 - 88). New York: Guilford Press.

Moura, O., & Matos, P.M. (2008). Vinculação aos pais e conflito inter-parental em adolescentes. *Psicologia*, XXII(1), 127-152.

Mulvaney, M.K., & Mebert, C.J. (2007). Parental corporal punishment predicts behavior problems in early childhood. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 389-397.

Muris, P., Bosma, H., Meesters, C., & Schouten, E. (1998). Perceived parental rearing behaviours: a confirmatory factor analytic study of the Dutch EMBU for children. *Person, Indiv. Diff.*, 24(3), 439-442.

Muris, P., Meesters, C., Merckelbach, H., & Hülsenbeck, P. (2000). Worry in children is related to perceived parental rearing and attachment. *Behaviour Research and Therapy, 38*, 487-497.

Muris, P., Meesters, C., Schouten, E. & & Hoge, E. (2004). Effects of perceived control on the relationship between perceived parental rearing behaviors and symptoms of anxiety and depression in nonclinical preadolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1), 51-58.

Muris, P., Meesters, C.M.G., & van Brakel, A. (2003a). Assessment of anxious rearing behaviors with a modified version of "Egna Minnen Beträffende Uppfostran" Questionnaire for Children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 25, 229-237.

Muris, P., Meesters, C., & van der Berg, S. (2003b). Internalizing and externalizing problems as correlates of self-reported attachment style and perceived parental rearing in normal adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 12(2), 171-183.

Muris, P., & Merckelbach, H. (1998). Perceived parental rearing behavior and anxiety disorders symptoms in normal children. *Personality and Individual Differences*, 25, 1199-1206.

Nair, H., & Murray, A.D. (2005). Predictors of attachment security in preschool children from intact and divorced families. *The Journal of Genetic Psychology, 166*(3), 245–263.

Neiderhiser, J.M., Pike, A., Hetherington, E.M. & Reiss, D. (1998). Adolescent perceptions as mediators of parenting: Genetic and environmental contributions. *Developmental Psychology,* 34(6), 1459-1469.

Newman, D.M., & Grauerholz, E. (2002). *Sociology of families* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Nicholson, J.M., Fergusson, D.M., & Horwood, L.J. (1999). Effects on latter adjustment of living in a stepfamily during childhood and adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 405-416.

Nishikawa, S., Sundbom, E., & Hägglöf, B. (2010). Influence of perceived parental rearing on adolescent self-concept and internalizing and externalizing problems in Japan. *J Child Fam Stud*, 19, 57–66.

North, R.J., Holahan, C.J., Moos, R.H., & Cronkite, R.C. (2008). Family support, family income, and happiness: A 10-year perspective. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 475-483.

O'Connor, T.G., & Croft, C.M. (2001). A twin study of attachment in pre-school children. *Child Development*, 72, 1501-1511.

O´Connor, T.G., Dunn, J., & Jenkins, J.M: (2001). Family settings and children´s adjustment: Differential adjustment within and across families. *British Journal of Psychiatry*, 179, 110-115.

O´Leary, S., & Vidair, H.B. (2005). Marital adjustment, child rearing disagreements, and overreactive parenting: Predicting child behavior problems. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 208-216.

Oliva, A., & Palacios, J. (2008). Familia y escuela: padres y professores. *In* M.J. Rodrigo & J. Palácios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-350). Madrid: Alianza Editorial.

Olsen, S.F., Martin, P., & Halverson, C.F. (1999). Personality, marital relationships, and parenting in two generations of mothers. *International Journal of Behaviour Development*, 23, 457-476.

Osofsky, J.D., & Thompson, M.D. (2000). Adaptative and maladaptative parenting: perspectives on risk and protective factors. *In* J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early intervention in childhood* (2nd ed., pp. 54-75). Cambridge: Cambridge University Press.

Overbeek, G., Stattin, H., Vermulst, A., Ha, T., & Engels, R. C. (2007). Parent-child realtionships, partner relationships, and emotional adjustment: a birth-to-maturity study. *Developmental Psychology , 43*, 429-437.

Owen, M.T., & Cox, M.J. (1997). Marital conflict and the development of infant-parent attachment relationships. *Journal of Family Psychology*, 11(2), 152-164.

Padilla-Walker, L.M. (2008). Domain-appropriateness of maternal discipline as a predictor of adolescents' positive and negative outcomes. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 456-464.

Page, T., & Bretherton, I. (2001). Mother- and father-child attachment themes in the story completions of pre-schoolers from post-divorce families: do they predict relationships with peers and teachers? *Attachment & Human Development*, 3(1), 1-29.

Palacios, J., Hidalgo, M.V., & Moreno, M.C. (2008). Familia y vida cotidiana. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 71-90). Madrid: Alianza Editorial.

Palacios, J., & Rodrigo, M. J. (2008). La familia como contexto de desarrollo humano. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza Editorial.

Paquette, D. (2004). Dichotomizing paternal and maternal functions as a means to better understand their primary contributions. *Human Development*, 47(4).

Parke, M. (2003). Are married parents really better for children? What research says about the effects of family structure on child well-being. *Couples and Marriage Research and Policy*. Retirado de www.clasp.org.

Parke, R.D. (2002). Parenting in the new millennium: Prospects, promises, and pitfalls. In J. McHale & W.S. Grolnick (Eds.), *Retrospect and prospect in the psychological study of families* (pp. 65-93). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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

Parke, R., Coltrane, S., Duffy, S., Buriel, R., Dennis, J., Powers, J., French, S., & Widaman, K.F.. (2004). Economic stress, parenting, and child adjustment in Mexican American and European American families. *Child Development*, 75, 1632-1656.

Parke, R.D., Killian, C.M., Dennis, J., Flyr, M.L., McDowell, D.J., Simpkins, S., Kim, M., & Wild. M. (2003). Managing the external environment: The parent and child as active agents in the system. *In* L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (pp. 247-269). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Parra, E.B., Arkowitz, H., Hannah, M.T., & Vásquez, A.M. (1995). Coping strategies and emotional reactions to separation and divorce in Anglo, Chicana and Mexicana women. *Journal of Divorce & Remarriage*, 23(1/2), 117-129.

Pauli-Pott, U., & Beckmann, D. (2007). On the association of interparental conflict with developing behavioral inhibition and behavior problems in early childhood. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 529-532

Paulson, S.E., & Sputa, C.L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: Perceptions of adolescents and parents. Adolescence, 31, 369-381.

Pearson, E., & Rao. N. (2003). Socialization goals, parenting practices, and peer competence in Chinese and English preschoolers. *Early Child Development and Care*, 173(1), 131-146.

Pederson, D. R., Gleason, K. E., Moran, G., & Bento, S. (1998). Maternal attachment representations, maternal sensitivity, and the infant-mother attachment relationship. *Developmental Psychology*, *34*(5), 925-933.

Pereira, A.I.F. (2007). Crescer em relação: *Estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento, Estudo longitudinal com crianças em idade escolar*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal.

Pereira, A.I.F., Canavarro, M.C., Mendonça, D.V., & Cardoso, M. (2005). Validação de um instrumento de avaliação do apoio social em crianças – versão portuguesa do *my family and friends*. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico y Evaluación*, 20, 105-131.

Pereira, A.I.F., Canavarro, C., Cardoso, M.F., & Mendonça, D. (2009). Patterns of parental rearing styles and child behaviour problems among Portuguese school-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 454-464.

Perris, C., & Andersson, P. (2000). Experiences of parental rearing and patterns of attachment in adults. *Clinical Psychology and Pychotherapy*, 6, 7-15.

Perris, C., Jacobsson, L., Lindstrom, H., von Knorring, L., & Perris, H. (1980). Development of a new inventory assessing memories of parental rearing behavior. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *61* (4), 265-74.

Pesonen, A.-K., Räikkönen, K., Heinonen, K., Järvenpää, A.-L., & Strandberg, T.E. (2006). Depressive vulnerability in parents and their 5-year-old child's temperament: A family system perspective. *Journal of Family Psychology*, 20(4), 648-655.

Pestana, M.H. & Gageiro, J.N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Pettit, G., Bates, J., & Dodge, K. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children´s adjustment: A seven–year longitudinal study. *Child Development*, 68, 908-923.

Pettit, G.S., Keiley, M.K., Laird, R.D., Bates, J.E., & Dodge, K.A. (2007). Predicting the developmental course of mother reported monitoring across childhood and adolescence from early proactive parenting, child temperament, and parents' worries. *Journal of Family Psychology*, 21(2), 206-217.

Piaget, J. (1977). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pinderhughes, E.E., Dodge, K.A., Bates, J.E., Pettit, G.S., & Zelli, A. (2000). Discipline responses: Influences of parents' socioeconomic status, ethnicity, beliefs about parenting, stress, and cognitive-emotional processes. *Journal of Family Psychology*, 14, 380-400.

Planitz, J.M., Feeney, J.A., & Peterson, C.C. (2009). Attachment patterns of young adults in stepfamilies and biological families. *Journal of Family Studies*, 15(1), 67-81.

Pleck, J.H. (2005). How could father involvement benefit children? Theoretical perspectives. *Applied Development Science*, 11(4), 196-202.

Poehlmann, J., & Fiese, B.H. (2001). The interaction of maternal and infant vulnerabilities on developing attachment relationships. *Development and Psychopathology*, 13, 1-11.

Posada, G., Jacobs, A., Carbonell, O.A., Alzate, G., Bustamante, M.R., & Arenas, A. (1999). Maternal care and attachment security in ordinary and emergency contexts. *Developmental Psychology*, 35, 1379-1388.

Powers, S.I., Welsh, D.P., & Wright, V. (1994). Adolescents' affective experience of family behaviors: The role of subjective understanding. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 585-600.

Prevatt, F.F. (2003). The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children's adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 469-480.

Puckering, C. (2004). Parenting in social and economic adversity. *In* M. Hoghughi & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp. 38-54). London: Sage Publications.

Putnick, D.L., Bornstein, M.H., Hendricks, C., Painter, K.M., Suwalsky, J.T.D., & Collins, W.A. (2008). Parenting stress, perceived parenting behaviors, and adolescent self-concept in European American families. *Journal of Family Psychology*, 22(5), 752-762.

Pryor, J. (2004). Parenting in reconstituted and surrogate families. *In* M. Hoghughi & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp. 110-129). London: Sage Publications.

Querido, J.G., Warner, T.D., & Eyberg, S.M. (2002). Parenting styles and child behavior in African-American families of preschool children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31, 272-277.

Rabouam, C. (2004). Avaliação da Vinculação no Bebé. In N. Guedeney & A. Guedeney (Coords.), *Vinculação: Conceitos e aplicações* (pp. 89-100). Lisboa: Climepsi Editores.

Rabouam, C., & Moralès-Huet, M. (2004). Cuidados parentais e vinculação. In N. Guedeney & A. Guedeney (Coords.), *Vinculação: Conceitos e aplicações* (pp. 71-85). Lisboa: Climepsi Editores.

Raikes, H.A. & Thompson, R.A. (2005). Relationships past, present, and future: Reflections on attachment in middle childhood. In K.A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp.71-88). New York: Guilford Press.

Ramey, S. L. (2002). The science and art of parenting. . *In* J.G. Borkowski, S.L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and socioemotional development* (pp. 47-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Relvas, A. P. (2004). *O ciclo vital da família* (3ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Resnick, G. (1991). *Attachment and self-representation during early adolescence*. Paper presented as part of the symposium: "Attachment and self-representation during childhood and early adolescence". Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. April 18-20, Seattle, W.A

Resnick, G. (1993). Measuring attachment in early adolescence: A manual for the administration, coding and interpretation of the Separation Anxiety Test for 11 to 14 Years Old. Westat, Inc. Rockville, MD. (Manual não publicado)

Resnick, G. (1997). *The correspondence between the Strange Situation at 12 months and the separation anxiety test at 11 years in an Israeli Kibbutz sample*. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. April 3, Washington.

Richardson, R.A. (2005). Developmental contextual considerations of parent-child attachment in the latter middle childhood years. In K.A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp.24-45). New York: Guilford Press.

Richmond, M.K., & Stocker, C.M. (2008). Longitudinal associations between parents' hostility and siblings' externalizing behavior in the context of marital discord. *Journal of Family Psychology*, 22(2), 231-240.

Rios, S. (2006). *As relações de vinculação no período escolar*. Tese de mestrado não publicada. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.

Rodrigo, M.J., Janssens, J.M., & Ceballos, E. (1999). Do children's perceptions and attributions mediate the effects of mothers'child-rearing actions? *Journal of Family Psychology, 13*(4), 508-522.

Rodrigo, M.J., & Palacios, J. (2008). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 45-70). Madrid: Alianza Editorial.

Roelofs, J., Meesters, C., ter Huurne, M., Bamelis, L., & Muris, P. (2006). On the links between attachment style, parental rearing behaviors, and internalizing and externalizing problems in non-clinical children. *Journal of Child and Family Studies*, 15(3), 331-344.

Roelofs, J., Meesters, C., & Muris, P. (2008). Correlates of self-reported attachment (in)security in children: The role of parental romantic attachment status and rearing behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 17, 555-566.

Rohner, R.P. (2004). The parental "acceptance-rejection syndrome": Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59, 827-840.

Rohner, R.P., Khaleque, A. & Cournoyer, D.E. (2005), Parental acceptance-rejection: Theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33, 299–334.

Rowe, D.C. (2002). What twin and adoption studies reveal about parenting. In J.G. Borkowski, S.L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and socioemotional development* (pp. 21-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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*, 353–363.

Russell, G. & Russell, A. (1987). Mother-child and father-child relationships in middle childhood. *Child Development*, 58, 1573-1585.

Rutter, M. (2002). Family influences on behavior and development: Challenges for the future. *In* J. McHale & W.S. Grolnick (Eds.), *Retrospect and prospect in the psychological study of families*, 321-351. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sagi, A., van IJzendoorn, M.H., Aviezer, O., Donnel, F., Koren-Karie, N., Noels, T., & Harel, Y. (1995). Attachments in a multiple-caregiver and multiple-infant environment: The case of the Israeli Kibbutzim. In E. Waters, B.E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura. Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 60 (2-3, Serial No 24), 71-91.

Sagi-Scwartz, A., & Aviezer, O. (2005). Correlates of attachment to multiple caregivers in Kibbutz children from birth to emerging adulthood: The Haifa longitudinal study. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 165-197). New York: Guilford Press.

Sánchez, F.L. (2008). Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 117-139). Madrid: Alianza Editorial.

Scaramella, L.V., & Leve, L.D. (2004). Clarifying parent-child reciprocities during early childhood: The early childhood coercion model. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(2), 89-107.

Scaramella, L.V., Neppl, T.K., Ontai, L.L., & Conger, R.D. (2008). Consequences of socioeconomic disadvantage across three generations: Parenting behavior and child externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 22(5), 725-733.

Schaefer, E.S. (1965). Children's reports of parental behavior: an inventory. *Child Development*, 36, 413-424.

Schenck, C.E., Braver, S.L., Wolchik, S.A., Saenz, D., Cookston, J.T., & Fabricius, W.V. (2009). Relations between mattering to step- and non-residential fathers and adolescent mental health. *Fathering*, 7(1), 70-90.

Scher, A., & Mayseless, O. (2000). Mothers of anxious/ambivalent infants: Maternal characteristics and child-care context. *Child Development*, 71(6), 1629-1639.

Schneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relation: a quantitative review . *Developmental Psychology , 37*, 86-100.

Schoppe-Sullivan, S.J., Brown, G.L., Cannon, E.A., Mangelsdorf, S.C., & Sokolowski, M.S. (2008). Maternal gatekeeping, coparenting quality, and fathering behavior in families with infants. *Journal of Family Psychology,* 22(3), 389-398.

Schwartz, S.J., & Finley, G.E. (2005). Fathering in intact and divorced families: Ethnic differences in retrospective reports. *Journal of Marriage and Family*, 67, 207-215.

Schwartz, S.J., & Finley, G.E. (2009). Mothering, fathering, and divorce: the influence of divorce on reports of and desires for maternal and paternal involvement. *Family Court Review*, 47(3), 506-522.

Sentse, M., Dijkstra, J.K., Lindenberg, S., Ormel, J., & Veenstra, R. (2010). The delicate balance between parental protection, unsupervised wandering, and adolescents' autonomy and its relation with antisocial behavior: The TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(2), 159-167.

Sessa, F.M., Avenevoli, S., Steinberg, L., & Morris, A.S. (2001). Correspondence among informants on parenting: preschool children, mothers and observers. *Journal of Family Psychology*, 15(1), 53-68.

Sheftall, A.H., Schoppe-Sullivan, S.J., & Futris, T.G. (2010). Adolescent mothers' perceptions of the co-parenting relationship with their child's father: A function of attachment security and trust. *Journal of Family Issues*, XX(X), 1-22.

Shelton, K.K., Frick, P.J., & Wootton, J. (1996). Assessment of parenting practices in families of elementary school-aged children. *Journal of Clinical Child Psychology, 25*, 317–329.

Shelton, K.H., & Harold, G.T. (2008). Interparental conflict, negative parenting, and children´s adjustment: Bridging links between parents' depression and children's psychological distress. *Journal of Family Psychology*, 22(5), 712-724.

Sigel, I.E., & McGillicuddy-De Lisi, A.V. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems models. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Volume 3: Being and becoming a parent* (2nd ed., pp. 485-508). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Silva, F., Fernandes, M., Veríssimo, M., Shin, N., Vaughn, B.E., & Bost, K.K: (2008). A concordância entre o comportamento de base segura com a mãe nos primeiros anos de vida e os modelos internos dinâmicos no pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(XXVI), 411-422.

Silverstein, L.B., & Auerbach, C.F. (1999). Deconstructing the essential father. *American Psychologist*, 54(6), 397-407.

Simões, S. (2004). *Apoio e outros afectos na construção da maternidade da adolescência: um estudo exploratório no concelho de Coimbra*. Dissertação de Mestrado em Família e Sistemas Sociais apresentada ao Instituto Superior Miguel Torga de Coimbra, Portugal.

Simões, S.; Farate, C.; Soares, I.; & Pocinho, M. (2009). *Práticas educativas parentais e qualidade dos comportamentos de vinculação das crianças em idade escolar*. Comunicação no II Congresso de Investigação em Enfermagem Ibero-Americano e de Países de Língua Oficial Portuguesa. 17 a 20 de Novembro. Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Coimbra.

Simões, S., Farate, C., & Pocinho. M. (no prelo). Estilos educativos parentais e comportamentos de vinculação das crianças em idade escolar. *Revista Interacções*: *Sociedade e as Novas Modernidades*.

Simón, M.I., Triana, B., & González, M.M. (2008). Vida familiar & representaciones de la familia. In M.J. Rodrigo & J. Palácios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 297-315). Madrid: Alianza Editorial.

Simons, J. K., Paternite, C. E., & Shore, C. (2001). Quality of parent/adolescent attachment and aggression in young adolescents. *J. Early Adolesc.,* 21, 182-203.

Slought, N.M. & Greenberg, M.T. (1990). Five-years olds' representation of separation from parents: Responses from the perspective of self and other. *New Direction for Child Development*, 48, 67-84.

Smith, C.A., & Farrington, D.P. (2004). Continuities in antisocial behavior and parenting across three generations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 230-247.

Soares, I. (1996a). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência. Estudo intergeracional: mãe-filho(a).* Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.

Soares, I. (1996b). Vinculação: Questões teóricas, investigação e implicações clínicas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria,* 11, 35-71.

Soares, I. (2001). Vinculação e cuidados maternos. Segurança, protecção e desenvolvimento da regulação emocional. In M.C. Canavarro (Ed.), *Psicologia da gravidez e da maternidade* (pp. 75-104). Coimbra: Quarteto Editora.

Soares, I. (2002). *A vinculação vinculada*. Lição de Síntese apresentada para Provas de Agregação. Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. (Manuscrito não publicado)

Soares, I. (2007). Desenvolvimento da teoria e da investigação da vinculação. In I. Soares (Coord.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp. 13-45). Braga: Psiquilíbrios.

Soares, I., Carvalho, M., Dias, P., Rios, S., & Silva, J. (2007a). Vinculação e psicopatologia. In I. Soares (Coord.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp. 193-240). Braga: Psiquilíbrios.

Soares, I., Martins, E.C., & Tereno, S. (2007b). Vinculação na infância. In I. Soares (Coord.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp. 47-98). Braga: Psiquilíbrios.

Soares, I., Marques, M., Martins, C., Figueiredo, B., Jongenelen, I., & Matos, R. (2001). Gravidez e maternidade na adolescência: Um estudo longitudinal. In M.C. Canavarro (Ed.), *Psicologia da gravidez e da maternidade* (pp. 355-407). Coimbra: Quarteto Editora.

Soenens, B., Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2008). Maladaptive perfectionism as an intervening variable between psychological control and adolescent depressive symptoms: A three-wave longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 465-474.

Solomon, J. & George, C. (1999). The measurement of attachment security in infancy and childhood. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp.287-316). New York: Guilford Press.

Someya, T., Uehara, T., Kadowaki, M., Tang, S.W., & Takahashi, S. (1999). Characteristics of the perceived parenting styles in Japan using the EMBU scales. *Acta psychiatrica Scandinavica*, 100(4), 258-262.

Spieker, S. J., & Bensley, L. (1994). Roles of living arrangements and grandmother social support in adolescent mothering and infant attachment. *Developmental Psychology*, 30(1), 102-111.

Sroufe, L. A. (1985). Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament. *Child Development*, 56, 1-14.

Sroufe, L.A. (2002). From infant attachment to promotion of adolescent autonomy: Prospective, longitudinal data on the role of parents in development. *In* J.G. Borkowski, S.L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and socioemotional development* (pp. 187-202). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson E.A., & Collins, W.A. (2005). Placing early attachment experiences in developmental context: The Minnesota Longitudinal Study. In K.E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 48-70). New York: Guilford Press.

Sroufe, A., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.

Steele, H., & Steele. M. (2005a). The construct of coherence as an indicator of attachment security in middle childhood: The friends and family interview. In K.A. Kerns, & R.A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood (*pp. 137-160*).* New York: Guilford Press.

Steele, H., & Steele, M. (2005b). Understanding and resolving emotional conflict: The London longitudinal studies. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 137-164). New York: Guilford Press.

Steele, H., Steele, M., & Fonagy, P. (1996). Associations among attachment classifications of mothers, fathers, and their infants: Evidence for a relationship specific perspective. *Child Development,* 67, 541-555.

Steinberg, L. (2005). Psychological control: Style or substance? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 71-78.

Steinberg, L., Darling, N., & Fletcher, A.C. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 423-466). Washington, DC: American Psychological Assn.

Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., Winter, M. A., Cummings, E. M., & Schermerhorn, A. (2008). Interparental conflict and children's school adjustment: The explanatory role of children's internal representations of interparental and parent-child relationships. *Developmental Psychology , 44*, 1678-1690.

Summers, J.A., Boller, K., & Raikes, H. (2004). Preferences and perceptions about getting support expressed by low-income fathers. *Fathering*, 2, 61-82.

Susman-Stillman, A., Kalkoske, M. Egeland, B., & Waldman, I. (1996). Infant temperament and maternal sensitivity as predictors of attachment security. *Infant Behavior and Development*, 19, 33-47.

Taanila, A., Laitinen, E., Moilanen, I, & Järvelin, M.-R. (2002). Effects of family interaction on the child's behavior in single-parent or reconstructed families. *Family Process*, 41(4), 693-708.

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Takahashi, K. (1990). Are the key assumptions of the "strange situation" procedure universal? A view from Japonese research. *Human Development*, 33, 23-30.

Ten Haaf, P.G.J., Janssens, J.M.A.M., & Gerris, J.R.M. (1994). Child-rearing measures: Convergent and discriminant validity. *European Journal of Psychological Assessment, 10*, 111–128.

Teti, D.M. (2002). Retrospect and prospect in the psychological study of sibling relationships. *In* J. McHale & W.S. Grolnick (Eds.), *Retrospect and prospect in the psychological study of families* (pp. 193-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Teti, D.M., & Candelaria, M.A. (2002). Parenting competence. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Volume 4: Social conditions and applied parenting* (2nd ed., pp. 149-180). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Teti, D.M., Gerfand, D.M., Messinger, D., & Isabella, R. (1995). Maternal Depression, and the quality of early attachment: An examination of infants, preschoolers, and their mothers. *Developmental Psychology*, 31, 364-376.

Thompson, R.A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & P. S. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 265-286). New York: Guilford Press.

Thompson, R.A. (2005). Multiple relationships multiply considered. *Human Development*, 48, 102-107.

Thompson, R.A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, self, conscience. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 24-98). New York: John Wiley.

Thompson, R.A & Raikes, H.A. (2003). Toward the next quarter-century: Conceptual and methodological challenges for Attachment Theory. *Development and Psychopathology*, 15, 691-718.

Tippelt, G.G., & Konig, L. (2007). Attachment representations in 6-year old children from one and two parent families in Germany. *School Psychology International*, 28, 313-330.

Torres, N., Santos, A.J., & Santos, O. (2008). Qualidade da vinculação ao pai e à mãe e o desenvolvimento da amizade recíproca em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(XXVI), 435-445.

Towe-Goodman, N.R., & Teti, D.M. (2008). Power assertive discipline, maternal emotional involvement, and child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 648-651.

Trautmann-Villalba, P., Gschwendt, M., Schmidt, M.H., & & Laucht, M. (2006). Father–infant interaction patterns as precursors of children's later externalizing behavior problems: A longitudinal study over 11 years. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256, 344–349.

Trommsdorff, G. & Kornadt, H.-J. (2003). Parent-child relations in cross-cultural perspective. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (pp. 271-306). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Uhlendorff, H. (2004). After the Wall: Parental attitudes to child rearing on East and West Germany. *International Journal of Behavioral Development*, 28(1), 71-82.

Ungerer, J., & McMahon, C. (2005). Attachment and psychopathology: A lifespan perspective. In J.H: Hudson & R.M. Rapee (Eds.), *Psychopathology in the family* (pp. 35-52). Sydney: Elsevier.

van den Boom, D.C. (1994). The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: An experimental manipulation of sensitive responsiveness among lower-class mothers with irritable infants. *Child Development*, 65(5), 1457-1477.

van IJzendoorn, M.H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness and infant attachment: a meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117(3), 387-403.

van IJzendoorn, M.H., & De Wolff, M.S. (1997). In search of the absent father - Meta-analyses of infant-father attachment: A rejoinder to our discussants. *Child development*, 68, 604-609.

van IJzendoorn, M., Goldberg, S., Kroonenberg, P., & Frenkel, O. (1992a). The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment: a meta-analysis of attachment in clinical samples. *Child Development*, 63, 840-858.

van IJzendoorn, M.H., Moran, G., Belsky, J., Pederson, D., Bakermans-Kranenburg, M.J., & Fisher, K. (2000). The similarity of siblings' attachments to their mother. *Child Development*, 71, 1086-1098.

van IJzendoorn, M.H., & Sagi-Schwartz, A. (2008). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 880-905). New York: Guilford Press.

van IJzendoorn, M.H., Sagi, A., & Lambermon, M.W.E. (1992b). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. *New Directions in Child Development*, 57, 5-24.

van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. (1999). Disorganized attachment in early childhood: meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11, 225-249.

Vaughn, B., & Bost, K. (1999). Attachment and temperament: Redundant, independent, or interacting influences on interpersonal adaptation and personality development? In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 198-225). New York: Guilford Press.

Vaughn, B., Coppola, G., Verissimo, M., Monteiro, L., Santos, A., Posada, G., Carbonell, O., Plata, S., Waters, H., Bost, K., McBridef, B., Shinf, N., & Kortha, B. (2007). The quality of maternal secure-base scripts predicts children's secure-base behavior at home in three sociocultural groups. *International Journal of Behavioral Development*, 31 (1), 65–76.

Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaughn, B.E., & Santos, A.J: (2003). Qualidade da vinculação e desenvolvimento sócio-cognitivo. *Análise Psicológica*, 4(XXI), 419-430.

Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaughn, B.E., Santos, A.J., & Waters, H. (2005). Coordenação entre o modelo dinâmico interno da mãe e o comportamento de base segura dos seus filhos. *Análise Psicológica*, 2(XXIII), 85-95.

Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Dev.* 70: 183–201.

Verschueren, K. & Marcoen, A. (2005). Perceived security of attachment to mother and father. In K.A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp.71-88). New York: Guilford Press.

Villar, P., Luengo, M.A., Gómez-Fraguela, & Romero, E. (2006). Assessment of the validity of parenting constructs using a multitrait-multimethod model. *European Journal of Psychological Assessment, 22*, 59–68.

Vivona, J.M. (2000). Parental attachment styles of late adolescents: Qualities of attachment relationships and consequences for adjustment. *J. Counsel. Psychol.* 47: 316–329.

Vondra, J.I., Shaw, D.S., & Kevenides, M.C. (1995). Predicting infant attachment classification from multiple contemporaneous measures of maternal care. *Infant Behavior and Development*, 18, 415-425.

Vondra, J.I., Shaw, D.S., Swearingen, L., Cohen, M., & Owens, E.B. (2001). Attachment stability and emotional and behavioral regulation from infancy to preschool age. *Development and Psychopathology*, *13,* 13-33.

Voydanoff, P., & Donnelly, B.W. (1990). *Adolescent sexuality and pregnancy*. Family studies text series, 12. Newbury Park: Sage Publications.

Wade, S. M. (2004). Parenting influences on intellectual development and educational achievement. *In* M. Hoghughi & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp. 198-212). London: Sage Publications.

Wadsworth, M.E., & Santiago, C.D. (2008). Risk and resiliency processes in ethnically diverse families in poverty. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 399-410.

Wang, Q., Pomerantz, E.M., & Chen, H. (2007). The role of parents' control in early adolescents' psychological functioning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Child Development*, 78, 1592-1610.

Wartner, U.G., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E., & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in South Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behaviour. *Child Development*, 65, 1014-1027.

Waters, E. & Cummings, E.M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71 (1), 164-172.

Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A 20-year longitudinal study. *Child Development*, *71,* 684–689.

Weed, K., Keogh, D., & Borkowski, J. (2006). Stability of resilience in children of adolescent mothers. *Applied Developmental Psychology*, 27, 60-77.

Weinfield, N.S. (2005). Assessment of attachment in middle childhood: A return to theory. *Human Development*, 48, 188-194.

Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development*, 71, 695-702.

Weinfield, N.S., Sroufe, L.A., Egeland, B., & Carlson, E.A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy & P.S. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* (pp. 68-88). New York: Guilford Press.

Whitman, T.L., Borkowski, J.G., Keogh, D.A., & Weed, K. (2001). *Interwoven lives: Adolescent mothers and their children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Williams, S.K., & Kelly, F.D. (2005). Relationships among involvement, attachment, and behavioral problems in adolescence: Examining father's influence. *J. Early Adolesc.,* 25, 168-196.

Winsler, A., Madigan, A.L., & Aquilino, S.A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12.

Woodward, L.J., Fergusson, D. M. & Belsky, J. (2000). Timing of parental separations and attachment to parents in adolescence: Results from a prospective study from birth to 16 years. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 162-174.

Wright, J.C., Binney, V., & Smith, P.K. (1995). Security of attachment in 8 to 12 years old: a revised version of the Separation Anxiety Test, its psychometric properties and clinical interpretation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36 (5), 757-774.

Younger, J. L., Corby, B. C., & Perry, D. G. (2005). Dimensions of attachment in middle childhood. In K. A Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 71-88). New York: Guilford Press.

Zionts, L.T. (2005). Examining relationships between students and teachers: A potential extension of attachment theory? In K.A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 231-254). New York: Guilford Press.

ANEXOS

Lista de Anexos

Anexo 1 Ofício da Direcção Regional de Educação do Centro de resposta ao pedido de autorização

Anexo 2 Autorização do estudo pela Comissão Nacional de Protecção de Dados

Anexo 3 Pedido de consentimento informado

Anexo 4 Questionário Psicossocial

Anexo 5 Variáveis recodificadas do Questionário Psicossocial

Anexo 6 Escala de Percepção Materna do Comportamento de Vinculação da Criança (PCV-M)

Anexo 7 Escala de Percepção da Criança sobre o Estilo Educativo do Pai e da Mãe (EMBU-C)

Anexo 8 Escala de Percepção Materna sobre o seu Estilo Educativo Parental (EMBU-P)

Anexo 1

Ofício da Direcção Regional de Educação do Centro

de resposta ao pedido de autorização

Ministério da Educação

Direcção Regional de Educação do Centro

Exmo.(o) Senhor(a)
Drª Sónia Catarina Carvalho Simões

V/referências		N/referências			
Nº:		Nº entrada:	1646	Nº de saída:	
Data:	20-12-2007	Depart.:	DSAPOE	Data:	08-01-2008
		Sector:	Ensino Básico		

Assunto: **Pedido para recolha de dados junto das crianças a frequentar escolas do 1º ciclo do ensino básico do Concelho de Coimbra.**

Em referência ao assunto em epígrafe, recolha de dados no âmbito de estudo «*Práticas educativas parentais e qualidade da vinculação pais-filho em famílias constituídas na adolescência e em idade adulta*», no programa Doutoramento em Saúde Mental do Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, da Universidade do Porto, a concretizar junto de crianças que frequentam escolas do 1º ciclo do ensino básico, no concelho de Coimbra, cumpre informar V. Exa. que no âmbito da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, compete aos órgãos de direcção executiva dos Agrupamentos de Escolas respectivos autorizar a realização de estudos como o que se apresenta, devendo observarem-se as orientações da Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) e o disposto na Lei nº 67/98, de 26/Outubro.

Assim, informa-se V. Exa. que o pedido de autorização deverá ser acompanhado do comprovativo de que foi efectuado o tratamento de dados junto da CNPD ou conter declaração comprovando que se encontram isentos de notificação (cf. nº 2, artº 72º) e dirigido aos órgãos dos Agrupamentos de Escolas a quem compete autorizar a realização, não podendo ter carácter obrigatório quer a docentes ou outros funcionários e, relativamente a alunos, quando menores, carece de autorização dos respectivos pais / encarregados de educação.

Mais se informa que a lista de Agrupamentos com escolas do 1º Ciclo pode ser consultada em: http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/ContactosEscolasPublicasAgosto_2007.xls.

Com os melhores cumprimentos,

O Director de Serviços
Apoio Pedagógico e Organização Escolar

José Correia Lopes

/lcm

Rua General Humberto Delgado, 319 3030-327 COIMBRA 239 798 800 239 402 977 *Linha Azul* 808 200 649
http://www.drec.min-edu.pt drecmaster@drec.min-edu.pt

Anexo 2

Autorização do estudo pela

Comissão Nacional de Protecção de Dados

COMISSÃO NACIONAL
DE PROTECÇÃO DE DADOS

Exmª Senhora
Dr.ª Sónia Catarina Carvalho Simões

N/Ref.ª 02.02
Ofic. Nº 3312
Data: 24/08/2008

Assunto: Não aplicação Lei 67/98, de 16 de Outubro para Aplicação de Questionários do âmbito de Investigação

Em resposta ao seu pedido de autorização para a aplicação de questionários, no âmbito da sua tese de doutoramento sobre "*Práticas educativas parentais e qualidade da vinculação em famílias constituídas na adolescência e na idade adultas*", informa-se que pela análise dos documentos, bem como posteriores esclarecimentos prestados, não há tratamento de dados pessoais, não se aplicando, neste caso, a Lei 67/98, de 26 de Outubro

Assim, o trabalho a realizar não carece de Autorização desta CNPD, desde que a responsável pelo tratamento obtenha a colaboração da escola de forma a dar cumprimento aos seguintes requisitos:

a) Obtenção prévio do consentimento dos encarregados de Educação pela Escola, devendo este documento ser junto ao processo individual do aluno;

b) nos documentos que servem de base à recolha de dados, a responsável deve abster-se de identificar os alunos, designadamente não mencionando os nomes, moradas e/ou números de alunos os quais, directa ou indirectamente, permitem identificar ou tornar identificáveis os inquiridos;

COMISSÃO NACIONAL
DE PROTECÇÃO DE DADOS

c) a responsável deve abster de consultar a ficha biográfica dos alunos a inquirir e/ou qualquer outro documento que permita identificar ou tornar identificáveis os alunos.

Continuando aos seu dispor para qualquer esclarecimento adicional, subscrevemo-nos

Com os melhores cumprimentos,

A Secretária da CNPD,

(Isabel Cristina Cruz)

Anexo 3

Pedido de consentimento informado

Pedido de Consentimento Informado aos Pais

O estudo "práticas educativas parentais e qualidade da vinculação em crianças em idade escolar", conduzido por Sónia Simões (soniasimoes76@gmail.com) insere-se no Programa de Doutoramento em Saúde Mental do Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto, sob a supervisão científica do Prof. Doutor Carlos Farate e da Prof.ª Doutora Isabel Soares.
Estamos a pedir-lhe para participar voluntariamente, em conjunto com o(a) seu (sua) filho(a), neste estudo. Todavia, tem a opção de não participar neste estudo, ou a possibilidade de interromper a sua participação acaso se sinta desconfortável relativamente a algum aspecto da sua participação nesta investigação.
É **objectivo** deste estudo examinar as percepções da qualidade da vinculação e das práticas parentais em famílias de crianças em idade escolar. Com este estudo pretendemos compreender o modo como se relacionam as práticas educativas parentais com os comportamentos de vinculação dos filhos.

A participação neste estudo implica a participação da mãe e seu(sua) filho(a) que frequenta esta escola na recolha de dados, sendo utilizado o mesmo protocolo junto de todos os participantes.
A mãe preencherá um inquérito constituído pelos seguintes instrumentos:

1. Questionário onde são colocadas algumas questões sobre a sua família;
2. Escala de percepção materna do comportamento de vinculação da criança;
3. Escala para avaliar a percepção da mãe relativamente à frequência da ocorrência de determinadas práticas educativas parentais na educação do seu filho;

Após ter lido e assinado o seu consentimento informado, devolvendo-o juntamente com o inquérito a si destinado e já devidamente preenchido, fica finalizada a sua participação. Só neste momento será solicitada a participação do(a) seu (sua) filho(a) nesta investigação, que respeitará rigorosamente as actividades escolares.
A participação do(a) seu(sua) filho(a) (a frequentar o 1º ciclo nesta escola) consistirá na interacção com o investigador, sendo solicitado que, num ambiente lúdico, realize algumas tarefas com o objectivo de: 1) avaliar a qualidade da sua vinculação; 2) e a frequência com que sucedem determinadas práticas educativas parentais.
A sua participação é da maior importância para o sucesso deste projecto de investigação cujo objectivo é aprofundar o conhecimento sobre o modo como se podem aperfeiçoar as práticas educativas parentais, a fim de melhorar a qualidade dos comportamentos de vinculação entre pais e filhos e, deste modo, promover o seu crescimento mais saudável.
Chamamos, enfim, a sua atenção para o facto de que tanto a sua participação como a participação do(a) seu(sua) filho(a) neste estudo são de natureza **confidencial**, sendo, ainda, assegurado o total **anonimato** dos participantes neste estudo, e dada a **garantia de que os dados recolhidos serão apenas utilizados para esta investigação**.

Coimbra, Abril de 2009
Obrigada pela sua colaboração.

Assinatura do Consentimento Informado

Eu, _____

❒ Autorizo/ ❒ Não autorizo a participação do(a) meu (minha) filho(a) neste estudo, que tem como objectivo compreender a relação entre as práticas educativas parentais e os padrões de vinculação das crianças em idade escolar.

____/ ____/ _____

_____

(Data e Assinatura do progenitor)

Anexo 4

Questionário Psicossocial

Código Criança: ____

QUESTIONÁRIO PSICOSSOCIAL

Este questionário faz parte de uma investigação que tem por objectivo principal o estudo de famílias com crianças em idade escolar, pretendendo-se avaliar a percepção das mães e dos seus filhos em idade escolar relativamente às práticas educativas parentais e ao comportamento de vinculação dos filhos.
O questionário contém um conjunto inicial de questões sobre as características do seu agregado familiar.
As questões colocadas reportam-se ao(à) seu(sua) filho(a) que frequenta esta escola do 1º ciclo, sendo apresentadas questões sobre como decorreu a gravidez, assim como sobre o seu estado de saúde, desenvolvimento e comportamento desde o nascimento até à actualidade.
Para a maior parte das questões é suficiente colocar **uma cruz** na quadrícula correspondente à opção de resposta escolhida, de entre aquelas que fazem parte das opções de resposta.
Se não encontrar uma opção de resposta que corresponda à situação do(a) seu(sua) filho(a), escolha aquela que lhe pareça ser a mais aproximada.
Este questionário é **anónimo**, sendo as suas respostas inteiramente **confidenciais**.

Agradecemos a sua colaboração e sinceridade.

Data: ____/ ____ / _____

I. IDENTIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS FAMILIARES

1.1 Idade dos pais
Idade do pai _____ anos
Idade da mãe _____ anos

1.2 Situação conjugal actual

1. Solteiro(a) ❒
2. Casados - (ano do casamento _____) ❒
3. União de facto - (ano da união _____) ❒
4. Separados - (ano da separação _____) ❒
5. Divorciados - (ano do divórcio _____) ❒
6. viúvo(a) - (ano de falecimento do cônjuge _____) ❒
7. Outra situação. Qual? _____ ❒

1.3 Nível de escolaridade	Mãe	Pai
1. Analfabeto (não sabe ler nem escrever)	❒	❒
2. 1º Ciclo (1ª - 4ª classe)	❒	❒
3. 2º Ciclo (5º - 6º ano)	❒	❒
4. 3º Ciclo (7º - 9º ano)	❒	❒
5. Ensino Secundário (10º - 12º ano)	❒	❒
6. Ensino Superior (Bacharelato ou Licenciatura)	❒	❒
7. Mestrado	❒	❒
8. Doutoramento	❒	❒

1.4 Situação Profissional	Mãe	Pai
1. Empregado	❒	❒
2. Desempregado	❒	❒
3. Doméstico	❒	❒
4. Reformado/Pensionista	❒	❒
5. Trabalhador-estudante	❒	❒
6. Estudante	❒	❒

1.5 Profissão
Profissão do pai:_____
Profissão da mãe:_____

1.6 Filhos

Número de filhos: _____

Para cada filho, indique:	Idade	Data de nascimento	Sexo	
Filho 1	_____	_____	Feminino ❒	Masculino ❒
Filho 2	_____	_____	Feminino ❒	Masculino ❒
Filho 3	_____	_____	Feminino ❒	Masculino ❒
Filho 4	_____	_____	Feminino ❒	Masculino ❒

1.7 Composição do agregado familiar (pessoas que vivem na mesma casa)

Parentesco	Idade	Estado civil	Habilitações literárias	Profissão
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

II. PREENCHA OS SEGUINTES DADOS SOLICITADOS, APENAS EM RELAÇÃO AO SEU FILHO A FREQUENTAR ESTA ESCOLA

2. GRAVIDEZ E PARTO (recorrer sempre que possível à caderneta de saúde do(a) seu (sua) filho(a))

	Sim	Não
2.1 Que idade tinha quando engravidou do seu filho? _____ anos		
2.2 A gravidez deste seu filho/desta sua filha foi vigiada medicamente?	❒	❒
2.3 Planeou a sua gravidez?	❒	❒
Se sim, quais os motivos pelos quais quis engravidar?_____ _____	❒	❒
2.4 Aceitou bem a sua gravidez?		
Se sim, descreva como se desenrolou o processo de aceitação da gravidez:_____ _____		
Se não, o que a fez decidir ter o bebé? _____ _____	❒	❒
2.5 Pensou em interromper a gravidez?		
2.6 Pensou em entregar o bebé para adopção?	❒	❒
2.7 A evolução da gravidez deste(a) seu(sua) filho(a) foi perturbada por algum dos problemas de saúde abaixo indicados ?	❒	❒

Se sim, no caso de ter tido mais que um destes problemas, indique aquele que considera mais importante)

1. Vómitos incomodativos ❒
2. Ameaça de parto prematuro ❒
3. Outras complicações obstétricas (p. ex. edemas, hemorragias) ❒
4. Uma situação de hospitalização ❒
5. Outro problema de saúde. (Qual? _____) ❒

2.8 O parto foi

1. De tempo completo ❒
2. Antes do tempo ❒
3. Depois do tempo ❒

2.9 Tipo de parto

1. Normal ❒
2. Cesariana ❒
3. Fórceps (ferros) ❒
4. Ventosa ❒

	Sim	Não
2.10 Foi necessário fazer algum tratamento ao recém-nascido?	❒	❒

Se sim, que tipo de tratamento foi instituído ao(à) seu(sua) filho(a)

1. Reanimação ❒
2. Colocação na incubadora ❒
3. Fototerapia (por icterícia neo-natal) ❒
4. Soro ❒
5. Outra intervenção (Qual? _____) ❒

3. SAÚDE

3.1 Enquanto bebé (até aos 2 anos)

1. era uma criança vigorosa e saudável (cresceu bem) ❒
2. trazia-vos inquietos (era um bebé frágil, adoentado, necessitando de uma protecção particular) ❒

3.2 Actualmente

1. é uma criança vigorosa e saudável ❒
2. parece-lhe uma criança de saúde frágil, necessitando de uma protecção particular) ❒

	Sim	Não
3.3 Teve problemas de saúde (alergias, asma, rinite, doenças de pele, otites, infecções respiratórias, diabetes, convulsões)?	❒	❒

Se sim, **sublinhe** o(s) problema(s) identificado(s) ou indique outro(s) não apresentado(s): _____

3.4 Teve problemas de visão, audição, ortopedia ou dentição?	❒	❒

Se sim, **sublinhe** o(s) problema(s)identificado(s)

3.5 Teve de efectuar correcção permanente (óculos, prótese auditiva ou ortopédica) para o(s) seu(s) problema(s) médico(s)?	❒	❒

Se sim, **sublinhe** o tipo de correcção utilizada e indique a idade do seu filho e o período de utilização: _____

3.6 Sofreu algum acidente? (p. ex. queda, atropelamento, intoxicação)	❒	❒

Se sim, que tipo de acidente e com que idade? _____

_____

3.7 Alguma vez foi hospitalizado(a)?	❒	❒

1. Se sim, qual o motivo da hospitalização?
   situação de doença ❒ acidente ❒ outro motivo (qual? _____) ❒
2. Quantas vezes foi hospitalizado(a)?
   1 vez ❒ 2 vezes ❒ 3 vezes ou mais ❒
3. Indique que idade(s) tinha quando foi hospitalizado:_____
4. Qual foi a duração do internamento mais longo?
   menos de 1 mês ❒ entre 1 e 3 meses ❒ mais de 3 meses❒

3.8 Em algum momento lhe foram prescritos medicamentos?	❒	❒

Se sim, medicamentos para quê? _____

3.9 Foi seguido em consulta psicológica (psicólogo, psiquiatra)?	❒	❒

Que idade tinha? _____ anos. Durante quanto tempo foi seguido? _____ meses

4. SONO

	Sim	Não
4.1 Dormiu no quarto dos pais até aos _____ (meses)		
4.2 Foi difícil mudá-lo(a) para o seu quarto?	❒	❒
4.3 Necessitava de um objecto particular (pedaço de tecido, animal de peluche, brinquedo) para se acalmar durante o dia e para adormecer à noite?	❒	❒

Se sim, até que idade? _____ anos

4.4 Assinale a situação habitual que caracteriza o sono do(a) seu(sua) filho(a)

1. Dorme bem a noite ❒
2. Sofre de insónia (dificuldade em adormecer, acorda a meio da noite ou muito cedo) ❒
3. Apresenta rituais de adormecimento (p. ex. balanceio rítmico do corpo ou da cabeça) ❒
4. Tem angústias nocturnas, pesadelos, terrores nocturnos ❒

5. ALIMENTAÇÃO

5.1 Era um bebé (até aos 2 anos) que

1. **comia bem** ❒
2. **reagia mal à introdução de novos alimentos** ❒
3. **recusava outra alimentação que não fosse leite ou papas** ❒
4. **recusava todo o tipo de alimentos** ❒

5.2 Actualmente é uma criança que

1. **come bem** ❒
2. **come pouco e com dificuldades (birras frequentes à mesa)** ❒
3. **tem caprichos alimentares frequentes** ❒

6. DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR - Desde que nasceu, teve alguma alteração do crescimento/desenvolvimento?	Sim	Não
Se sim, assinale quais das seguintes situações apresentadas se aplicam	❒	❒
1. Postura/marcha	❒	
2. Controlo dos esfíncteres	❒	
3. Alterações do sono	❒	
4. Alterações alimentares	❒	
5. Medos	❒	
6. Outra. Qual? _____	❒	

7. COMPORTAMENTO

7.1 COMPORTAMENTO PRECOCE - Enquanto bebé (até aos 2 anos), era uma criança

1. vigorosa, interessada pelo que a rodeava, sorridente e activa na interacção (com a mãe e outras pessoas) ❒
2. pouco interessada por aquilo que a rodeava (incapaz de entreter-se sozinha, difícil de estimular por outras pessoas) ❒
3. agitada, choramingas, difícil de sossegar ❒
4. indiferente, desinteressada pelo que a rodeava, tímida, fugindo ao contacto ❒

7.2 COMPORTAMENTO ATÉ AOS 5 ANOS - Até aos 5 anos era uma criança (<u>assinale apenas 1 dos itens</u>, aquele que corresponde ao seu comportamento mais habitual)

1. sossegada, dócil e obediente, entretendo-se com jogos ou brincadeiras (sozinha ou com outras crianças ou adultos) ❒
2. irrequieta e instável, incapaz de se manter na mesma actividade mais do que um instante ❒
3. desobediente, gostava de contrariar, recusando com frequência fazer o que lhe era pedido ❒
4. tímida e algo embaraçada entre as outras crianças ❒
5. não suportava ser contrariada fazendo "birras" ou crises de cólera quando isso acontecia ❒
6. muito dependente da mãe ("agarrada às saias da mãe") ❒
7. que brincava pouco (sozinha ou com outras crianças), não mostrando qualquer interesse por brinquedos ou jogos de construção ❒

7.3 COMPORTAMENTO ACTUAL – Hoje em dia é uma criança (<u>assinale apenas 1 dos itens</u>, aquele que corresponde ao seu comportamento mais habitual)

1. calma, sossegada, com boa capacidade relacional ❒
2. tímida e embaraçada entre os rapazes/raparigas da sua idade ❒
3. conflituosa, agressiva (discussões e zaragatas frequentes com as outras crianças) ❒
4. teimosa e rebelde, recusando abertamente obedecer aos pais ou outros adultos ❒
5. frequentemente inibida face a situações novas ou a adultos que não conhece ❒
6. passiva, dependente, exigindo a atenção dos pais a todo o momento ❒
7. triste, queixando-se com frequência das maldades dos colegas, tendência ao isolamento ❒

8. MODO DE GUARDA DURANTE A INFÂNCIA Sim Não

8.1 O seu filho foi colocado, numa ama, creche, jardim-de-infância, ou ao cuidado de outra pessoa da família até aos 24 meses de idade? ❒ ❒

Com que idade: _____ meses

Com quem/onde ficou? _____

8.2 A adaptação do(a) seu(sua) filho(a) foi

1. fácil desde o início ❒
2. inicialmente difícil, mas com uma boa adaptação a seguir ❒
3. sempre difícil (tinha dificuldade de separação, resistia a ficar e não se integrava nas actividades de grupo) ❒

Sim Não

8.3 Durante este período mudaram-no(a) de ama/creche/jardim-de-infância? ❒ ❒

Se sim, quantas vezes? _____

9. ADAPTAÇÃO ESCOLAR

9.1 Idade da sua entrada na escola primária: _____ anos

9.2 O(A) seu(sua) filho(a)

1. adaptou-se bem e integrou-se com facilidade desde o início ❒
2. apresentou dificuldades de adaptação inicial, que foram rapidamente resolvidas ❒
3. teve grande dificuldade na sua adaptação escolar, que mantém, actualmente ❒

Sim Não

9.3 Em relação ao seu comportamento escolar, ele (ela) coloca problemas ao (à) professor(a)? ❒ ❒

Se sim, que tipo de problema(s)? _____

9.4 Do ponto de vista da aprendizagem é um(a) aluno(a)

1. interessado(a) ❒
2. pouco interessado(a) ❒
3. sem interesse pela escola ❒

9.5 Quanto ao seu rendimento escolar

1. é um bom aluno/uma boa aluna ❒
2. tem mostrado dificuldades em uma ou várias matérias escolares ❒

10. RELAÇÃO COM O PAI DO SEU FILHO

Que tipo de relação mantém com o pai do seu filho?

❒ Muito boa ❒ Boa ❒Razoável

❒ Mais má que boa ❒ Muito má

Com que frequência o pai vê o filho?

❒ Todos os dias ❒ Semanalmente ❒ Quinzenalmente

❒ Mensalmente ❒ Raramente ❒ Nunca

Se o pai não costuma ver o seu filho, porque não o faz? _____

_____

11. ACONTECIMENTOS DE VIDA DESDE QUE ENGRAVIDOU DO SEU FILHO EM QUESTÃO

Sim Não

Ocorreram, durante o período de vida do(a) seu(sua) filho(a), acontecimentos ou problemas que vos tenham afectado (p. ex. doença, hospitalização ou acidente de alguém de família ou próximo, situação de luto, depressão, conflito ou separação do casal, outras dificuldades familiares ou acontecimentos significativos...)**?** ❒ ❒

Se sim, **sublinhe** na lista apresentada anteriormente os acontecimentos ocorridos, ou indique outro(s) não apresentado(s), referindo a idade que tinha o seu filho (em relação ao qual está a preencher este questionário) quando aconteceu cada uma das situações sublinhadas:_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo 5

Variáveis recodificadas do Questionário Psicossocial

Variáveis recodificadas do Questionário Psicossocial

Variável recodificada	Variável inicial
Tipo de sono	
1. Sem problemas de sono	1. Dorme bem a noite
1. Dificuldades a dormir	2. Sofre de insónia
	3. Apresenta rituais de adormecimento
	4. Tem angústias nocturnas, pesadelos, terrores nocturnos
	5. Tem sonambulismo
Alimentação até 2 anos	
1. Comia bem	1. Comia bem
2. Dificuldades alimentação	2. Reagia mal à introdução de novos alimentos
	3. Recusava outra alimentação que não fosse leite ou papas
	4. Recusava todo o tipo de alimentos
Alimentação actual	
1. Come bem	1. Come bem
2. Dificuldades alimentação	2. Come pouco e com dificuldades (birras frequentes à mesa)
	3. Tem caprichos alimentares frequentes
Desenvolvimento psicomotor	
1. Sem problemas	1. Sem problemas
2. Com problemas	2. Postura/marcha; 3. Controlo dos esfíncteres; 4. Alterações do sono; 5. Alterações alimentares; 6. Medos; 7. Outro.
Comportamento até 2 anos	
1. Sem problemas comportamento	1. Vigorosa, interessada pelo que a rodeava, sorridente e activa na interacção (..)
2. Dificuldades de comportamento	2. Pouco interessada por aquilo que a rodeava (…)
	3. Agitada, choramingas, difícil de sossegar
	4. Indiferente, desinteressada pelo que a rodeava, tímida, fugindo ao contacto
Comportamento 2-5 anos	
1. Sem problemas comportamento	1. Sossegada, dócil e obediente, entretendo-se com jogos ou brincadeiras (…)
2. Dificuldades comportamento	2. Irrequieta e instável, incapaz de se manter na mesma actividade (…)
	3. Desobediente, gostava de contrariar, recusando com frequência fazer (…)
	4. Tímida e algo embaraçada entre as outras crianças
	5. Não suportava ser contrariada fazendo “birras” ou crises de cólera (…)
	6. Muito dependente da mãe (“agarrada às saias da mãe”)
	7. Brincava pouco, não mostrando qualquer interesse por brinquedos (…)
Comportamento actual	
1. Sem problemas comportamento	1. Calma, sossegada, com boa capacidade relacional
2. Dificuldades comportamento	2. Tímida e embaraçada entre os rapazes/raparigas da sua idade
	3. Conflituosa, agressiva (discussões e zaragatas frequentes…)
	4. Teimosa e rebelde, recusando abertamente obedecer aos pais ou outros (…)
	5. Frequentemente inibida face a situações novas ou a adultos que não conhece
	6. Passiva, dependente, exigindo a atenção dos pais a todo o momento
	7. Triste, queixando-se com frequência das maldades dos colegas, tendência ao isolamento

Anexo 6

Escala de Percepção Materna do Comportamento

de Vinculação da Criança (PCV-M)

PCV - Mãe

(PEDRO DIAS E ISABEL SOARES, DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA - UNIVERSIDADE DO MINHO)

Instruções: Este questionário procura avaliar a sua opinião acerca de um conjunto de comportamentos que o(a) seu/sua filho(a) pode ter apresentado ou apresenta na relação que estabelece com os pais. A maior parte das afirmações referem-se a comportamentos que a criança pode apresentar com a mãe e com o pai, ou então apenas com um deles. Relativamente a cada uma das afirmações feitas abaixo, coloque uma cruz no número que melhor corresponda à forma como o(a) seu (sua) filho(a) se tem comportado nos últimos 6 meses:

1= totalmente diferente do(a) meu/minha filho(a)
2= um pouco diferente do(a) meu/minha filho(a)
3= nem parecido nem diferente do(a) meu/minha filho(a)
4= um pouco parecido com o(a) meu/minha filho(a)
5= totalmente parecido com o(a) meu/minha filho(a)

1	O meu filho(a) gosta que o(a) deixemos sozinho(a) quando está com problemas (triste, chateado, etc.).	1	2	3	4	5
2	Quando confrontado com uma situação de dificuldade, o meu filho(a) procura ajuda junto de nós, se tal for necessário.	1	2	3	4	5
3	O meu filho(a) informa-nos de problemas que teve fora de casa (p.ex., na escola, se magoa ou se zanga com um colega).	1	2	3	4	5
4	O meu filho(a) comporta-se sempre bem.	1	2	3	4	5
5	Quando o meu filho(a) aprende algo de novo, mostra-se curioso(a) por aprender mais acerca desse assunto (p.ex., fazendo-nos perguntas).	1	2	3	4	5
6	Quando o meu filho(a) teve que ficar separado(a) de nós durante uma noite, ele(a) ignorou a nossa presença quando nos reencontrámos.	1	2	3	4	5
7	O meu filho(a) confidencia-nos situações em que fica só ou é excluído pelos outros.	1	2	3	4	5
8	O meu filho(a) grita-nos com raiva.	1	2	3	4	5
9	O meu filho(a) fala connosco acerca de preocupações que tem sobre o relacionamento dele(a) com outras pessoas (p.ex. amigos ou adultos).	1	2	3	4	5
10	O meu filho(a) nunca nos desobedeceu.	1	2	3	4	5
11	Após uma situação em que esteve separado de nós, o meu filho(a) mostrou-se agressivo(a) quando nos reencontrámos.	1	2	3	4	5
12	Depois de apanhar um susto ou de estar aflito(a), o meu filho(a) acalma-se depressa tendo contacto físico comigo.	1	2	3	4	5
13	O meu filho(a) nunca fez nada que merecesse um castigo.	1	2	3	4	5
14	O meu filho(a) fica zangado connosco durante muito tempo.	1	2	3	4	5
15	O meu filho(a) nunca fez birras.	1	2	3	4	5
16	Ao voltar para casa após os primeiros dias de aulas, o meu filho(a) deu atenção aos brinquedos ou à televisão, procurando evitar falar connosco.	1	2	3	4	5
17	O meu filho(a) gosta de nos contar as coisas boas que aconteceram com ele(a).	1	2	3	4	5
18	O meu filho(a) respeita as nossas restrições relacionadas com a sua segurança (p.ex., não se afasta de casa mais do que o permitido).	1	2	3	4	5
19	O meu filho(a) é frio e indiferente em relação a nós.	1	2	3	4	5
20	O meu filho(a) nunca fez nada que me deixasse um pouco irritada.	1	2	3	4	5
21	Após uma situação em que esteve separado de nós, o meu filho(a) procurou humilhar-nos ou punir-nos, quando nos reencontrámos.	1	2	3	4	5
22	O meu filho(a) procura saber a nossa opinião quando consegue fazer alguma coisa pela primeira vez, no sentido de obter a nossa aprovação	1	2	3	4	5
23	O meu filho(a) diz coisas para nos magoar.	1	2	3	4	5
24	O meu filho(a) conta-nos situações de perigo e possibilidades de acidentes que viveu fora de casa.	1	2	3	4	5
25	O meu filho(a) ameaça portar-se mal.	1	2	3	4	5
26	O meu filho(a) procura-nos quando está ferido(a) ou magoado(a).	1	2	3	4	5
27	O meu filho(a) pede-nos ajuda quando está aflito(a) ou tem problemas.	1	2	3	4	5
28	O meu filho(a) diz sempre a verdade.	1	2	3	4	5
29	O meu filho(a) esconde-nos erros e acidentes que viveu, com medo que não gostemos mais dele(a).	1	2	3	4	5
30	Após o primeiro dia de aulas, o meu filho(a), ao chegar a casa, quis logo contar-nos como correu o dia.	1	2	3	4	5
31	O meu filho(a) segue os conselhos que nós lhe damos, com base nas nossas próprias experiências, em assuntos de segurança e risco.	1	2	3	4	5
32	O meu filho(a) está sempre alegre.	1	2	3	4	5
33	O meu filho(a) ameaça magoar-se ou ficar ferido em actividades arriscadas.	1	2	3	4	5

Anexo 7

Escala de Percepção da Criança sobre o

Estilo Educativo do Pai e da Mãe (EMBU-C)

EMBU-Crianças 6-12

(Versão Original de J. Castro, 1993)

Código criança: ☐

Agora vamos falar um pouco sobre as coisas que acontecem em tua casa. Vais explicar-me como é que te sentes, o que dizem e o que fazem os teus pais, se às vezes se aborrecem contigo, se te fazem surpresas, oferecem prendas, etc.

Aqui estão algumas perguntas a que tu vais responder dizendo se o que te é perguntado não acontece NUNCA, se acontece ALGUMAS VEZES, se acontece MUITAS VEZES, ou se acontece SEMPRE.

Vamos ver como tu respondes:

		Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
Os teus pais dão-te um beijo antes de te deitares?	Pai ▸	1	(2)	3	4
	Mãe ▸	1	2	3	(4)

		Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
1. Os teus pais dizem-te que gostam de ti e abraçam-te ou beijam-te?	Pai ▸	1	2	3	4
	Mãe ▸	1	2	3	4
2. Sentes-te triste quando os teus pais não te dão o que queres?	Pai ▸	1	2	3	4
	Mãe ▸	1	2	3	4
3. Se fazes algo mal, podes resolver a situação se pedires desculpa aos teus pais?	Pai ▸	1	2	3	4
	Mãe ▸	1	2	3	4
4. Os teus pais dizem-te como te deves vestir, pentear...?	Pai ▸	1	2	3	4
	Mãe ▸	1	2	3	4
5. Os teus pais proíbem-te de fazer coisas que os teus amigos podem fazer, por medo que te aconteça algo de mal?	Pai ▸	1	2	3	4
	Mãe ▸	1	2	3	4
6. Os teus pais preocupam-se em saber o que fazes quando sais da escola, quando sais com algum amigo, etc.?	Pai ▸	1	2	3	4
	Mãe ▸	1	2	3	4
7. Se as coisas te correm mal, achas que os teus pais te tentam compreender e ajudar?	Pai ▸	1	2	3	4
	Mãe ▸	1	2	3	4
8. Quando fazes algo mal, os teus pais ficam tão tristes que te fazem sentir culpado?	Pai ▸	1	2	3	4
	Mãe ▸	1	2	3	4
9. Achas que os teus pais te ajudam quando tens que fazer algo difícil?	Pai ▸	1	2	3	4
	Mãe ▸	1	2	3	4
10. Tratam-te como o "mau da história" e deitam-te as culpas de tudo o que acontece em tua casa?	Pai ▸	1	2	3	4
	Mãe ▸	1	2	3	4
11. Os teus pais gostavam que te parecesses com outra criança?	Pai ▸	1	2	3	4
	Mãe ▸	1	2	3	4
12. Os teus pais demostram-te que estão contentes contigo?	Pai ▸	1	2	3	4
	Mãe ▸	1	2	3	4
13. Achas que os teus pais confiam em ti e te deixam decidir coisas por tua conta?	Pai ▸	1	2	3	4
	Mãe ▸	1	2	3	4
14. Achas que os teus pais te escutam e têm em conta as tuas opiniões?	Pai ▸	1	2	3	4
	Mãe ▸	1	2	3	4

		Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
15. Os teus pais querem que lhes contes os teus segredos?	Pai	1	2	3	4
	Mãe	1	2	3	4
16. Achas que os teus pais querem ajudar-te?	Pai	1	2	3	4
	Mãe	1	2	3	4
17. Achas que os teus pais são "forretas" e "duros" contigo?	Pai	1	2	3	4
	Mãe	1	2	3	4
18. Os teus pais dizem-te coisas como esta: "Se fazes isto, vou ficar muito triste"?	Pai	1	2	3	4
	Mãe	1	2	3	4
19. Ao chegar a casa tens que contar aos teus pais o que fizeste?	Pai	1	2	3	4
	Mãe	1	2	3	4
20. Os teus pais fazem alguma coisa para que te divirtas e aprendas coisas (por exemplo comprar livros, procurar que saias num passeio, etc.)?	Pai	1	2	3	4
	Mãe	1	2	3	4
21. Os teus pais dizem-te que te portas bem?	Pai	1	2	3	4
	Mãe	1	2	3	4
22. Os teus pais dizem-te que não te compram algo para que não sejas um menino mimado?	Pai	1	2	3	4
	Mãe	1	2	3	4
23. Sentes-te culpado quando não te comportas como os teus pais querem?	Pai	1	2	3	4
	Mãe	1	2	3	4
24. Quando estás triste os teus pais consolam-te e animam-te?	Pai	1	2	3	4
	Mãe	1	2	3	4
25. Os teus pais dizem que não gostam da maneira como te comportas em casa?	Pai	1	2	3	4
	Mãe	1	2	3	4
26. Os teus pais zangam-se ou chamam-te de preguiçoso à frente de outras pessoas?	Pai	1	2	3	4
	Mãe	1	2	3	4
27. Os teus pais gostam de ti como és?	Pai	1	2	3	4
	Mãe	1	2	3	4
28. Os teus pais batem-te sem motivo?	Pai	1	2	3	4
	Mãe	1	2	3	4
29. Os teus pais jogam contigo e participam nas tuas diversões?	Pai	1	2	3	4
	Mãe	1	2	3	4
30. Os teus pais têm demasiado medo que te aconteça algo de mal?	Pai	1	2	3	4
	Mãe	1	2	3	4
31. Os teus pais ficam tristes ou aborrecidos contigo sem te dizerem a razão?	Pai	1	2	3	4
	Mãe	1	2	3	4
32. Se os teus pais estão contentes contigo, demonstram-te com abraços, beijos, carícias, etc.?	Pai	1	2	3	4
	Mãe	1	2	3	4

Anexo 8

Escala de Percepção Materna sobre o

seu Estilo Educativo Parental (EMBU-P)

EMBU-PAIS

(Versão Original de J. Castro, 1993)

Código criança: ☐

Nome _____

Data _____ Idade _____ anos Código da criança _____

Quem responde a este questionário? ☐ Pai ☐ Mãe ☐ Pai e Mãe

O seu filho vive consigo (ou convosco?) ☐ Sim ☐ Não

Em caso negativo, há quantos anos que não vive(m) com o seu (vosso) filho? ☐ anos.

Quantos filhos tem? ☐ filhos.

Que lugar ocupa este entre os irmãos? ☐ 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º ☐ 5º outro ☐

Mesmo que seja difícil explicar com exactidão como se relaciona ou se relacionou com os seus filhos, certamente tem uma ideia, mais ou menos precisa, de como o tem educado e porque tem procedido dessa forma.

Para responder a este questionário é muito importante que tente recordar as atitudes e comportamentos que tem tido em relação ao seu filho. Como verá, cada pergunta pode ser respondida de diferentes maneiras. Deve escolher a resposta que melhor reflicta o comportamento que tem ou teve para com o seu filho. **Depois de ter escolhido a resposta mais apropriada ao seu caso, deverá rodeá-la com um círculo**

Antes de seleccionar a resposta que julga ser a mais adequada, leia atentamente cada uma das quatro alternativas possíveis. Lembre-se que só pode escolher uma opção por pergunta. Não deixe nenhuma questão por responder. Como verá, algumas perguntas não podem ser respondidas se tem só um filho; nesse caso, deixe a resposta em branco.

Seguidamente, apresentamos um exemplo de como se devem responder às perguntas deste questionário:

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
Costuma bater no seu filho?	1	(2)	3	4
É carinhoso(a) com ele?	1	2	3	(4)

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
1. Demonstra ao seu filho, com palavras e gestos, que gosta dele?	1	2	3	4
2. Castiga o seu filho mesmo no caso de pequenas faltas?	1	2	3	4
3. Tenta influenciar o seu filho para que ele venha a ser uma pessoa bem colocada na vida?	1	2	3	4
4. Deseja que o seu filho seja diferente em algum aspecto?	1	2	3	4
5. Acha que é demasiado severo (a) com o seu filho?	1	2	3	4
6. Decide como o seu filho deve vestir-se ou que aspecto deve ter?	1	2	3	4
7. Proíbe o seu filho de fazer coisas que outras crianças da idade dele fazem, por medo que lhe aconteça algo de mal?	1	2	3	4
8. Bate ou repreende o seu filho em frente de outras pessoas?	1	2	3	4
9. Preocupou-se em saber o que faz o seu filho na sua ausência?	1	2	3	4
10. Quando as coisas correm mal ao seu filho, tenta compreendê-lo e animá-lo?	1	2	3	4
11. Impõe ao seu filho mais castigos corporais do que ele merece?	1	2	3	4
12. Aborrece-se com o seu filho porque ele não o (a) ajuda nas tarefas de casa como gostaria?	1	2	3	4
13. Quando acha que o seu filho faz algo mal, mostra-se de tal forma triste que o faz sentir-se culpado?	1	2	3	4
14. Conta a outras pessoas o que o seu filho faz ou diz, envergonhando-o com isso?	1	2	3	4
15. Mostra interesse em que o seu filho tire boas notas?	1	2	3	4
16. Ajuda o seu filho quando ele enfrenta uma tarefa difícil?	1	2	3	4
17. Diz ao seu filho frases como estas: "Com a tua idade não deverias comportar-te desta forma"?	1	2	3	4
18. Fica triste por culpa do seu filho?	1	2	3	4

	Não. nunca	Sim. às vezes	Sim. frequentemente	Sim. sempre
19. Tenta estimular o seu filho para que ele seja o melhor?	1	2	3	4
20. Demonstra ao seu filho que está satisfeito com ele?	1	2	3	4
21. Confia no seu filho de tal forma que o deixa actuar sob a sua própria responsabilidade?	1	2	3	4
22. Respeita as opiniões do seu filho?	1	2	3	4
23. Se o seu filho tem pequenos segredos, pede insistentemente que lhos conte?	1	2	3	4
24. Quer estar ao lado do seu filho?	1	2	3	4
25. Acha que é, de alguma forma, "forreta" e "duro (a)" para com o seu filho?	1	2	3	4
26. Quando regressa a casa, o seu filho tem que dar-lhe explicações sobre o que fez ?	1	2	3	4
27. Tenta que a infância do seu filho seja estimulante, interessante e atractiva (por exemplo; dando-lhe bons livros, encorajando-o a participar em passeios e excursões, etc.)	1	2	3	4
28. Elogia o comportamento do seu filho?	1	2	3	4
29. Diz ao seu filho frases como estas: "É assim que nos agradeces todo o esforço que temos feito por ti e todos os sacrifícios que temos feito para o teu bem"?	1	2	3	4
30. Quando o seu filho está triste, pode procurar a sua ajuda e compreensão?	1	2	3	4
31. Diz ao seu filho que não está de acordo com a forma de ele se comportar em casa?	1	2	3	4
32. Interessa-se pelo tipo de amigos mais próximos do seu filho?	1	2	3	4
33. É brusco e pouco amável com o seu filho?	1	2	3	4
34. Castiga o seu filho com dureza, inclusive por coisas que não têm importância?	1	2	3	4
35. Acha que o seu filho deseja que se preocupe menos com as actividades dele?	1	2	3	4
36. Participa activamente nos passatempos e diversões do seu filho?	1	2	3	4
37. Bate ao seu filho?	1	2	3	4
38. Coloca limitações estritas ao que o seu filho pode ou não fazer, obrigando-o a respeitá-las rigorosamente?	1	2	3	4
39. Tem um medo exagerado que aconteça alguma coisa ao seu filho?	1	2	3	4
40. Acha que há carinho e ternura entre si e o seu filho?	1	2	3	4
41. Fica orgulhoso(a) do seu filho quando ele consegue atingir um objectivo a que se tinha proposto?	1	2	3	4
42. Manifesta ao seu filho que está satisfeito com ele através de expressões física carinhosas como dar-lhe palmadas nas costas, abraçá-lo, etc.?	1	2	3	4