

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ESTILOS PARENTAIS EDUCATIVOS: ESTUDO DOS EFEITOS
MODERADORES E MEDIADORES NO AJUSTAMENTO
SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Elsa Susana Lourenço Carapito

Orientadores:

Prof. Doutora Maria Teresa Meireles Lima da Silveira Rodrigues Ribeiro

Prof. Doutora Ana Isabel Leite de Freitas Pereira

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Psicologia,

Especialidade Psicologia da Família

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ESTILOS PARENTAIS EDUCATIVOS: ESTUDO DOS EFEITOS MODERADORES E MEDIADORES NO
AJUSTAMENTO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Elsa Susana Lourenço Carapito

Orientadores: Prof. Doutora Maria Teresa Meireles Lima da Silveira Rodrigues Ribeiro
Prof. Doutora Ana Isabel Leite de Freitas Pereira

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Psicologia, Especialidade Psicologia da Família

Júri:

Presidente: Doutora Isabel Maria de Santa Bárbara Teixeira Nunes Narciso Davide, Professora Associada e Vice-Presidente do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Vogais: Doutora Maria Filomena Ribeiro Fonseca Gaspar, Professora Associada

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;

Doutora Maria Adelina Acciaiuoli Faria Barbosa Ducharne, Professora Auxiliar

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;

Doutora Maria Teresa Meireles Lima da Silveira Rodrigues Ribeiro, Professora Associada

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, orientadora;

Doutora Maria Salomé Torres Vieira Santos, Professora Auxiliar

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

O trabalho de investigação conducente a esta dissertação foi co-financiado por fundos nacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e pelo Fundo Social Europeu, no âmbito do Programa Operacional Ciência e Inovação 2010 (POCI 2010) e do Programa Operacional Sociedade do Conhecimento (POS_C) do III Quadro Comunitário de Apoio (2000-2006), através da Bolsa de Investigação com a referência SFRH/BD/41236/2007, concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Nota: A presente dissertação não foi escrita conforme as regras do Novo Acordo Ortográfico.

À minha avó Rosa e ao meu avô Lourenço, modelos infinitos de amor e generosidade.

À minha Mãe e ao meu Pai pelos valores transmitidos, pelo amor e apoio
incondicionais.

À Gabriela e ao Rui por terem esperado (tanto, tanto) e acreditado em mim...

E, especialmente, pelo amor que nos une.

“It always seems impossible until it’s done.” (Nelson Mandela)

AGRADECIMENTOS

Concluir esta dissertação representa muito mais do que possam imaginar, ou do que eu consiga descrever... iniciar (e concluir) este projecto mudou a minha vida e a dos que me rodeiam para sempre. Trouxe-me doces dádivas (conheci pessoas tão bonitas e tive a sorte de algumas terem ficado na minha vida), e, por outro lado, confrontei-me com facetas de mim que desconhecia (menos feliz, menos forte, menos doce, menos motivada, menos disciplinada). Guardo tudo no meu coração, sentindo-me grata por tudo o que vivi e, especialmente, por tudo o que aprendi. Por isso, expresso o meu profundo e emocionado agradecimento a cada de um(a) de vós que me apoiou na concretização deste trabalho de tantos anos.

Em primeiro lugar, às minhas queridas orientadoras, Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro e Professora Doutora Ana Isabel Pereira pelo apoio incondicional, pelos ensinamentos (aprendi tanto, tanto convosco...), pelo rigor e dedicação, pelos incentivos, pela tolerância e confiança depositada em mim e nas minhas competências. Não existem palavras suficientes para agradecer a compreensão inesgotável que demonstraram para comigo, sobretudo nos períodos mais avassaladores como o nascimento da Gabriela em 2011, e consequente reorganização pessoal e familiar, e a partir de 2012, com o regresso ao Centro Social Paroquial de S. Domingos de Rana. Teresa, obrigada por, em 2007, ter aceite o meu pedido “sem pestanejar”. Acredite que tê-la ao meu lado fez-me sentir a confiança necessária para avançar sem hesitações. Ana, em boa hora pedimos que se juntasse a esta “aventura”. O seu olhar crítico, sempre construtivo, assim como o seu rigor enriqueceram este trabalho de forma incalculável.

À Professora Doutora Magda Roberto que conheci num momento decisivo deste processo... o finalzinho de 2015 foi muito especial por me ter brindado com tantas “coisas” boas numa só pessoa: empatia, dedicação, competência, rigor, paciência, tranquilidade, pragmatismo e disponibilidade incomparável. Foi tão reconfortante e encorajador trabalhar e aprender contigo que, de repente, o software R até me pareceu fácil! Eternamente grata pelas constantes palavras atentas, recheadas de confiança e determinação, e, especialmente pela

luz que trouxeste a este percurso. Dizias-me: “Tudo tem solução.”... e eu acreditei sempre em ti!

Ao Professor Doutor Cícero Pereira pelos ensinamentos sobre Modelos de Equações Estruturais, pela disponibilidade em esclarecer as minhas dúvidas, assim como por tornar a estatística mais acessível.

À Professora Doutora Isabel Narciso, minha orientadora na conclusão da licenciatura em Psicologia, e principal impulsionadora da continuidade do meu percurso académico (provavelmente sem saber, deixou o “bichinho” cá dentro e 5 anos depois decidi avançar). Ao Professor Doutor Wolfgang Lind, sobretudo, por ter sido um Professor daqueles que nunca se esquece. A ambos por serem os principais responsáveis pelo meu encantamento e, conseqüente, escolha pela Psicologia Sistémica.

Um agradecimento especial aos autores das escalas originais que utilizámos no presente trabalho: Prof^a Doutora Ana Isabel Pereira, Prof^a Doutora Ana Rita Goes, Prof. Doutor Clyde Robinson, Prof^a Doutora Maria Adelina Barbosa, Prof^a Doutora Salomé Santos, Prof^a Doutora Sofia Major. Em especial, à memória do Prof. Doutor Kenneth Merrell.

Às Professoras Doutoradas Carla Crespo, Maria Violante Doria e Raquel Baltazar pelo apoio na tradução e retroversão de instrumentos para os estudos de validação.

Às Professoras Doutoradas Alexandra Marques Pinto e Maria Luísa Lima e Doutora Raquel Raimundo, pelo trabalho conjunto, pautado por empenho e rigor científico.

Às minhas queridas colegas doutorandas da FP-UL com quem passei momentos inesquecíveis recheados de aprendizagens, conquistas, viagens académicas e culturais, mas também de partilha de angústias e ansiedades que acompanham quem escolhe fazer um doutoramento. O meu agradecimento especial à Anabela Duarte Costa, à Diana Cruz, à Marta Pedro, à Rita Francisco e à Patrícia Pascoal. Guardo-vos a todas no meu coração (“Oslo 2009” incluído). À Marta Pedro agradeço ainda a companhia e todo o trabalho conjunto ao longo da “saga QDEP”!

Às doces Ana Rita Goes, Lucinda Gomes e Susana Costa Ramalho pelo olhar atento, pelas palavras encorajadoras, pelas inúmeras partilhas que me fizeram sentir acompanhada ao longo deste processo, tantas e tantas vezes, solitário. À Ana Rita Goes agradeço, ainda, a ajuda que prestou ao ceder-me o seu modelo de relatório de devolução de resultados das Provas de Diagnóstico Pré-escolar.

Um sentido agradecimento a todos aqueles (não conseguiria identificá-los a todos...) que acederam prontamente ao meu pedido de colaboração para a recolha de dados. Em

especial, aos primos Lourenço, aos primos Carapito, às tias e primos Ângelo, ao grupo PsiCascais, à Prof^a Doutora Luísa Ramos Carvalho, e a tantos e tantos amigos pela ajuda preciosa na recolha de dados para os estudos de adaptação de instrumentos para a população Portuguesa.

Às Direcções dos 17 Jardins-de-Infância que prontamente aceitaram colaborar connosco nesta investigação, não esquecendo a colaboração inestimável das 17 equipas pedagógicas (Educadoras-de-Infância, Professores), Psicólogos e a todas as mães, pais e crianças participantes nos vários estudos.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia pela bolsa concedida, imprescindível à concretização desta investigação.

À Direcção do Centro Social Paroquial de S. Domingos de Rana por, ao longo deste percurso, aceder prontamente aos meus pedidos no sentido de me apoiar no desenvolvimento e conclusão desta dissertação. Em especial, à Dr^a Ana Ramalheira pelo apoio incondicional e pela confiança nas minhas capacidades. À Dr^a Cristina Simões pela presença, interesse e sensibilidade que me oferece diariamente. A ambas pela cumplicidade, partilhas e trabalho conjunto ao longo dos últimos 14 anos. Sinto-me privilegiada por trabalhar convosco.

À Joana Rodrigues porque, durante a minha ausência do CSPSDR, me transmitiu a tranquilidade e confiança necessárias para me focar neste projecto com a crença de que as minhas funções seriam desempenhadas com competência, rigor e dedicação.

À Rute Rodrigues que, com empenho, criatividade e carinho, elaborou os presentes de agradecimento ofertados às educadoras e professores participantes nos estudos.

À minha prima Raquel Carapinha pela “supervisão ortográfica e gramatical” e, especialmente, pela disponibilidade e apoio constantes. Obrigada pela bonita amizade de 37 anos.

Aos meus queridos amigos Marco Torrado e Rui Carvalho pela amizade e cumplicidade de tantos e tantos anos. E por ter sido a conversar convosco que começou a ser pensada a possibilidade de eu me aventurar num projecto de doutoramento ... em 2006, entre petiscos e brindes em Sesimbra (lembra-se?).

À minha querida amiga Bárbara Mourão pela amizade de tantos e bons anos, pela empatia, tolerância e compreensão. É tão bom partilhar a vida contigo e com a tua família linda. As nossas conversas, enquanto caminhávamos no “paredão”, já ninguém nos tira! Memórias que guardo no coração para sempre e que se repetirão mais vezes a partir de agora. Tem sido maravilhoso crescer ao teu lado... obrigada!

À Thaysa Viegas e ao Nuno Calhau pela amizade, pelo apoio e, sobretudo, por serem uma inspiração de amor e de força. Querida Thaysa, ter-te conhecido foi um dos presentes que o doutoramento me trouxe e por isso sinto-me profundamente grata. Obrigada por confiares em mim e nas minhas capacidades, pelas palavras encorajadoras, pelas inúmeras partilhas de conquistas e angústias relativas à conciliação trabalho-doutoramento-família-maternidade. É tão bom ver as nossas famílias crescerem juntas...

À Patrícia Lopes e ao Afonso Lopes pela amizade e pelos momentos (tão felizes) vividos em conjunto e por tantos outros em que acolheram os meus dois amores enquanto eu ficava em casa, no escritório, a escrever esta dissertação. Temos tantos churrascos por compensar...

A outras amigas queridas, igualmente especiais: Andreia Almeida, Cláudia Rebelo, Inês Conceição, Liliana Viana, Patrícia Félix, Raquel Baltazar, Raquel Carvalho, Vanda Alves e Vanda Proença. A nossa sólida amizade de tantos anos permite-nos estar fisicamente longe durante muito tempo, mas ainda assim, vibrarmos genuinamente com as conquistas e sucessos pessoais, profissionais e académicos de cada uma de nós. Celebremos, então!

Ao meu mano Carlos, cunhados Lurdes, Miguel e Sónia, e aos meus sobrinhos Miguel, Mafalda e Vasco por me proporcionarem felizes momentos de convívio que, mesmo sem saberem, ajudaram a atenuar momentos de maior cansaço e tensão.

Aos meus sogros, Inês e Jorge, e à avó Rita pelo carinho, disponibilidade e apoio logístico que aliviam os nossos dias.

À minha avó Rosa e avô Lourenço (tantas saudades...), cujos olhos e coração estarão a brilhar de orgulho por mais uma conquista.

Aos meus queridos Mami e Papi, por tanto e por tudo... por me fazerem sentir amada e especial todos os dias da minha vida e por acreditarem em mim. Obrigada também por todo o apoio emocional e logístico ao longo de todos estes anos, e por continuarem a cuidar tão bem de mim e de nós.

Ao Rui, meu “Amor grande”, obrigada pela tua presença e apoio incondicional. Nunca conseguirei agradecer-te o suficiente pelas constantes provas de Amor ao longo de todos estes anos... esperar tanto e continuar a acreditar não foi tarefa fácil, bem sei, mas conheces-me e por isso escolheste caminhar ao meu lado (por vezes, à minha frente para me encorajares). Obrigada por tudo o que fizeste por mim, por nós e pela nossa família... pelas constantes mensagens de incentivo e encorajamento, por tantas vezes teres acumulado tarefas quotidianas, por me teres pressionado, por saíres de casa com a Gabriela para eu me concentrar, por ficares comigo para me ajudar, por, certo dia, me perguntares se eu queria

desistir, e, especialmente, por teres aceite que eu nunca desistiria. Já está, terminámos, conseguimos... juntos! Eternamente grata por todo o Amor e por seres meu companheiro na viagem mais deslumbrante e exigente das nossas vidas: a parentalidade!

À minha querida e doce Gabriela, meu “Amor pequenino”. Em 2011 nasceste tu e a Mãe Elsa que antes já era mulher, filha, irmã, amiga, esposa, psicóloga, investigadora... Vieste embrulhada em (muito) Amor e (muita) exigência, com o poder de revolucionar a minha/nossa lista de prioridades. És a maior e mais bonita dávida que a vida alguma vez me/nos poderia conceder. Foi por ti que desviei temporariamente a atenção e o coração deste projecto, e foi, especialmente por mim e por ti, que voltei a focar-me e a recuperar força e confiança para concluir esta etapa do meu percurso académico e da vida da nossa família. Espero que esta experiência da mãe te tenha provado que não existem impossíveis e que o mais importante para alcançarmos algo que desejamos é a nossa confiança, empenho e determinação. Obrigada por teres compreendido cada ausência minha e por acreditares sempre que eu terminaria o “trabalho do bebé”. E tinhas razão! Já está, a mãe conseguiu! Vamos festejar!!! E, já sabes, “adoro-te até ao infinito”, meu amor querido.

O trabalho de investigação conducente a esta dissertação foi co-financiado por fundos nacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e pelo Fundo Social Europeu, no âmbito do Programa Operacional Ciência e Inovação 2010 (POCI 2010) e do Programa Operacional Sociedade do Conhecimento (POS_C) do III Quadro Comunitário de Apoio (2000-2006), através da Bolsa de Investigação com a referência SFRH/BD/41236/2007, concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.



DECLARAÇÃO

De acordo com o artigo 41º do Regulamento de Estudos Pós-Graduados da Universidade de Lisboa, aprovado pela Deliberação da Reitoria nº 1506/2006, esta dissertação engloba artigos científicos publicados e manuscritos submetidos para publicação em revistas internacionais indexadas, em colaboração com outros autores. A autora declara que foi responsável pela recolha de dados, análise e interpretação dos resultados, assim como pela redacção, submissão e revisão dos manuscritos enviados para publicação referentes aos Estudos 4 e 5, assim como do artigo científico publicado referente ao Estudo 1. Relativamente aos restantes artigos científicos publicados (Estudos 2 e 3), a autora declara que foi co-responsável por cada uma das etapas referidas anteriormente.

Elsa Susana Lourenço Carapito

Maio 2017

Resumo

Os estilos parentais educativos assumem um papel particularmente importante, quer nos processos inerentes à relação pais-filhos, quer no próprio desenvolvimento das crianças. Este tem sido um conceito amplamente estudado, com vista a analisar o seu papel para a compreensão do comportamento normativo e desviante da criança. Assim, o presente trabalho foi orientado pela finalidade de compreender a forma como os estilos parentais educativos de mães e pais afectam o ajustamento socioemocional de crianças de idade pré-escolar.

O primeiro conjunto de estudos (Estudos 1, 2 e 3) consistiu em estudos de validação de instrumentos, através da avaliação das propriedades psicométricas, assim como da validade factorial das versões portuguesas de variáveis psicológicas que concorrem para este tema e para os desenhos de investigação iniciais desta dissertação.

No Estudo 1 descreveu-se a validação da versão para pais do Questionário de Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância (QEPJI), com uma amostra constituída por 174 progenitores de crianças entre os 3 e os 6 anos. Os resultados apoiaram parcialmente a distinção das três dimensões definidas na tipologia de Epstein (1987, 1992), bem como a identificação de quatro componentes: comunicação jardim-de-infância/família, comportamentos parentais proactivos de envolvimento em actividades no jardim-de-infância, comportamentos parentais reactivos de envolvimento em actividades no jardim-de-infância e envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa.

No Estudo 2 procedeu-se à validação da versão Portuguesa de auto-relato do Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP), recorrendo a uma amostra de 2081 progenitores de crianças entre os 3 e os 15 anos. A estrutura original da escala (PSDQ; Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001) de três factores foi replicada nos resultados deste estudo, comprovando a

existência dos três estilos parentais postulados por Baumrind na população Portuguesa, nomeadamente: autoritativo, autoritário e permissivo.

No Estudo 3 apresentou-se a validação da versão Portuguesa da Escala de Competência Social das *School Social Behavior Scales* (SSBS-2; Merrell, 2002), através de uma amostra de 188 professores de alunos do 1º ao 12º ano de escolaridade, a qual suportou a estrutura multidimensional da escala de competência social do SSBS-2, sendo que um modelo alternativo, mantendo a mesma estrutura mas com alteração ao nível dos itens, demonstrou um melhor ajustamento aos dados do que o modelo originalmente proposto pelo autor.

No que diz respeito aos estudos empíricos (Estudos 4 e 5), e considerando a Perspectiva da Complexidade Sistémica (Bertalanffy, 1968; Morin, 1994) como quadro teórico de referência, esta dissertação pretendeu contribuir para a análise e compreensão dos processos envolvidos na associação entre variáveis de mães e pais e o ajustamento socioemocional da criança de idade pré-escolar. Para o efeito, com base em dois modelos teóricos distintos que pressupõem o papel moderador (Darling & Steinberg, 1993) e mediador (Abidin, 1992) dos estilos parentais educativos, foi analisado em que medida as práticas parentais de envolvimento em actividades de aprendizagem em casa, o *stress* parental e os estilos parentais educativos assumem um poder explicativo no ajustamento socioemocional da criança (competências sociais, problemas de internalização e de externalização).

No Estudo 4, com uma amostra de 982 mães e pais, em que as associações entre variáveis foram analisadas através de modelos hierárquicos multinível, considerando variâncias individuais e familiares, analisou-se o papel moderador dos estilos parentais educativos na relação entre o envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa e o ajustamento socioemocional da criança. Os resultados indicaram que os estilos parentais autoritativo e permissivo das mães moderaram o efeito do envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa nos problemas de comportamento, o que apoia

parcialmente o papel moderador dos estilos parentais e reforça a importância de se considerarem os efeitos dos estilos parentais das mães e dos pais de forma independente.

No Estudo 5, com uma amostra de 1053 mães e pais, analisou-se o papel mediador dos estilos parentais na relação entre o *stress* parental e o ajustamento socioemocional da criança, tendo em consideração as díades progenitor-criança. Apesar do carácter exploratório, as análises multigrupos realizadas sugerem que o sexo do progenitor e da criança moderam as associações entre as variáveis. Sobre os resultados, salienta-se que o *stress* das mães e pais está relacionado com o desenvolvimento de competências sociais da criança, mas de um modo distinto, o que reforça a importância da influência, tanto de variáveis maternas como paternas, para o ajustamento socioemocional dos filhos.

Os resultados destes dois estudos quantitativos contribuem para o aumento do conhecimento das associações entre as variáveis analisadas em famílias com crianças de idade pré-escolar com destaque para o papel dos estilos parentais educativos. Enfatizam, ainda, quer o papel que as escolas podem desempenhar na promoção do envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa, quer a intervenção dos psicólogos clínicos e educacionais na promoção de competências de gestão do *stress* parental.

Os cinco artigos que integram a presente dissertação representam um contributo para o conhecimento científico sobre parentalidade de mães e pais portugueses com filhos de idade pré-escolar. No global, os resultados encontrados enfatizam a importância da relação mãe-filho(a) e pai-filho(a) e, especificamente, dos estilos parentais educativos, quer para o funcionamento adaptativo (competências sociais), quer para os problemas de comportamento (problemas de externalização e de internalização). No sentido de se continuar a aprofundar e partilhar o conhecimento científico na área da parentalidade, foi sugerida a exploração de “caminhos” futuros em termos de investigação e apontadas pistas para a intervenção preventiva e terapêutica.

Palavras-chave: estilos parentais educativos; envolvimento parental na escola; *stress* parental; competências sociais; problemas de internalização; problemas de externalização; idade pré-escolar.

Abstract

Parenting styles play an important role, both in processes inherent to the parent-child relationship and in the child's development. The present study was developed with the purpose of understanding how the mothers and fathers parenting styles affect the socioemotional adjustment of pre-school aged children.

The first set of studies (Studies 1, 2 and 3) consisted of instrument validation studies, through the evaluation of the psychometric properties, and the examination of the Portuguese versions factorial validity of the psychological variables that matter to this theme and to the research schemes of this dissertation.

Study 1 described the validation of the parental version of the Preschool Parent Involvement Questionnaire, with a sample consisting of 174 parents of children with ages between 3 and 6 years. The results partially confirmed the three dimensions distinction defined by the Epstein typology (1987, 1992). The study revealed four components: preschool/family communication; parenting proactive behaviors of involvement in the preschool, parenting reactive behaviors of involvement in the preschool, and parental involvement in home learning activities.

In Study 2, the self-report Portuguese version of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire was validated, using a sample of 2081 parents of children with ages between 3 and 15 years. The results replicated the scale original three-factor structure (PSDQ; Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001), supporting the existence of the three parental styles postulated by Baumrind in the Portuguese population, namely: authoritative, authoritarian and permissive.

In Study 3 the validation of the Portuguese version of the social competence scale from the School Social Behavior Scales (SSBS-2; Merrell, 2002) was presented, through a sample of 188 teachers from 1st to 12th grade students. The results support the multidimensional structure

of the social competence scale from the SSBS-2, although an alternative model demonstrated a better fit to the data than the model originally proposed by the author, maintaining the same structure but with changes at the items level.

With regard to empirical studies (Studies 4 and 5), and considering the Systemic Complexity Perspective (Bertalanffy, 1968; Morin, 1994) as the theoretical framework reference, this dissertation intended to contribute to the analysis and understanding of the processes involved in the association between mothers' and fathers' variables and the social-emotional adjustment of pre-school children. Thus, based on two distinct theoretical models that propose the moderating role (Darling & Steinberg, 1993) and mediator (Abidin, 1992) of parenting styles, it was analyzed to what extent the parental practices of parental home-based involvement, parental stress and the parenting styles contribute to child's socio-emotional adjustment (namely, social skills, internalizing and externalizing problems).

In Study 4, with a sample of 982 mothers and fathers, the moderation role of parenting styles in the relationship between home-based parental involvement and preschoolers' socio-emotional adjustment was analyzed through multilevel hierarchical models. Results indicated mother's authoritative and permissive parenting moderated the effect of parental home-based involvement on child's behavior problems, which partially supports the moderating role of parenting styles and reinforces the importance of considering the mothers and fathers effects of parental styles independently.

In Study 5, with a sample of 1053 mothers and fathers, the mediating role of parental styles in the relationship between parental stress and children's socio-emotional adjustment, taking into account the parent-child dyads, was analyzed. Despite the exploratory character, the multi-group analyzes performed suggest that the parent and child sex moderates the associations between the variables. The results also show that the mothers and fathers stress is related to the child's social skills development, but in a different way, which reinforces the

importance of maternal and paternal variables influence on the children's socio-emotional adjustment.

The results of these two quantitative studies contribute to increase the knowledge of the associations between the variables analyzed in families with preschool aged children, emphasizing the role of parenting styles. They also emphasize the role that schools can play in promoting parental home-based involvement, and the intervention of clinical and educational psychologists in promoting parental stress management skills.

The five articles that comprise this thesis represent a contribution to the scientific knowledge of Portuguese mothers and fathers parenting with preschool age children.

Keywords: parenting styles; home-based parental involvement; parenting stress; social skills; internalizing and externalizing behavior; preschoolers.

Índice Geral

Índice de Tabelas.....	xxxi
Índice de Figuras.....	xxxiii
INTRODUÇÃO	1
Contorno Teórico	3
Enquadramento Temático	6
A Parentalidade e os Estilos Parentais Educativos	6
Os Estilos Parentais Educativos e as Práticas Parentais	7
Os Estilos Parentais Educativos e o Ajustamento na Infância	13
Modelo Integrativo de Darling e Steinberg (1993): O Papel Moderador dos Estilos Parentais Educativos	15
.... O Envolvimento Parental na Escola	18
Modelo de <i>Stress</i> Parental de Abidin (1992): O Papel Mediador dos Estilos Parentais Educativos	19
O Ajustamento Socioemocional da Criança em Idade Pré-escolar	22
Competências sociais	24
Problemas de Comportamento	26
O Papel do Sexo do Progenitor e da Criança	28
Desafios na Investigação da Parentalidade	29
Metodologia	30
Objectivos	31
Desenho	34
Participantes	35
Instrumentos	36
Procedimento de recolha de dados	37
Plano de análise	39
Estrutura da dissertação	40

CAPÍTULO I – ESTUDOS DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA A POPULAÇÃO PORTUGUESA	43
Questionário de Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância (QEPJI): Estudo de validação da versão para pais	45
Resumo	45
Abstract	46
Introdução	47
Método	50
Resultados	53
Discussão	59
Limitações Metodológicas	63
Estudos Futuros	64
Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Versão Portuguesa de Autorrelato	67
Resumo	67
Abstract	68
Introdução	69
Método	75
Resultados	80
Discussão	85
School Social Behavior Scales: an Adaptation Study of the Portuguese Version of the Social Competence Scale from SSBS-2	89
Abstract	89
Resumen	90
Introduction	91
Method	98
Results	102
Discussion	108

CAPÍTULO II - O PAPEL MODERADOR DOS ESTILOS PARENTAIS EDUCATIVOS	113
Home-based parental involvement and preschoolers' socio-emotional adjustment: Exploring the moderator role of parenting styles with multilevel modeling approach	115
Abstract	115
Introduction	116
Method	121
Results	125
Discussion	130
 CAPÍTULO III - O PAPEL MEDIADOR DOS ESTILOS PARENTAIS EDUCATIVOS	 135
Parenting stress and preschoolers' socio-emotional adjustment: The mediating role of parenting styles in parent-child dyads	137
Abstract	137
Introduction	138
Method	143
Results	148
Discussion	155
 DISCUSSÃO INTEGRADA E CONSIDERAÇÕES FINAIS	 161
Resumo integrado dos estudos	163
O capítulo que não chegou a ser escrito...	167
Pontos fortes e contributos	169
Limitações	174
Implicações práticas	175
Estudos futuros	178
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 182
 APÊNDICES	 219

Apêndice A: Consentimento informado	221
Apêndice B: Devolução da Avaliação de Crianças Finalistas à Educadora-de -Infância (exemplo)	225
Apêndice C: Devolução da Avaliação de Criança Finalista à Família (exemplo)	231
Apêndice D: Relatório de Resultados Globais	237
Apêndice E: Declaração de Participação de Educadora-de-Infância (exemplo)	257
Apêndice F: Declaração de Participação de Professor (exemplo)	261

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Estudo dos itens da versão para pais do QEPJI: média, desvio-padrão, correlação item-total e valor de alfa de <i>Cronbach</i> , para cada item.....	54
Tabela 2 - Análise em Componentes Principais (com rotação <i>varimax</i>) dos itens do QEPJI-VP, valores próprios, percentagem de variância comum explicada por componente e percentagem total de variância explicada pelos quatro componentes.....	56
Tabela 3 - Consistência interna da escala total e das subescalas do QEPJI-VP.....	58
Tabela 4 - Estatística descritiva da escala total e das subescalas do QEPJI-VP.....	59
Tabela 5 - Análise descritiva dos itens do QDEP.....	81
Tabela 6 - Estatísticas de adequação dos modelos do QDEP.....	83
Tabela 7 - Coeficientes estandardizados (CE) e não estandardizados (CNE) do modelo melhorado do QDEP.....	83
Tabela 8 - Correlações entre o QDEP e o EMBU-P, QC e EASAVIC.....	84
Tabela 9 - Médias e desvios-padrão dos EP.....	84
Table 10 - Sensibility of Item Packets of the Social Competence Scale of the SSBS -2	102
Table 11 - Goodness-of-Fit of Multigroup Confirmatory Factor Analysis.....	106
Table 12 - Mean Values (M) and Standard Deviation (SD) of the Social Competence Scale and Subscales regarding Gender, Age and Educational Level.....	107
Table 13 - Descriptive statistics and inter-correlations among study variables for mothers and fathers.....	126
Table 14 - Final multilevel model results for mothers; standardized coefficients of mother's involvement in home based-learning and parenting styles on child social skills, internalizing and externalizing problems.....	128
Table 15 - Final multilevel model results for fathers; standardized coefficients of paternal involvement in home based-learning and parenting styles on child social skills, internalizing and externalizing problems.....	129
Table 16 - Descriptive statistics and inter-correlations among study variables for mothers and fathers.....	149
Table 17 - Multi-group analyses for the mediation theoretical model.....	151
Table 18 - Effects of parenting stress on girl's social skills, internalizing and externalizing problems ($n = 270$).....	153

Table 19. Effects of parenting stress on boy's social skills, internalizing and externalizing problems (<i>n</i> = 282)	155
--	-----

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo Integrativo de Darling e Steinberg (1993).....	16
Figura 2 - Mapa conceptual do Estudo 4.....	32
Figura 3 - Mapa conceptual do Estudo 5.....	33
Figura 4 - Mapa conceptual integrador dos Estudos 4 e 5.....	35
Figura 5 - Modelos testados no Parenting Styles and Dimensions Questionnaire	79
Figure 6 - Final model for Social Competence Scale proposed by Crowley and Merrell (2003).....	103
Figure 7 - Modified final model for Social Competence Scale of the SSBS-2.....	105
Figure 8 - Conceptual Model based on Contextual Model of Parenting Style (Darling & Steinberg, 1993).....	121
Figure 9 - The hypothesized mediation model for the child's socio-emotional adjustment.....	143

Introdução

Ao longo da vida adulta, ocorrem diversas transições importantes que marcam o percurso de vida de um indivíduo. O momento a partir do qual uma mulher se torna mãe ou um homem se torna pai corresponde a uma das transições mais significativas na vida. Numa tentativa de definir parentalidade, Cruz (2005) refere-a como um conjunto de acções levadas a cabo pelas figuras parentais (ou seus substitutos) junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento integral, utilizando os recursos de que dispõe dentro e fora da família.

Segundo Palacios (2005), a transição para a parentalidade, comparada com outras transições da vida adulta (e.g., entrada no mundo do trabalho, início da vida conjugal), tem um traço que lhe é único: a sua irreversibilidade, tendo em conta que, uma vez mãe ou pai, nunca se deixa de o ser. Outra característica da parentalidade é a sua constante mutação devido a cada estágio de desenvolvimento dos filhos, o que exige aos pais constantes adaptações nas suas expectativas, sentimentos, comportamentos e preocupações (Cruz, 2005). Nesse sentido, a parentalidade é encarada por alguns autores como “a tarefa mais desafiante e complexa da idade adulta” (Zigler, 1995, p. XI). Esta é uma actividade complexa que abrange diversos comportamentos parentais específicos. A investigação sobre parentalidade tem focado preferencialmente a relação entre as variáveis parentais e os níveis de realização e competência das crianças (Cruz, 2005), sendo que os estilos parentais educativos correspondem a um dos aspectos da relação pais-filhos mais amplamente estudados (Baumrind, 1967; Belsky, 1984; Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983).

Contorno Teórico

A presente dissertação pretende contribuir para a compreensão de processos psicológicos subjacentes à influência dos estilos parentais educativos no ajustamento socioemocional dos filhos. Por outras palavras, pretende-se alargar o conhecimento sobre como variáveis maternas e paternas relacionadas com o exercício da parentalidade se

relacionam com variáveis dos filhos relativas a competências sociais, emocionais e comportamentais.

Este trabalho tem como quadro teórico de referência a Perspectiva da Complexidade Sistémica (Bertalanffy, 1968; Morin, 1994). O paradigma sistémico conceptualiza a família como um sistema com diferentes propriedades, nomeadamente a impossibilidade de compreender o todo sem conhecer as partes e a impossibilidade de conhecer as partes sem compreender o todo (Barker, 2000; Morin, 1994). A família é entendida como um todo complexo e organizado, composto por subsistemas que se interrelacionam e influenciam entre si (Cox & Paley, 1997), sendo que o “sistema família” é, ele próprio, parte de supra-sistemas maiores (Barker, 2000). Neste sentido, um indivíduo, estando inserido no contexto alargado do sistema familiar, ainda que possa ser descrito individualmente, só poderá ser inteiramente compreendido se em relação com o contexto desse sistema familiar (Bertalanffy, 1968; Morin, 1994).

De acordo com o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1977, 1979, 1992), o processo de desenvolvimento humano ocorre sempre em contexto, considerando cinco níveis sistémicos: microssistémico, mesossistémico, exossistémico, macrossistémico e cronossistémico¹ (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Estes diferentes sistemas encontram-se interrelacionados, influenciando-se mutuamente. O nível microssistémico corresponde aos contextos mais imediatos e de maior influência onde o indivíduo está inserido, os quais se caracterizam por determinados padrões de actividades, papéis e relações interpessoais aí desenvolvidas. Tendo como lente conceptual o modelo ecológico do desenvolvimento humano, para o presente trabalho focámo-nos no estudo de

¹ O nível mesossistémico que compreende as relações e processos que têm lugar entre dois ou mais contextos do microssistema nos quais a pessoa em desenvolvimento participa directamente; o nível exossistémico que corresponde, igualmente, a relações e processos entre contextos do microssistema, sendo que a pessoa não participa directamente pelo menos num deles; o nível macrossistémico referente ao contexto cultural, económico ou político da sociedade a que pertence; e, por último, um nível transversal, o cronossistémico que remete para os processos de estabilidade e mudança, não apenas na pessoa, mas também nos contextos em que se insere (Bronfenbrenner, 1992; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

relações ao nível microssistémico, uma vez que foram examinadas as associações entre variáveis no âmbito da relação pais-filhos, bem como da relação com a escola.

Esta dissertação enquadra-se, também, na perspectiva da Psicopatologia do Desenvolvimento, segundo a qual um determinado comportamento pode ter um significado mais ou menos patológico em função da etapa de desenvolvimento em que se manifesta (Pereira, 2009). Na infância, a fronteira entre o comportamento normal e o comportamento patológico é menos clara (Mash & Dozois, 2003). De acordo com esta perspectiva, que integra contributos de várias teorias², o desenvolvimento deve ser compreendido de forma holística e as diferenças individuais no desenvolvimento saudável e patológico devem ser interpretadas considerando as transacções que ocorrem ao longo do tempo entre o indivíduo e os contextos sociais e ecológicos (Pereira, 2009). O contexto é constituído por níveis, uns mais próximos e outros mais distantes, entre os quais ocorrem influências mútuas (Cicchetti & Toth, 1997; Mash & Dozois, 2003). O nível prévio de ajustamento da criança juntamente com essas influências mútuas, positivas e negativas, produzem efeitos no desenvolvimento. Assim, a Psicopatologia do Desenvolvimento privilegia o estudo do desenvolvimento “em contexto”, valorizando especialmente os contextos relacionais e sociais. O seu objecto de estudo é a adaptação no desenvolvimento, que inclui o estudo dos processos que conduzem à inadaptação e psicopatologia, assim como os processos de desenvolvimento que conduzem à competência (Pereira, 2009).

No presente trabalho, optou-se por estudar o contexto relacional mais próximo da criança, a relação pais-filhos, e mais especificamente, alguns processos que conduzem ao (des)ajustamento da criança. O foco nos estilos parentais educativos prende-se com o facto de ser um aspecto central para a compreensão da influência da família no desenvolvimento

² Teoria Geral dos Sistemas (Bertalanffy, 1968), Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1979), Perspectiva Transaccional do Desenvolvimento (Sameroff & Seifer, 1990), Perspectiva Ecológica-Transaccional do Desenvolvimento (Cicchetti & Toth, 1997), Perspectiva Organizacional (Sroufe & Rutter, 1984).

saudável e atípico da criança. Outro aspecto da presente dissertação que reflecte a contribuição da Psicopatologia do Desenvolvimento é o interesse por diferentes indicadores de ajustamento da criança, espelhado no estudo simultâneo da competência e dos problemas de comportamento, assim como o facto de se ter recolhido a percepção de diferentes informadores (mães, pais, educadores-de-infância e professores). É expectável que o comportamento da criança possa diferir em função dos contextos em que se encontra e das pessoas com quem interage (adultos e/ou pares), pelo que diferentes informadores podem relatar percepções distintas do funcionamento da criança.

Enquadramento Temático

A Parentalidade e os Estilos Parentais Educativos

A parentalidade (*parenting*) é definida por Hoghugh (2004) como “*purposive activities aimed at ensuring the survival and development of children*” (p. 5), num ambiente seguro (Reader, Duncan & Lucey, 2005), de modo a socializar a criança e atingir o objectivo de torná-la progressivamente mais autónoma (Maccoby, 2000). É descrita como uma das tarefas mais complexas, difíceis e com maiores desafios e responsabilidades para o ser humano (Holden, 2010; Kane, 2005).

A parentalidade tem sido amplamente estudada e, particularmente, os estilos parentais educativos, tendo em conta o seu papel na compreensão do comportamento normativo e desviante da criança (Cummings, Davies & Campbell, 2000). Se inicialmente, o papel dos pais na socialização da criança era entendido como unidireccional (Parke, 2002b), a influência do comportamento parental no desenvolvimento da criança evoluiu para uma perspectiva focada nos processos, que contempla uma causalidade recíproca (Pereira, 2009).

Uma outra evolução importante na literatura teórica e empírica sobre o processo de socialização foi a crescente consideração da relação entre pai e filhos nos estudos que inicialmente se centravam exclusivamente na relação entre mãe e filhos (Pereira, 2009).

Ainda, uma terceira linha de evolução está relacionada com a adopção de abordagens mais ecológicas, as quais consideram o efeito de múltiplos determinantes intra e extra familiares no desenvolvimento da criança (Pereira, 2009).

Os Estilos Parentais Educativos e as Práticas Parentais

Darling e Steinberg (1993) introduziram uma importante distinção entre práticas parentais e estilos parentais, interrompendo o uso indiferenciado dos dois conceitos na literatura sobre a parentalidade. Estes autores definiram estilo parental como *“a constellation of attitudes toward the child that are communicated to the child and that, taken together, create an emotional climate in which the parent’s behaviors are expressed”* (p. 488). Para além das práticas parentais, os estilos parentais educativos abrangem ainda outros aspectos da interacção pais-filhos, os quais comunicam a atitude emocional, mas não são dirigidos a objectivos específicos de socialização (e.g., tom de voz) (Darling & Steinberg, 1993). Assim, os estilos parentais transmitem à criança a atitude dos progenitores em relação a ela e não ao seu comportamento (Pereira, 2009). Por sua vez, as práticas parentais correspondem a *“behaviors defined by specific content and socialization goals”* (Darling & Steinberg, 1993, p. 492). Por exemplo, com o objectivo de promover um melhor desempenho académico da criança, os pais podem envolver-se em diferentes práticas como participar nas reuniões e outros eventos na escola do filho e/ou apoiar o filho na realização dos trabalhos de casa. Considera-se que esta distinção entre estilos e práticas parentais é fundamental para melhor compreender os efeitos do comportamento parental no ajustamento da criança. Concretamente, os estilos parentais

são entendidos como variáveis do contexto familiar que influenciam a eficácia de práticas educativas mais específicas (Pereira, 2009).

A abordagem dimensional dos estilos parentais educativos tem a vantagem de considerar as contribuições únicas e concretas de cada uma das dimensões no desenvolvimento e ajustamento da criança (Pereira, 2009). Ainda assim, o número de dimensões necessárias para descrever o comportamento parental e os estilos parentais educativos não reúne consenso absoluto. A variabilidade quanto ao número de dimensões encontradas para descrever o comportamento parental deve-se a diversos factores: o número e a variedade de itens, as características da amostra (e.g., faixa etária), as metodologias de recolha de dados (questionários, observação; diferentes informadores), as metodologias de análise e extracção e factores (Arrindell & van der Ende, 1984), mas também pelo facto dos autores atribuírem diferentes designações às dimensões parentais encontradas (Pereira, 2009).

Durante várias décadas de investigação sobre a relação pais-filhos, considerou-se que o comportamento parental podia ser descrito recorrendo a duas dimensões principais: uma relativa ao *suporte*, *aceitação* e *afecto* e outra relativa ao *controlo* (Arrindell & van der Ende, 1984; Cummings *et al.*, 2000; Darling & Steinberg, 1983; Maccoby & Martin, 1983). A dimensão de *suporte* abrange o comportamento parental que transmite à criança que é aceite e aprovada como pessoa pelo progenitor; a dimensão (*tentativa de*) *controlo* diz respeito ao comportamento parental que tem como intenção orientar o comportamento da criança para que este esteja de acordo com aquilo que os pais desejam (Rollin & Thomas, 1979, cit. por Arrindell & van der Ende, 1984).

Mais recentemente, tem sido defendida a existência de três dimensões relativas ao comportamento parental (Galambos, Barker & Almeida, 2003; Grolnick & Gurland, 2002; Stewart & Bond, 2002): *afecto/aceitação*, *controlo comportamental* e *controlo psicológico*. O

comportamento parental de *afecto, suporte e aceitação* refere-se a um conjunto de características que incluem o suporte parental, a disponibilidade afectiva, as expressões de afecto e o tom emocional positivo, a aceitação da criança, o envolvimento positivo, a sensibilidade para os estados psicológicos da criança e respostas ajustadas às necessidades psicológicas da criança (Cummings *et al.*, 2000). Globalmente, verifica-se um efeito positivo desta dimensão no desenvolvimento da criança, mas parece existir a necessidade de especificar as diferentes dimensões de suporte parental, uma vez que estas se associam, de forma diferenciada, a várias formas de funcionamento. Por exemplo, algumas investigações têm por objectivo o estudo de práticas positivas de envolvimento em domínios específicos, tendo por base a concepção de práticas parentais de Darling e Steinberg (1993). Outro conjunto de estudos tem-se centrado na investigação dos estilos parentais educativos de afecto/aceitação, focando o clima afectivo mais geral da relação (Pereira, 2009). O *controlo comportamental* refere-se a comportamentos parentais que procuram gerir o comportamento da criança através, por exemplo, da comunicação das regras de conduta, monitorização e supervisão da criança (Cummings *et al.*, 2000). O controlo comportamental tende a estar mais associado com problemas de externalização (Barber, 1996; Steinberg, 2005). O *controlo psicológico* consiste num controlo intrusivo e coercivo com recurso a técnicas de manipulação da emoção, através, por exemplo, da indução de culpa ou retirada de amor e ao criticismo e a expressões carregadas de afecto negativo como a vergonha (Cummings *et al.*, 2000). Este tipo de controlo interfere com o desenvolvimento psicológico e emocional da criança, especificamente, no desenvolvimento da autonomia psicológica e do sentido de identidade e avaliação do próprio enquanto ser competente (Pereira, 2009), estando associado a diferentes indicadores de ajustamento emocional (Barber, 1996).

Também existem autores que defendem uma abordagem tipológica dos estilos parentais educativos, tendo por base dois pressupostos principais (Caron, Weiss, Harris &

Catron, 2006): a) os comportamentos parentais estão correlacionados entre si, pelo que deverão ser considerados conjuntamente e não em separado; b) os efeitos de uma dimensão do comportamento parental depende do nível de outras dimensões do comportamento parental.

Das várias conceptualizações de parentalidade existentes (e.g., Becker, 1964; Maccoby & Martin, 1983; Patterson, 1982), a tipologia proposta por Diana Baumrind (e.g., 1971) tem sido amplamente citada e alvo de numerosos estudos empíricos.

Desde os primeiros estudos sobre estilos parentais educativos realizados pelo *Fels Research Institute* nos anos 40, que a conceptualização das dimensões do comportamento parental foi sofrendo alterações sucessivas. Diana Baumrind e seus colaboradores prestaram um contributo precioso, tendo por objectivo conhecer os precursores da competência parental, a nível do comportamento parental, em famílias ditas “saudáveis”. A autora usava a abordagem tipológica ou configuracional para definir os estilos parentais, com recurso a uma metodologia “multi” que incluiu diferentes instrumentos de recolha de dados (questionários de auto-relato, entrevista estruturada aos pais e observação em laboratório e naturalista). Os seus trabalhos de investigação iniciaram em 1959, com o primeiro de uma série de três estudos com crianças de idade pré-escolar.

No primeiro estudo (Baumrind, 1967), foram avaliadas 32 crianças de três e quatro anos, seleccionadas a partir do seu comportamento. Foram considerados três grupos de crianças (Cruz, 2005; Pereira, 2009): *maturas* ou *competentes*, as que revelaram pontuações mais elevadas nas dimensões auto-confiança, auto-controlo, vigor e *tendência* para a aproximação; *disfóricas-desafiliadas* ou *inibidas*, as que revelaram as pontuações mais baixas nas dimensões afiliação aos pares e vigor e não tinham pontuações elevadas na dimensão *tendência* para a aproximação e; *imaturas-dependentes*, crianças que revelaram as pontuações mais baixas nas dimensões auto-confiança, auto-controlo e *tendência* para a aproximação.

Posteriormente, foram realizadas observações da interacção entre estas crianças e os seus pais, a partir das quais a autora extraiu quatro dimensões do comportamento parental: controlo comportamental, exigências de maturidade, clareza de comunicação e afecto. O *controlo comportamental* dizia respeito a comportamentos que procuravam orientar a actividade da criança para um objectivo, inibição de comportamentos dependentes, agressivos e infantis e promoção da interiorização dos padrões parentais, com recurso à consistência parental em fazer a criança seguir directrizes. As *exigências de maturidade* referiam-se a pressões exercidas pelos pais para que a criança tivesse um desempenho de acordo com as suas aptidões intelectuais, sociais e emocionais, promovendo assim a sua autonomia. A *clareza de comunicação* na relação entre pais e filhos era expressa através do recurso que os pais faziam à razão para obter obediência por parte dos filhos, do pedido de opinião da criança e receptividade aos seus sentimentos. A dimensão *afecto* referia-se à prestação de cuidados onde se revelavam atitudes e comportamentos de afecto verbal e físico e de envolvimento.

Mais tarde, a cada um dos três grupos de crianças foram associados três padrões educativos parentais. Ao primeiro grupo de crianças (*maturas* ou *competentes*) correspondia o padrão *apoiante com autoridade* (*authoritative*), ou seja, pais controladores e exigentes, afectuosos, racionais, receptivos à comunicação e encorajadores da autonomia. O grupo de crianças *disfóricas-desafiliadas* ou *inibidas* tinha pais mais controladores, mais desligados e menos afectuosos com as crianças. Este padrão foi designado pela autora de *autoritário*. Os pais do terceiro grupo de crianças (*imaturamente dependentes*) caracterizavam-se por menores níveis e controlo, faziam poucas exigências de maturidade aos filhos e eram relativamente afectuosos. Este padrão foi denominado de padrão *permissivo*.

Maccoby e Martin (1983) procuraram conciliar a abordagem configuracional presente nos trabalhos de Baumrind com tentativas anteriores de definir o comportamento parental, com base em duas dimensões principais que se distribuem ao longo de um contínuo, a

aceitação/responsividade e a exigência/controlo parental, dando origem a um esquema de classificação quadripartida. Três dos quatro padrões parentais assemelham-se aos estilos parentais propostos inicialmente por Baumrind. A classificação quadripartida deu ainda origem a um quarto estilo, indulgente, sem equivalência na tipologia da autora, caracterizado por baixo envolvimento com a criança, podendo chegar a assumir a forma de negligência. Posteriormente, Baumrind (1989) adoptou a classificação quadripartida desses autores.

Assim, a autora desenvolveu um modelo de autoridade parental, distinguindo três tipos principais de estilos parentais (Baumrind, 1971, 1989, 1991a), originados a partir da combinação das dimensões afecto/responsividade e controlo parental/exigências de maturidade: permissivo (*permissive*), autoritário (*authoritarian*) e autoritativo³ (*authoritative*). Ainda que tenha considerado também outros estilos parentais, estes são considerados os mais prevalentes na população não-clínica (Cruz, 2005).

O estilo parental caracterizado por um *padrão permissivo* corresponde a pontuações baixas nas dimensões controlo e exigência e pontuação média a elevada na dimensão afecto. Estes pais tendem a comportar-se de um modo aceitante e não punitivo relativamente aos desejos e comportamentos dos seus filhos. Permitem que sejam as crianças a regular as suas próprias actividades, evitam exercer o controlo e a imposição de limites (Baumrind, 1971; 1991a; Pereira, 2009). O estilo parental caracterizado por um *padrão autoritário* corresponde a pontuações elevadas de controlo e pontuações baixas de afecto. Os pais valorizam a obediência como virtude e recorrem a medidas punitivas quando o comportamento da criança entra em conflito com os padrões de comportamento que consideram aceitáveis. Geralmente, são pais inflexíveis, críticos e pouco afectuosos na interacção com os filhos, não encorajando a troca de opiniões com estes (Baumrind, 1991a, 1991b; Pereira, 2009). O estilo parental caracterizado por um *padrão autoritativo* corresponde a pontuações elevadas de controlo e

³ Autoritativo é a tradução do termo inglês *authoritative*, pela qual se optou. Outros autores optaram pela tradução *autorizado* (e.g., Cruz, 2005).

afecto. São pais responsivos afectivamente, isto é, afectuosos, apoiantes, envolvidos, assim como responsivos cognitivamente, na medida em que proporcionam um ambiente estimulante e desafiador. Têm em consideração as necessidades e desejos da criança, colocando exigências adequadas de maturidade. Encorajam a troca de ideias e partilham as razões por detrás das regras, estimulando a autonomia da criança. Exercem um controlo firme e consistente (Baumrind, 1971, 1991a; Pereira, 2009).

Os Estilos Parentais Educativos e o Ajustamento na Infância

Existem inúmeras evidências empíricas, decorrentes de várias décadas de investigação, da associação entre os estilos parentais educativos e o ajustamento e desenvolvimento da criança. Os estudos de Diana Baumrind esclareceram como diferentes formas de controlo parental se associam ao funcionamento adaptativo em diferentes etapas do desenvolvimento. Os resultados do seu trabalho sugerem claramente as vantagens de um estilo parental autoritativo, quando comparado com os estilos permissivo e autoritário, para ambos os sexos e para diferentes etapas do desenvolvimento, relativamente ao desenvolvimento da competência das crianças (Pereira, 2009). Especificamente, num estudo com crianças em idade pré-escolar, recorrendo à abordagem tipológica, Baumrind (1971a) analisou os dados separadamente para raparigas e rapazes: as filhas de pais autoritativos apresentavam comportamentos mais independentes, intencionais, dominantes e orientados para a realização, enquanto os filhos apresentavam comportamentos mais amigáveis e cooperantes, quando comparados com as filhas e filhos de famílias autoritárias e permissivas (Pereira, 2009).

Mais recentemente, têm sido poucos os estudos que estudaram a associação entre estilos parentais educativos e funcionamento (des)adaptativo na infância e adolescência, baseando-se numa abordagem tipológica (e.g., Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch,

1991; Mandara & Murray, 2002). Os resultados desses estudos quanto às vantagens do estilo autoritativo são consistentes: crianças e adolescentes têm melhores resultados escolares, atitudes mais positivas relativamente à educação e aspirações educacionais mais elevadas (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Gorman-Smith, Tolan, Henry & Florsheim, 2000; Lamborn *et al.*, 1991), níveis mais elevados de auto-estima, de auto-confiança e de competência social (Lamborn *et al.*, 1991; Mandara & Murray, 2002; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994), menos problemas de internalização (Gorman-Smith *et al.*, 2000; Lamborn *et al.*, 1991; Steinberg *et al.*, 1994; Wolfradt, Hempel & Miles, 2003), menos problemas de externalização (Gorman-Smith *et al.*, 2000; Lamborn *et al.*, 1991; Steinberg *et al.*, 1994).

Relativamente aos estudos empíricos que recorrem à abordagem dimensional, parece ser consensual a importância de diferentes dimensões do comportamento parental, nomeadamente, controlo comportamental, controlo psicológico e suporte/afecto (Caron *et al.*, 2006). De uma forma geral, os estudos revelam um efeito positivo da dimensão afecto/suporte. Os estilos parentais caracterizados por afecto e suporte estão associados, na infância e adolescência, a uma menor ansiedade social (Bogels, van Oosten, Muris & Smulders, 2001), ansiedade (Wolfradt *et al.*, 2003), problemas de oposição (Stormshak, Bierman, McMahon, Lengua & the Conduct Problems Prevention Research Group, 2000), problemas de internalização (Baumrind, 1991a; Caron *et al.*, 2006; Chen, Liu & Li, 2000; Javo, Ronning, Heyerdahl & Rudmin, 2004; Gracia, Lila & Musitu, 2005; Muris, Meesters & van der Berg, 2003). Para além de esta dimensão estar associada a menos problemas emocionais e comportamentais, os estudos revelam associações positivas e significativas com outros indicadores de competência, especificamente, aceitação pelos pares e competência social (Chen *et al.*, 2000), competência cognitiva (Baumrind, 1989; Morrison & Cooney, 2002) e desempenho académico (Chen *et al.*, 2000), entre outros. Ainda assim, apesar da extensa

evidência empírica, não foi encontrado um estilo parental óptimo universal, isto é, para todas as crianças, de todas as idades, provenientes de qualquer cultura (Cummings *et al.*, 2000).

Ainda que a relação entre os estilos parentais educativos e o ajustamento socioemocional dos filhos esteja bem documentada na literatura, menos investigados estão os processos que poderão explicar a associação entre estes dois constructos. Belsky e Jafee (2006) salientaram a importância de considerar determinados aspectos na investigação dos determinantes do comportamento parental, nomeadamente, investigar os processos que medeiam os determinantes do comportamentos parental e o bem-estar da criança. Existem diversas teorias que ilustram os processos através dos quais a parentalidade influencia o ajustamento e desenvolvimento da criança, tendo em consideração diferentes dimensões de parentalidade (e.g., Abidin, 1992; Darling & Steinberg, 1993). Os autores também enfatizaram a pertinência de se considerarem as influências conjuntas e interactivas dos diferentes determinantes do comportamento parental, assim como realizar, em alguns casos, investigação experimental para esclarecer processos causais e excluir explicações alternativas.

Modelo Integrativo de Darling e Steinberg (1993): O Papel Moderador dos Estilos Parentais Educativos

No sentido de conhecer e compreender os processos através dos quais a parentalidade influencia o desenvolvimento dos filhos, Darling e Steinberg (1993) apresentaram um modelo contextual de parentalidade. O modelo, representado na Figura 1, pressupõe que os atributos/características parentais, influenciados pelos objectivos de socialização, sejam de dois tipos: estilos parentais educativos e práticas parentais (1 e 2). Através destas características parentais, os pais actuam como agentes socializadores relativamente às crianças (e.g., competências académicas das crianças, competências sociais) (3 e 5). E o processo de socialização, por sua vez, irá influenciar todo o processo de desenvolvimento da

criança (6). De acordo com este modelo, os estilos parentais são expressos, parcialmente, através das práticas parentais (4), visto que as práticas representam alguns comportamentos a partir dos quais as crianças inferem as atitudes emocionais dos seus pais (Darling & Steinberg, 1993).

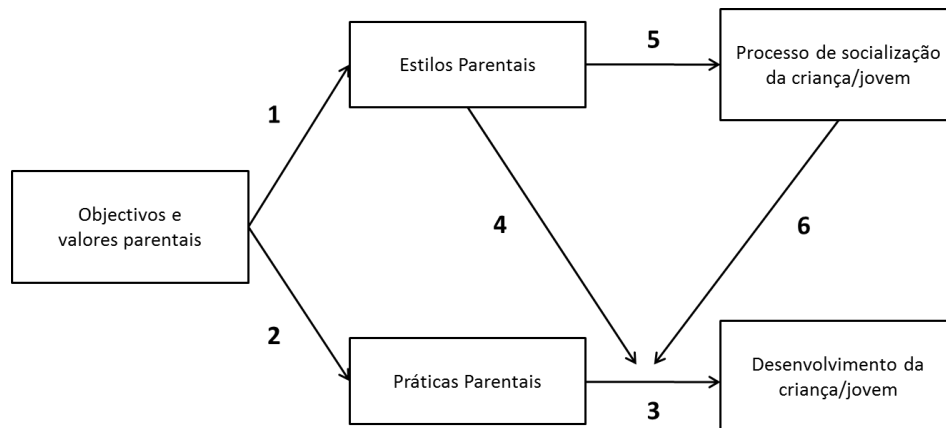


Figura 1 – Modelo Integrativo de Darling e Steinberg (1993)

De acordo com Darling e Steinberg (1993), as práticas parentais (e.g., envolvimento parental em casa) têm um efeito directo no desenvolvimento de comportamentos específicos e características da criança (e.g., competências sociais, problemas de internalização e de externalização). Por sua vez, os estilos parentais educativos (e.g., autoritativo, autoritário, permissivo) influenciam indirectamente o desenvolvimento da criança, pelo que correspondem a uma variável contextual, exercendo um efeito moderador na associação entre práticas parentais específicas e vários aspectos do desenvolvimento infantil, transformando a natureza da relação progenitor-criança. Isto sugere que, por exemplo, os pais que supervisionam os trabalhos de casa do filho, e que revelam simultaneamente um estilo parental autoritativo, são mais susceptíveis de facilitar o desempenho escolar da criança. Pelo contrário, os pais que monitorizam os trabalhos de casa do filho sob um estilo parental autoritário, provavelmente inibem o desempenho escolar do seu filho (Spera, 2005).

Num estudo recente com mães de crianças em idade escolar (dos 9 aos 12 anos), testou-se o efeito moderador dos estilos parentais da mãe nas relações entre práticas parentais e o desempenho e o comportamento da criança. Os resultados revelaram que a relação entre o envolvimento escolar da mãe e o desempenho das crianças foi mais forte na presença de níveis mais elevados de afecto por parte da mãe. Também se verificou que a relação entre envolvimento parental em casa, por parte das mães, e comportamento adequado em contexto escolar foi mais forte quando o controlo comportamental materno era mais elevado (Stright & Yeo, 2014).

Durante várias décadas de investigação, os estudos sobre estilos parentais educativos e práticas parentais focaram exclusivamente a relação mãe-criança. Mais recentemente, passou a considerar-se também a relação pai-criança, especificamente, a literatura tem vindo a revelar um interesse crescente em analisar como a qualidade das interações pai-criança influencia o desenvolvimento da criança (Lewis & Lamb, 2003; Martin, Ryan & Brooks-Gunn, 2010; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera & Lamb, 2004; Webster, Low, Siller & Hackett, 2013). Um estudo de Webster e colaboradores (2013) sugere que a relação pai-filho é um dos factores importantes que sustenta a relação entre interações sociais iniciais e as competências sociais posteriores. Especificamente, os autores observaram que a relação calorosa entre pais e filhas mediava a associação entre a qualidade das interações entre pai e filha avaliada aos 4 anos e meio e as competências sociais observadas aos 6 anos de idade. Outro estudo (Cabrera, Shannon & Tamis-LeMonda, 2007) reforça a ideia de que a qualidade da parentalidade de pais e mães é muito semelhante entre si. Em concreto, para além do envolvimento da mãe, a dimensão suporte por parte do pai é importante para o desenvolvimento cognitivo e da linguagem ao longo do crescimento, assim como para os comportamentos sociais e emocionais da criança.

O Envolvimento Parental na Escola

O envolvimento parental na escola é uma das práticas parentais amplamente estudada e que surge associado ao funcionamento emocional, social e académico de crianças e adolescentes (ver Hill & Taylor, 2004 para uma revisão; Jeynes, 2005). O conceito de envolvimento parental na escola tem sido conceptualizado de diversas formas (ver Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007 para uma revisão), ainda que nem sempre claramente definido. Tendo por base a assumpção de que este é um conceito multidimensional, Abdul-Adil e Framer (2006, p. 2) definem-no como “*parental attitudes, behaviors, styles, or activities that occur within or outside the school setting to support children’s academic and/or behavioral success in their currently enrolled school*”. As práticas de envolvimento parental na escola são diversas (Epstein, 1992) e podem ser categorizadas em envolvimento parental em casa (*home-based parental involvement*) ou envolvimento parental em contexto escolar (*school-based parental involvement*) (Myers & Myers, 2013).

O envolvimento parental em casa está incluído em diferentes modelos de envolvimento entre pais e escola (Eccles & Harold, 1996; Grolnick & Slowiaczek, 1994) e relaciona-se com actividades concretas que os pais fazem fora da escola para estabelecer um ambiente de aprendizagem positivo para os seus filhos. Por exemplo, comunicar com a criança sobre a escola, ler para a criança em casa, fornecer materiais de aprendizagem, proporcionar um lugar para actividades educacionais e participar nessas actividades (e.g., jogos pedagógicos) com os seus filhos.

Os processos que explicam o impacto positivo do envolvimento parental na escola são numerosos e dependem do tipo específico de envolvimento parental (Myers & Myers, 2013). Em alguns estudos com crianças em idade pré-escolar foi demonstrada a associação negativa entre o envolvimento parental em casa e o relato do professor quanto a problemas de comportamento das crianças (Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004), assim como entre

envolvimento parental em casa e níveis mais elevados de competências sociais, concretamente, aptidões de cooperação, de auto-controlo e comportamento pró-social, observados em contexto familiar e escolar (Fantuzzo, Tighe & Perry, 1999; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen & Sekino, 2004).

Ainda que existam alguns estudos com crianças em idade pré-escolar, na maioria dos estudos que documentam associações positivas entre envolvimento parental na escola e ajustamento dos filhos, os participantes correspondem a crianças mais velhas ou adolescentes, apesar do envolvimento parental na escola exercer a sua influência a partir do ensino pré-escolar (Young, Austin & Growe, 2011). No contexto português desconhecem-se estudos que analisem o processo através do qual o envolvimento parental em casa (especificamente) influencia o ajustamento socioemocional de crianças em idade pré-escolar, tendo por moderadores os estilos parentais educativos.

Modelo de Stress Parental de Abidin (1992): O Papel Mediador dos Estilos Parentais Educativos

Em geral, as exigências e as responsabilidades decorrentes da parentalidade contribuem para elevados níveis de *stress* (Koeske & Koeske, 1990; Williford, Calkins & Keane, 2007). Abidin (1992, 1995) propôs que o *stress* parental resulta de um desajustamento entre as exigências percebidas decorrentes da parentalidade e os recursos disponíveis para atender a essas exigências (Abidin, 1995). O *stress* parental pode ser definido como uma resposta mental negativa atribuída a si e/ou à criança criada por “*a series of appraisals made by each parent in the context of his or her level of commitment to the parent role*” (Abidin, 1992, p. 410).

Especificamente, o período pré-escolar tem sido apontado pela investigação como uma fase crítica do desenvolvimento, em que as famílias estão particularmente vulneráveis a

experienciarem elevados níveis de *stress* (Kuczynski & Kochanska, 1990; Neece, Greene & Baker, 2012) e problemas de comportamento dos seus filhos (Neece *et al.*, 2012). Por exemplo, a associação entre *stress* parental e comportamentos de externalização está bem documentada na literatura (Morgan, Robinson & Aldridge, 2002; Williford, Calkins & Keane, 2007), ainda que a direcionalidade entre estas duas variáveis seja difícil de esclarecer (Crnic & Low, 2002), sobretudo devido à natureza transversal da maioria dos estudos (Williford *et al.*, 2007). Relativamente à relação positiva entre *stress* parental e comportamentos de internalização e à relação negativa entre *stress* parental e competência social, os resultados resultantes da investigação são menos consistentes (Ostberg & Hagekull, 2013). Porém, alguns estudos documentam essas associações (Anthony *et al.*, 2005; Reitman, Currier & Stickle, 2002).

Parece consensual que o *stress* parental pode comprometer o bem-estar psicológico de crianças e adolescentes, contribuindo para o desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais nos mesmos (Ohleyer, Freddo & Bagner, 2007). No entanto, a relação entre o *stress* parental e o (des)ajustamento de crianças e adolescentes parece não ser directa, mas mediada por comportamentos parentais negativos, como práticas disciplinares mais rígidas (Crnic & Low, 2002).

Tal como sugerido pelo modelo de Abidin (1992), a mediação pela parentalidade implica que o *stress* parental afecta os comportamentos parentais e os comportamentos parentais, subsequentemente, afectam o ajustamento socioemocional da criança. De facto, uma vasta literatura mostrou consistentemente uma associação negativa entre *stress* parental e dimensões parentais (Crnic, Gaze & Hoffman, 2005; Liu & Wang, 2015; Rodgers, 1993). Diversos estudos têm demonstrado que os progenitores com elevados níveis de *stress*, tendem a ser menos responsivos e afectuosos nas interacções com seus filhos (Guajardo, Snyder & Petersen, 2009) e utilizam mais frequentemente estratégias disciplinares punitivas (Xu *et al.*,

2005). Aparentemente, isto acontece porque os pais que experimentam elevados níveis de *stress*, estando preocupados com outros factores geradores de *stress*, apresentam menos recursos disponíveis para cuidar dos filhos (Gelfand, Teti & Fox, 1992). No caso específico das mães que vivenciam níveis elevados de *stress*, estas relatam mais emoções negativas e frustração no desempenho do seu papel de mãe do que aquelas que experimentam níveis mais baixos de *stress* (Bugental, Blue & Lewis, 1990; Dix, 1991), o que, por sua vez, pode levar a um estilo parental caracterizado pelo uso de menos disciplina indutiva, afecto e encorajamento da autonomia da criança (Cheah, Leung, Tahseen & Schultz, 2009).

Apesar do pressuposto de que o *stress* parental tem um efeito negativo no funcionamento dos pais (Crnic *et al.*, 2005; Rodgers, 1993) e que o comportamento parental medeia a relação entre o *stress* parental e o ajustamento da criança, poucos foram os estudos que testaram esta hipótese de mediação (Anthony *et al.*, 2005; Deater-Deckard, 1998). Os resultados de dois estudos apontam para relações significativas entre *stress* e parentalidade e entre parentalidade e ajustamento da criança (Deater-Deckard & Scarr, 1996; Webster-Stratton, 1988), embora apenas o primeiro tenha demonstrado estatisticamente uma relação mediada. Em outros três estudos (Anthony *et al.*, 2005; Crnic, Gaze & Hoffman, 2005; Huth-Bocks & Hughes, 2008) não foi observada nenhuma mediação.

Em nenhum desses estudos anteriores foi examinada a influência do pai (e.g., o *stress* do pai, a parentalidade do pai) sobre o ajustamento da criança. No contexto Português, desconhecem-se estudos com mães e pais de crianças em idade pré-escolar que analisem os efeitos mediadores dos estilos parentais educativos nas associações entre o *stress* percebido de ambos os progenitores e o ajustamento socioemocional dos filhos.

O Ajustamento Socioemocional da Criança em Idade Pré-escolar

A avaliação do ajustamento socioemocional da criança em idade pré-escolar só mais recentemente passou a ser considerada. Até 1980, pais, educadores, pediatras e profissionais de saúde mental evitavam discutir os problemas socioemocionais das crianças (Carter, Briggs-Gowan & Davis, 2004). Muitas vezes, as preocupações dos pais relativamente a comportamentos agressivos, de desobediência, de reduzido controlo dos impulsos eram minimizadas e justificados como uma fase passageira pelos profissionais de saúde (Campbell, Shaw & Gilliom, 2000; Carter *et al.*, 2004).

Carter e colaboradores (2004) indicam as potenciais razões para o esquecimento da esfera socioemocional na avaliação de crianças pré-escolares, no passado: (a) maior ênfase colocada no impacto da competência cognitiva e linguística da criança no seu funcionamento adaptativo futuro; (b) reconhecimento recente do papel influente das experiências emocionais precoces da criança na sua capacidade de desenvolver relações (em contexto intra e extra-familiar) e enquanto alicerces da aprendizagem; (c) barreiras associadas ao estigma da sociedade relativamente à saúde mental das crianças em idade pré-escolar; (d) receio de culpabilização dos pais pelas dificuldades dos seus filhos; e (e) mito da infância assumida como uma fase feliz da vida.

Porém, nas últimas décadas, a literatura tem enfatizado a importância de um desenvolvimento emocional harmonioso da criança para o seu bem-estar futuro (Denham & Burton, 2003). O facto do impacto do desenvolvimento emocional passar a ser equiparado ao do desenvolvimento cognitivo no sucesso académico da criança, assim como a assumpção de que o desenvolvimento emocional corresponde a um impulsionador da competência social contribuíram para esta mudança (Brassard & Boehm, 2007).

O ajustamento socioemocional da criança inclui aspectos positivos e negativos do seu comportamento, em diferentes situações sociais (Ostberg & Hagekull, 2013).

Quanto às dimensões positivas, especificamente no período pré-escolar, a socialização corresponde a um dos grandes objectivos de desenvolvimento de uma criança (Gagnon & Nagle, 2004). Nomeadamente, a adaptação competente da criança ao seu grupo de pares foi considerada como um precursor importante para as trajectórias desenvolvimentistas em áreas como regulação emocional (Denham *et al.*, 2001), desempenho académico e prontidão escolar (Coolahan, Fantuzzo, Mendez & McDermott, 2000), ajustamento social e saúde mental (Cicchetti, Toth & Bush, 1988; Frank & Paris, 1981; Parker & Asher, 1987). A criança socialmente competente tem as capacidades necessárias para desenvolver relações com pares e adultos e ter sucesso nos contextos académicos e não académicos (Mendez, McDermott & Fantuzzo, 2002).

No que diz respeito às dimensões negativas, a identificação precoce de dificuldades no funcionamento interpessoal e de problemas de comportamento assume particular relevância no período pré-escolar (Campbell *et al.*, 2000; Caselman & Self, 2008; Konold, Hamre & Pianta, 2003; Winsler & Wallace, 2002). As crianças com comportamentos de desobediência e de agressividade constituem um desafio, quer para pais, quer para outros agentes educativos (e.g., educadores-de-infância, professores), por exibirem comportamentos de difícil gestão e, algumas vezes, perigosos (Merrell, 2008).

A literatura sugere-nos que a relação negativa entre competências sociais e problemas de comportamento é recíproca. Especificamente, as dificuldades em termos sociais poderão estar envolvidas no desenvolvimento de problemas interiorizados e exteriorizados (Mesman, Bongers & Koot, 2001; Warnes, Sheridan, Geske & Warnes, 2005) e, por outro lado, a existência de problemas de comportamento exteriorizado ou interiorizado poderá interferir com a capacidade da criança desenvolver competências sociais. Concretizando, crianças com comportamentos de internalização tendem a ser negligenciadas pelos pares e as que

apresentam comportamentos de externalização têm maior probabilidade de ser rejeitadas pelos mesmos (Elksnin & Elksnin, 1995).

Ainda que a avaliação do funcionamento socioemocional das crianças em idade pré-escolar seja uma área cada vez mais estudada, implica alguns desafios. Parece consensual que o estudo da competência social carece de várias fontes de informação (Renk & Phares, 2004), sendo que diferentes informadores fornecem diferentes perspectivas sobre o comportamento social da criança. Porém, estudos sobre estas diferentes perspectivas, revelam resultados pouco consistentes entre si, dependendo da idade (Epkins, 1996; Tarullo, Richardson, Radke-Yarrow & Martinez, 1995) e do sexo da criança (Seiffge-Krenke & Kollmar, 1998) ou do sexo do progenitor, no caso de se compararem as avaliações de mães e pais (Renk & Phares, 2007).

O desenvolvimento socioemocional parece ser particularmente importante na transição da pré-escolaridade para a escolaridade, na medida em que têm sido demonstradas associações entre este e a prontidão escolar, a competência acadêmica, o ajustamento em sala de aula e bem-estar global (Denham, Wyatt, Bassett, Echeveua & Knox, 2009; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Apesar de, tradicionalmente, os estudos sobre ajustamento socioemocional da criança se centrarem nas suas dificuldades, nomeadamente, no estudo dos problemas de comportamento (nas dimensões de internalização e de externalização), esta avaliação deve atender igualmente às competências e potencialidades da criança (e.g., competências sociais).

Competências Sociais

Muitas vezes, os conceitos de competências sociais⁴ (*social skills*) e competência social (*social competence*) são usados de forma indiferenciada (Major, 2011; Merrell, 2008). Ambos

⁴ Competências sociais é a tradução do termo inglês *social skills*, pela qual se optou. Outros autores optaram pela tradução *aptidões sociais* (e.g., Major, 2011).

referem-se a constructos com semelhanças, mas distintos entre si. Na maioria das definições, a competência social é entendida como um constructo mais abrangente que inclui as competências sociais e que sintetiza a adequação com que um indivíduo desempenha tarefas sociais (Merrell, 2008). Neste sentido, a competência social tem sido conceptualizada como um constructo complexo e multidimensional que consiste numa diversidade de características comportamentais, cognitivas, bem como de aspectos de ajustamento emocional, úteis e necessários para o desenvolvimento adequado de relações sociais e obtenção de consequências sociais positivas (Merrell, 2008). Assim, ser socialmente competente é mais do que a mera capacidade de demonstrar competências sociais: o indivíduo deve ser capaz de ler adequadamente uma situação, identificar a aptidão social apropriada e estar motivado para a utilizar (Elksnin & Elksnin, 1995).

As competências sociais são comportamentos sociais específicos e orientados para um objectivo. Partilhar, ajudar outrem, iniciar interações positivas, pedir ajuda, fazer elogios, pedir “por favor” e agradecer são alguns exemplos de competências sociais.

Na investigação sobre as competências sociais foram identificadas cinco dimensões primárias (Caldarella & Merrell, 1997): relações com os pares, auto-regulação, competência académica, obediência e assertividade. A dimensão de relações com os pares abrange aptidões como elogiar os outros, oferecer ajuda, convidar outros para brincar (Merrell, 2008). A maior auto-regulação traduz-se em crianças independentes, que evidenciam controlo emocional, que são capazes de seguir regras e respeitar limites, de se comprometer com os outros e de receber críticas (Merrell, 2008). A maior competência académica diz respeito ao ajustamento escolar, respeito pelas regras sociais da escola, orientação para a tarefa, responsabilidade académica (Merrell, 2008). A dimensão de obediência abrange a cooperação, capacidade de partilha, uso adequado do tempo, correspondência a pedidos (Merrell, 2008). A dimensão de assertividade diz respeito a competências de iniciativa social (Merrell, 2008). Caldarella e

Merrell (1997) indicam que, apesar do seu forte suporte empírico, estas cinco dimensões não devem ser consideradas como completamente distintas ou independentes umas das outras.

As competências sociais que as crianças apresentam aquando da entrada no ensino básico têm sido apontadas como um preditor importante de vários aspectos relativos ao ajustamento académico subsequente, tais como relacionamento aluno-professor, aceitação social pelos pares, desempenho académico e participação em sala de aula (Ladd, Birch & Buhs, 1999; Ladd & Burgess 1999).

Problemas de Comportamento

A idade pré-escolar é uma fase de acelerado crescimento marcado por mudanças comportamentais e pelo desenvolvimento de autonomia, pelo que muitas crianças desta faixa etária apresentam comportamentos considerados disruptivos (Campbell, 1997; Wakschlag *et al.*, 2005), gerando dificuldade na distinção entre comportamentos sintomáticos e problemas associados a dificuldades desenvolvimentais transitórias (Campbell, 1995; Harvey, Friedman-Weieneth, Goldstein & Sherman, 2007).

As formas mais comuns de psicopatologia da infância e adolescência podem ser classificadas em duas grandes categorias: perturbações de externalização e de internalização (Achenbach & Edelbrock, 1978, 1981; Mash & Dozois, 2003).

As perturbações de externalização abrangem os problemas caracterizados por comportamentos danosos ou disruptivos para os outros. Incluem hiperactividade e problemas de oposição, comportamentos agressivos e anti-sociais (Zahn-Waxler, Klimes-Dougan & Slattery, 2000).

Os investigadores que examinaram o desenvolvimento de agressão e outras formas de comportamento de externalização concentraram-se em factores tais como (a) influências que são internas à criança (por exemplo, sexo, temperamento e os processos de auto-regulação),

(b) influências relacionadas com a socialização, as quais emergem no âmbito das interações e relações sociais da criança (por exemplo, estilos parentais, relações de vinculação e interações com pares), e (c) outras influências externas, tais como estatuto socioeconómico e estrutura familiar (Rubin, Burgess, Dwyer & Hastings, 2003).

Por sua vez, as perturbações de internalização correspondem a alterações das emoções e de humor que são, geralmente, autopunitivas. Incluem sintomatologia de ansiedade, depressiva e somática (Zahn-Waxler *et al.*, 2000).

Os comportamentos de internalização, quando comparados com os comportamentos de externalização, têm sido menos referenciados e valorizados em termos de investigação em crianças. Marinheiro e Lopes (1999) indicam potenciais motivos: (a) complexidade da avaliação devido a dificuldades de identificação (dado o tipo de expressão comportamental) e a dificuldades de definição, (b) reconhecimento recente enquanto perturbação da infância, e (c) maior impacto na própria criança do que nos outros.

A validade destas duas categorias está bem estabelecida quanto a variáveis como a idade e o sexo (Pereira, 2009). Relativamente ao sexo, os estudos epidemiológicos realizados indicam que os rapazes têm uma maior prevalência de problemas de externalização (Crijnen, Achenbach & Verhulst, 1997; Fitzpatrick & Deehan, 1999; Frigerio, Cattaneo & Cataldo, 2004; Nøvik, 1999; Simões, Fonseca, Formosinho, Rebelo, Ferreira & Gregório, 2000; Zukauskienė, 2003), enquanto as raparigas têm uma maior prevalência de problemas de internalização (Crijnen *et al.*, 1997; Nøvik, 1999; Simões *et al.*, 2000; Zukauskienė, 2003). No que diz respeito à idade, os estudos revelam que as crianças mais jovens apresentam níveis mais elevados de problemas de externalização do que as crianças mais velhas (Crijnen *et al.*, 1997; Frigerio *et al.*, 2004; Nøvik, 1999; Simões *et al.*, 2000; Zukauskienė, 2003), enquanto que as crianças mais jovens apresentam menos problemas de internalização, comparativamente às crianças mais velhas (Crijnen *et al.*, 1997; Frigerio *et al.*, 2004; Nøvik, 1999).

O Papel do Sexo do Progenitor e da Criança

O facto dos estudos sobre parentalidade se focarem na sua grande maioria em relatos de mães constitui uma das principais limitações ao conhecimento aprofundado sobre as diferenças de sexo. As mães são, muitas vezes, vistas como os melhores informadores do comportamento dos seus filhos, quer no âmbito da investigação, quer noutros contextos (Renk, Roddenberry, Oliveros & Sieger, 2007). Além disso, os estudos nos quais se analisa o papel do sexo do progenitor ou da criança, nem sempre apresentam resultados consistentes, sendo raros aqueles que cruzam ambas as variáveis.

No que diz respeito aos estilos parentais educativos, Cruz (2005) refere a existência de estudos que apontam no sentido de os progenitores serem mais punitivos ou mais controladores com os filhos do sexo oposto (Mulhern & Passman, 1981) e outros estudos que apontam para o mesmo tipo de comportamento parental relativamente a filhos do mesmo sexo (Baumrind, 1971; Baumrind & Black, 1967; Dion, 1974; Margolin & Patterson, 1975; Power, McGrath, Hughes & Manire, 1994).

Porém, existe unanimidade em concluir que os pais lidam de forma mais diferenciada com os filhos e filhas por comparação às mães (Lytton & Romney, 1991; Maccoby & Jacklin, 1974; Siegal, 1987). Siegal (1987) conclui que os pais, comparativamente às mães, apresentam uma visão mais estereotipada dos papéis sexuais, diferenciando filhos de filhas, nomeadamente, em medidas de envolvimento físico e disciplina.

Quanto aos estudos em que se considera o sexo da criança ou jovem, relativamente aos problemas de comportamento, os de externalização surgem mais frequentemente em rapazes de idade escolar (Keenan & Shaw, 1997), pelo que a investigação sobre a análise dos mecanismos subjacentes ao desenvolvimento de comportamentos disruptivos nas raparigas é limitada (Hinshaw, 2002). Consequentemente, os estudos sobre como o *stress* parental se associa a problemas de comportamento, considerando as diferenças de sexo, são escassos

(Williford *et al.*, 2007). O mesmo raciocínio se poderá fazer para os comportamentos de internalização, mais frequentes nas raparigas (Crijnen *et al.*, 1997; Nøvik, 1999; Simões *et al.*, 2000; Zukauskiene, 2003).

A pesquisa sobre a associação entre *stress* parental e a competência social da criança é significativamente inferior aos estudos sobre *stress* parental e problemas de comportamento (Ostberg & Hagekull, 2013), desconhecendo-se estudos em que se considerem diferenças de sexo.

Por fim, relativamente aos modelos conceptuais apresentados nesta dissertação, desconhecem-se estudos que analisem os padrões de associação, considerando as díades progenitor-criança.

Desafios na Investigação da Parentalidade

A avaliação do comportamento parental, assim como o esclarecimento dos efeitos dos estilos parentais educativos no ajustamento na infância, revestem-se de diversas limitações. Pretende-se descrever algumas limitações dos estudos já realizados, de forma sucinta:

(a) A diversidade de conceitos – as dimensões do comportamento parental nem sempre reúnem consenso na forma como são operacionalizadas nas diferentes escalas (Stewart & Bond, 2002). Por exemplo, a dimensão afecto é considerada como uma dimensão unidimensional em algumas escalas (afecto reduzido/afecto elevado) e como bidimensional noutras escalas (afecto vs hostilidade);

(b) A diversidade de metodologias e informadores – A avaliação do comportamento parental pode ser realizada desde a observação naturalista ou em laboratório das interacções progenitor-criança, até à avaliação da percepção do comportamento parental por parte de pais e de crianças (Sessa, Aveloni, Steiberg & Morris, 2001). Porém, existe apenas um acordo moderado entre diferentes fontes e métodos de avaliação (O'Connor, 2002). A recolha de

dados recorrendo a instrumentos de auto ou hetero-relato, em detrimento de métodos de observação, não nos permite confirmar se os pais fazem, efectivamente, aquilo que “dizem” fazer (Beato, Pereira & Barros, 2016). Particularmente, a investigação com crianças de idade pré-escolar implica ter em conta características específicas desta faixa etária (por exemplo, vocabulário limitado), exigindo o recurso a uma abordagem distinta da utilizada com crianças mais velhas (neste caso específico, o recurso a inventários comportamentais por parte de mães, pais e educadores-de-infância).

(c) O recurso a um único informador e a um único momento de avaliação – A prática de recorrer a um único informador para avaliação do comportamento parental cria um problema de método de variância comum, podendo conduzir à inflação das relações entre comportamento parental e ajustamento (Galambos *et al.*, 2003; Rutter, 2002). O facto de grande parte dos estudos sobre a análise das relações entre os estilos parentais educativos e o ajustamento da criança considerar a avaliação transversal, torna mais difícil a averiguação do sentido de causalidade no caso de existirem associações significativas (Cummings *et al.*, 2000; Grolnick & Gurland, 2002).

(d) A consideração do efeito conjunto de estilos parentais educativos da mãe e do pai – Só mais recentemente se passou a considerar o pai no estudo das relações afectivas entre progenitores e filhos, assumindo-o como uma figura igualmente significativa e competente na prestação de cuidados e desenvolvimento dos filhos (Maccoby & Martin, 1983).

Metodologia

Tendo por base o contorno conceptual e enquadramento temático apresentados anteriormente, descreve-se de seguida a estratégia metodológica da presente investigação. Esta enquadra-se no paradigma pós-positivista, de acordo com o qual se assume que a apreensão do fenómeno em estudo é apenas aproximada e, por conseguinte, imperfeita, dada

a influência das “lentes” interpretativas do investigador e a natureza complexa da realidade que se pretende investigar (Guba & Lincoln, 1994).

Objectivos

A questão inicial que orientou a presente investigação foi:

Quais os processos envolvidos na associação entre estilos parentais educativos de mães e pais e ajustamento socioemocional de crianças em idade pré-escolar?

Com o objectivo de responder à questão inicial, realizaram-se dois estudos de cariz quantitativo. No Estudo 4 ($n = 982$), interessou-nos investigar a relação entre práticas de envolvimento na escola de mães e pais e o ajustamento socioemocional dos filhos, assim como o papel moderador dos estilos parentais educativos nas associações anteriores. Assim, definiram-se os seguintes objectivos:

(1) Investigar se o envolvimento de mães e pais em actividades de aprendizagem em casa se associa ao ajustamento socioemocional dos filhos (competências sociais, problemas de internalização e externalização) de forma diferente;

(2) Investigar se os estilos parentais educativos de mães e pais (autoritativo, autoritário e permissivo) moderam a relação entre o envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa (de mães e pais, respectivamente) e o ajustamento socioemocional dos filhos (competências sociais, problemas de internalização e externalização);

A Figura 2 corresponde ao mapa conceptual do Estudo 4, representando graficamente os constructos avaliados.

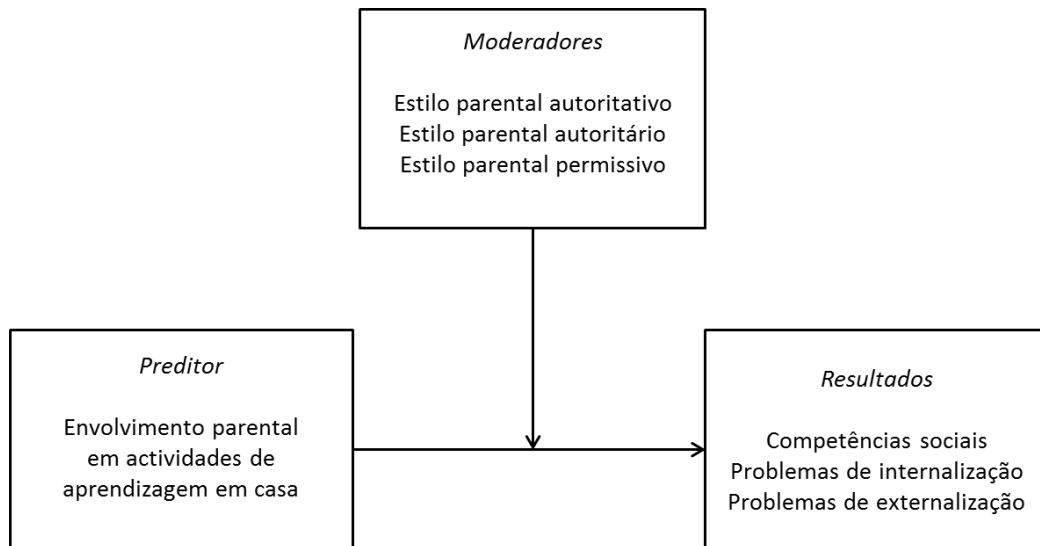


Figura 2 – Mapa conceptual do Estudo 4

Tendo por base outro modelo conceptual, também sobre o processo pelo qual os estilos parentais educativos influenciam o ajustamento socioemocional da criança, decidiu-se testar o efeito mediador dos estilos parentais educativos na relação entre o *stress* parental e o ajustamento socioemocional dos filhos. Assim, no Estudo 5 ($N = 1053$), tendo por base hipóteses prévias, definiu-se como objectivo:

(1) Testar o efeito mediador de diferentes estilos parentais educativos (autoritativo, autoritário e permissivo) na relação entre *stress* parental e diferentes indicadores de ajustamento socioemocional dos filhos (competências sociais, problemas de internalização e externalização).

Seguindo uma abordagem exploratória, os efeitos de mediação referidos anteriormente foram testados para cada díade progenitor-criança: mãe-filha, mãe-filho, pai-filha, pai-filho.

A Figura 3 corresponde ao mapa conceptual do Estudo 5, representando graficamente os constructos avaliados.

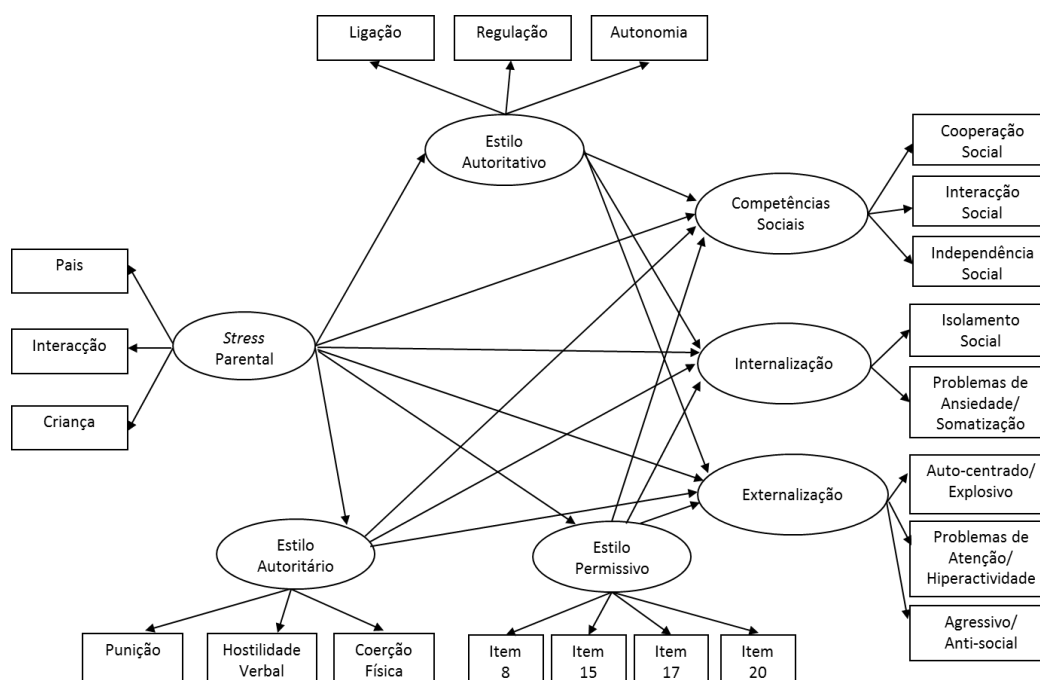


Figura 3 – Mapa conceptual do Estudo 5

Para a concretização dos Estudos 4 e 5 foram realizados estudos prévios de validação de instrumentos de avaliação (Estudos 1 e 2), nomeadamente:

Estudo 1 ($N = 174$) - Questionário de Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância (QEPJI): Estudo de validação da versão para pais e;

Estudo 2 ($N = 2081$) - Análise Factorial Confirmatória do *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire* – Versão Portuguesa.

Relativamente ao estudo 3, este corresponde ao estudo de validação de um instrumento de avaliação que não chegou a ser utilizado em estudos posteriores da presente dissertação. Concretamente:

Estudo 3 ($N = 188$) - *School Social Behavior Scales: An adaptation study of the Portuguese version of the Social Competence scale from SSBS-2* (Capítulo I).

Os Estudos 1, 2 e 3 tiveram por objectivo avaliar as propriedades psicométricas e a validade factorial da versão portuguesa de cada um dos instrumentos anteriormente referidos.

Desenho

Após extensa revisão bibliográfica, no sentido de identificar as variáveis que poderiam dar resposta à questão inicial, procedeu-se aos estudos de validação de instrumentos, através da primeira recolha de dados.

Os restantes estudos descritos na presente dissertação (Estudos 4 e 5) são de cariz quantitativo e com desenho transversal, com a recolha de dados a partir de três informadores (mãe, pai e educadora-de-infância). Assim, nos dois estudos foi contemplada a percepção de ambos os progenitores e, especificamente, no último estudo (Estudo 5), decidimos explorar o padrão de associações nas díades progenitor-criança, tendo em conta a escassez de investigação que considere a variável sexo do progenitor e da criança.

Atendendo à importância da dimensão longitudinal no estudo de processos envolvidos na relação pais-filhos, seguiu-se uma recolha de dados num segundo momento, junto dos professores: quando as crianças finalistas de pré-escolar no Tempo 1 frequentavam o 1º ano de escolaridade. Planeou-se apresentar um estudo prospectivo (Estudo 6), com o objectivo de analisar o contributo dos estilos parentais educativos e do envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa, de mães e pais medidos no tempo 1, no ajustamento socioemocional da criança, medido no Tempo 2, controlando o ajustamento socioemocional medido no tempo 1, assim como o sexo da criança. Por vários motivos, a explicar posteriormente, decidiu-se não integrar esse estudo na presente dissertação.

A Figura 4 representa o mapa conceptual integrador dos constructos avaliados nos Estudos 4 e 5. Considerando o modelo ecológico de Bronfenbrenner, o contorno exterior, identificado como Relação Pais-Filhos, corresponde ao nível microssistémico.

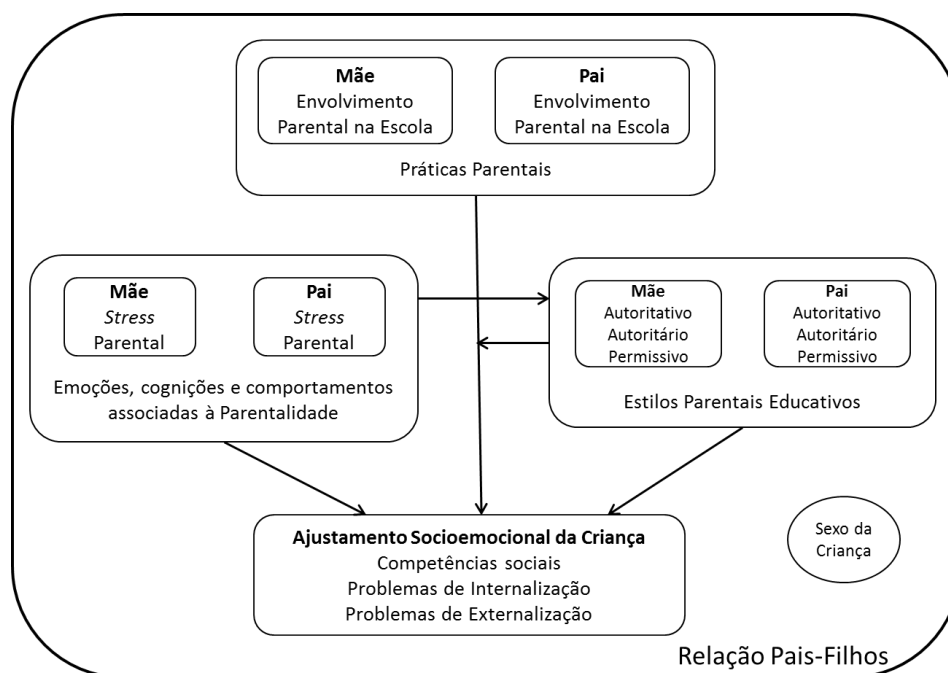


Figura 4 – Mapa conceptual integrador dos Estudos 4 e 5

Participantes

O recrutamento de sujeitos ocorreu em dois momentos, com propósitos distintos: no primeiro momento, os participantes contribuíram para os estudos prévios de validação de instrumentos de avaliação, e no segundo momento, recolheram-se os dados que se destinavam aos restantes estudos.

No primeiro momento, foram recrutados os seguintes sujeitos: mães e pais de crianças a frequentar jardins-de-infância (JI), com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (Estudo 1), mães e pais de crianças com idades dos 3 aos 15 anos (Estudo 2) e professores de alunos do 1º ao 12º ano de escolaridade (Estudo 3).

No segundo momento, foram seleccionadas mães e pais de crianças a frequentar JI, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Para além do critério etário e da frequência em JI por parte dos filhos, consideraram-se outros critérios de inclusão na amostra, nomeadamente: mães e pais com o 9º ano de escolaridade, cujos filhos de idade pré-escolar tivessem nascido em Portugal e não apresentassem necessidades educativas especiais.

Em relação aos JI que aceitaram participar em ambos os momentos de avaliação, foram seleccionadas aleatoriamente algumas famílias para participarem exclusivamente nos estudos de validação de instrumentos de avaliação.

O projecto de doutoramento contemplou, ainda, outros participantes: as educadoras-de-infância das crianças cujas famílias devolveram o protocolo de investigação devidamente preenchido, as crianças finalistas de pré-escolar, assim como os professores de 1º ciclo, cujas crianças finalistas de pré-escolar tinham participado previamente. No entanto, os dados recolhidos não constam dos estudos empíricos que integram a presente dissertação.

Instrumentos

Foram seleccionados questionários considerados pertinentes para a avaliação das variáveis em estudo.

No protocolo de avaliação dirigido às famílias constavam os seguintes questionários: Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015); Escalas de Comportamento para a Idade Pré-escolar (ECIP-2; Major & Seabra-Santos, 2015); Questionário de Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância – versão para pais (QEPJI; Carapito, Ribeiro & Pereira, 2015); Índice de Stress Parental – forma reduzida (Santos, 2008); Questionário sociodemográfico.

O protocolo de avaliação dirigido às educadoras-de-infância era constituído pelos seguintes questionários: Escalas de Comportamento para a Idade Pré-escolar (ECIP-2; Major & Seabra-Santos, 2015); Questionário de Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância – versão para Educadores-de-Infância (QEPJI; Carapito, Ribeiro & Pereira, 2015) e; Questionário sociodemográfico.

Do protocolo de avaliação dirigido aos professores faziam parte os seguintes questionários: Escalas de Comportamento Social em Contexto Escolar (ECSCE-2; escala A:

Raimundo, Carapito, Pereira, Marques-Pinto, Lima & Ribeiro, 2012); escala B: Carapito & Ribeiro, 2010); Questionário de Envolvimento Parental na Escola - versão para professores (QEPE; Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2003) e; Questionário sociodemográfico.

No que diz respeito ao protocolo de avaliação respondido por mães, pais e educadores-de-infância, tendo em conta a sua extensão, optou-se por alterar a ordem dos questionários mais relevantes para o estudo das associações entre variáveis mais relevantes, em parte da amostra. Partindo do pressuposto de que os participantes dedicam mais da sua atenção e recursos cognitivos na resposta aos primeiros questionários de uma sequência, pretendemos ter um equilíbrio na atenção à resposta aos questionários mais relevantes para o presente estudo.

Relativamente às crianças finalistas de pré-escolar, para a avaliação realizada pela investigadora principal foram seleccionados dois instrumentos, com vista à recolha de dados de cariz cognitivo e emocional: Provas de Diagnóstico Pré-escolar (Coelho & Remédio, 1993), aplicadas em contexto grupal e a Escala de Auto-Percepção de Competência e de Relação com os Outros (Ducharme, 2004), aplicada em contexto individual.

Procedimento de Recolha de Dados

Dado o nosso interesse em estudar o período pré-escolar, seleccionaram-se vários JI, essencialmente, com base no critério de proximidade geográfica. À lista inicial de instituições públicas, privadas e de solidariedade social, juntaram-se outras, na sequência dos contactos realizados nas primeiras, perfazendo um total de 17 JI.

Os JI foram contactados telefonicamente, tendo sido agendadas reuniões para uma apresentação detalhada da investigação com o responsável de cada instituição (apenas um dos JI contactados não aceitou o agendamento de reunião). Nessa reunião foi apresentada a possibilidade da instituição participar num primeiro momento da investigação,

especificamente, no processo de validação de instrumentos de avaliação e/ou num segundo momento, na recolha de dados para os estudos principais.

Foram dadas as garantias de total confidencialidade dos dados, assim como a divulgação dos resultados iniciais da investigação, quer às equipas pedagógicas participantes, quer às famílias interessadas. Foi criado ainda um endereço de *e-mail* disponibilizado a todos os participantes (mães, pais, educadores-de-infância e professores) para esclarecimento de dúvidas ou pedidos de informação.

Após a obtenção da autorização das Direcções dos vários JI, procedeu-se à apresentação do projecto às equipas pedagógicas e planeou-se o convite à participação das famílias, tanto no caso das instituições que apenas participariam nos estudos de validação de instrumentos, como na situação das instituições participarem em ambas as fases da investigação. Foi entregue a cada família uma carta explicativa do projecto de investigação, assim como o consentimento informado (Apêndice A). Uma vez devolvidos os consentimentos informados assinados, foram enviados para casa os protocolos de avaliação (o procedimento foi replicado na segunda fase da investigação). Os questionários foram devolvidos em envelope fechado à educadora da criança e depois à investigadora.

Posteriormente à devolução dos protocolos de avaliação devidamente preenchidos pelas famílias, foram entregues os protocolos de investigação às educadoras-de-infância das respectivas crianças. Atendendo à necessidade de avaliarem várias crianças da sala (um mínimo de 4 crianças e um máximo de 15 crianças), solicitou-se que cada educadora avaliasse apenas duas crianças em cada dia. Com este pedido foi nossa intenção diminuir a probabilidade de “contaminação” nas avaliações. Considerou-se que, no caso de se avaliarem várias crianças num curto espaço de tempo, poderia existir a tendência para avaliar todos de forma semelhante, conduzindo a uma avaliação menos rigorosa e específica das crianças em causa.

De seguida, foi planeada a avaliação das crianças finalistas de pré-escolar com cada educadora. A aplicação dos dois instrumentos de avaliação referidos anteriormente foi alternada.

No sentido de agradecer aos que voluntariamente colaboraram neste projecto de investigação, concederam-se alguns benefícios: relativamente à avaliação das competências pré-escolares das crianças finalistas de pré-escolar, foram elaborados dois documentos, um dirigido à educadora-de-infância com os resultados das crianças da sua sala (Apêndice B), e outro às famílias, com os resultados obtidos pelo seu educando (Apêndice C); a possibilidade de realização de um encontro de pais subordinado ao tema da investigação, dinamizado pela investigadora principal, tendo sido realizados oito encontros no total; envio de um relatório de resultados globais a todos os JI participantes (Apêndice D) e; finalmente, a cada educadora e professor participante, foi entregue uma declaração de participação, consoante a fase da investigação em que colaborou (Apêndices E e F), assim como uma lembrança simbólica.

Plano de Análise

Relativamente à metodologia de análise estatística, o estudo de validação do QEPJI – versão para pais (Estudo 1) diferiu dos outros dois estudos de validação de instrumentos. Uma vez que o QEPJI foi criado a partir de uma adaptação de outro questionário (QEPE; Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2008), optou-se por efectuar uma análise factorial exploratória, sem estabelecimento prévio do número de factores. No que diz respeito aos estudos de adaptação com o QDEP e as SSBS-2 (Estudos 2 e 3), avaliou-se a validade factorial da versão Portuguesa de ambos, através de análise factorial confirmatória, comparando os modelos originalmente propostos pelos autores dos questionários com modelos alternativos.

No estudo sobre os efeitos moderadores dos estilos parentais educativos (Estudo 4), as associações entre variáveis foram analisadas através de modelos hierárquicos multinível,

considerando variâncias individuais e familiares. Ainda que as variáveis estudadas tenham sido medidas a nível individual, os dados recolhidos continuam a apresentar uma natureza hierárquica, com as percepções dos pais e das mães em relação aos seus filhos (unidade de nível 1) agregadas por famílias (unidade de nível 2). Indivíduos da mesma família tendem a ser mais semelhantes entre si do que pessoas de famílias diferentes devido ao ambiente compartilhado e, conseqüentemente, à sua potencial dependência (Jones, Totsika, Hastings & Petalas, 2013). Por isso, diferentes membros de uma mesma família formam um sistema hierárquico de indivíduos aninhados dentro de um grupo. Tipicamente, na investigação sobre parentalidade em que se estudam diferenças entre mães e pais, ignora-se a interdependência dos dados recolhidos, constituindo-se como uma limitação da investigação anterior.

No estudo sobre os efeitos mediadores dos estilos parentais educativos (Estudo 5), testaram-se os referidos efeitos, tendo em consideração as díades progenitor-criança, recorrendo a análise multigrupos. Ainda que a análise do sexo de pais e filhos nas associações em causa seja de carácter exploratório, pretende-se contribuir para a pesquisa nesta área específica que ainda é muito limitada.

Estrutura da Dissertação

Na presente dissertação, apresentam-se os cinco estudos seguindo o formato de artigos científicos, organizados em três capítulos.

No Capítulo I - *Estudos de Validação de Instrumentos para a População Portuguesa* - apresentam-se os estudos de validação de três instrumentos de avaliação, com vista a sua utilização em estudos posteriores: Questionário de Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância (QEPJI): Estudo de validação da versão para pais (Estudo 1), *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire* – Versão Portuguesa de Autorrelato (Estudo 2) e *School Social Behavior Scales: An adaptation study of the Portuguese version of the Social Competence scale*

from SSBS-2 (Estudo 3). Os três estudos de validação encontram-se publicados em revistas científicas internacionais, pelo que se encontram formatados de acordo com as normas específicas impostas pelo editor, excepto no que respeita ao alinhamento do texto e tipo de letra. O Estudos 1 e 2 estão escritos em Português e o Estudo 3 está escrito em Inglês.

O Capítulo II - *O Papel Moderador dos Estilos Parentais Educativos* – inclui um estudo empírico de carácter quantitativo: Estudo 4 - *Home-based parental involvement and preschoolers' socio-emotional adjustment: Exploring the moderator role of parenting styles with multilevel modeling approach*. Neste estudo explora-se o papel moderador dos estilos parentais educativos na associação entre o envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa e o ajustamento socioemocional dos filhos.

O Capítulo III - *O Papel Mediador dos Estilos Parentais Educativos* – inclui um estudo empírico, também, de carácter quantitativo: Estudo 5 - *Parenting stress and preschoolers' socio-emotional adjustment: Testing the mediating role of parenting styles in parent-child dyads*. Neste estudo apresenta-se o teste da hipótese de que os diferentes estilos parentais educativos exercem um efeito mediador na relação entre o *stress* parental e diferentes indicadores de ajustamento socioemocional dos filhos.

Ambos Estudos 4 e 5 correspondem a manuscritos escritos em Inglês e submetidos para publicação em revistas científicas internacionais. Encontram-se formatados de acordo com as normas específicas impostas pelos editores, excepto no que respeita ao alinhamento do texto e tipo de letra.

Por fim, na última secção – *Discussão Integrada e Considerações Finais* –, apresenta-se uma discussão integrada dos principais resultados obtidos com os dois estudos, fornecendo pistas de investigação para futuros estudos. Também se descreve, de forma sucinta, a intenção de apresentar um sexto estudo, prospectivo, que não foi incluído na presente dissertação. Apresenta-se ainda uma reflexão crítica sobre as principais limitações inerentes à presente

dissertação, assim como sobre os contributos mais relevantes, nomeadamente, as implicações dos resultados obtidos, em termos teóricos e clínicos, para a compreensão e intervenção preventiva e terapêutica com famílias.

Capítulo I

ESTUDOS DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA A POPULAÇÃO PORTUGUESA

**QUESTIONÁRIO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL NO JARDIM-DE-INFÂNCIA (QEPJI):
ESTUDO DE VALIDAÇÃO DA VERSÃO PARA PAIS⁵**

Resumo

Este trabalho teve por objectivo avaliar as características psicométricas da versão para pais do Questionário de Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância. Neste estudo participaram 174 pais de crianças que frequentavam o ensino pré-escolar em seis escolas.

O estudo das características psicométricas apoiou a validade do instrumento e revelou bons níveis de fiabilidade. A análise em componentes principais apoia parcialmente a distinção das três dimensões definidas na tipologia de Epstein (1987, 1992). Foram encontrados quatro componentes: comunicação jardim-de-infância/família; comportamentos parentais proactivos de envolvimento em actividades no jardim-de-infância; comportamentos parentais reactivos de envolvimento em actividades no jardim-de-infância; e envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa. Explorou-se a fiabilidade através da análise da consistência interna tendo sido obtidos alfas de *Cronbach* entre .82 e .94 para as subescalas e para a escala total. A presente adaptação parece salientar a necessidade do estudo do envolvimento parental nesta etapa do desenvolvimento com o recurso a múltiplos informadores.

Palavras-chave: envolvimento parental; ensino pré-escolar; validação; avaliação.

⁵ Carapito, E., Ribeiro, M. T., & Pereira, A. I. (2015). Questionário de Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância (QEPJI): Estudo de validação da versão para pais [Preschool Parent Involvement Questionnaire (QEPJI): Validation study of the parent version]. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 40(2), 83-93.

Abstract

This work aimed to evaluate the psychometric characteristics of the parent version of the Preschool Parent Involvement Questionnaire. This study involved 174 parents of preschoolers from six schools. The analyses of the instrument's psychometric properties supported this version validity and revealed good levels of reliability.

The principal component analysis partially confirmed the three dimensions distinction defined by the Epstein typology (1987, 1992). The study revealed four components: preschool/family communication; parenting proactive behaviors of involvement in the preschool, parenting reactive behaviors of involvement in the preschool, and parental involvement in home learning activities. Reliability was explored through internal consistency analysis with Cronbach's alphas between .82 and .94 for the subscales and the total scale. The parents QEPJI version adaptation data seem to emphasize the need to study parent school involvement in this developmental stage using multiple informants.

Keywords: parental involvement; preschool education; validation; assessment.

Introdução

O envolvimento parental é definido como “... participação parental nos processos e nas experiências educativas dos filhos” (Jeynes, 2005, p. 245). Este conceito compreende não só o envolvimento da família em actividades na escola (e.g., presença nas reuniões convocadas pelo professor/educador), como também o envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa (e.g., ouvir o filho a ler/ler para o filho). Diversos estudos têm demonstrado a associação entre o envolvimento parental e o sucesso escolar das crianças, especificamente, melhores resultados escolares e comportamento, menor absentismo e atitudes mais positivas em relação à escola (Cole-Henderson, 2000; Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997; Hill & Tyson, 2009; Masten & Coatsworth, 1998; Sheridan & Gutkin, 2000; Topor, D., Keane, S., Shelton, T. & Calkins, S., 2010). No ensino pré-escolar, especificamente, vários estudos demonstram os benefícios a longo prazo do envolvimento parental, tais como, menor número de retenções e maior evolução na aprendizagem da leitura (Castro, Bryant, Peisner-Feinberg & Skinner, 2004; Miedel & Reynolds, 1999).

É, por isso, de particular importância desenvolver instrumentos de avaliação do envolvimento parental na escola, válidos e fiáveis, tendo em conta os desafios que se colocam a esta avaliação: a natureza multidimensional do conceito, a necessidade de diferentes fontes de informação e de instrumentos validados para diferentes etapas do desenvolvimento. Quanto ao primeiro desafio, o conceito de envolvimento parental nem sempre tem sido definido de forma clara e consistente, uma vez que é um constructo complexo a que se associam diversos comportamentos e práticas parentais diferentes (Fan & Chen, 2001). A natureza multidimensional do constructo (Grolnick & Slowiaczek, 1994) tem contribuído para a falta de acordo na sua definição e avaliação, tornando difícil a comparação de resultados das várias investigações (Hill & Taylor, 2004; Desforges & Abouchaar, 2003; Marcon, 1999).

Segundo Hoover-Dempsey e Sandler (1995), das várias tipologias de envolvimento parental descritas na literatura, a mais reconhecida é a de Epstein (1992), a qual considera o envolvimento parental sob a perspectiva das escolas, estando subjacente à sua investigação o interesse em saber de que forma as escolas (e os professores) podem estimular um maior envolvimento parental (Fan & Chen, 2001). Das modalidades definidas por Epstein (1992) umas são mais centradas em actividades na escola (e.g., participar nas actividades para pais organizadas pela escola) e outras centradas em actividades de aprendizagem em casa (e.g., saber o que o filho necessita de aprender/desenvolver, para poder ajudá-lo em casa). Algumas dessas práticas implicam um envolvimento parental mais proactivo (e.g., os pais oferecerem ajuda quando sabem que se realizarão certas actividades na escola do filho) e outras mais reactivo (e.g., ir às reuniões de pais quando convocado(a) pelo educador). Segundo a autora, as diferentes práticas parentais podem conduzir a diferentes resultados nos alunos.

O segundo desafio à avaliação do envolvimento parental na escola diz respeito à necessidade de diferentes fontes de informação. O facto de diferentes autores recorrerem a diferentes fontes de avaliação do envolvimento parental é outro motivo que parece estar a contribuir para os diferentes resultados nos estudos que analisam a relação entre o envolvimento parental e outras variáveis. A maioria dos estudos recorre apenas a um informador para a avaliação do envolvimento parental (Marcon, 1999; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen & Sekino, 2004; Overstreet, Devine, Bevans & Efreom, 2005). No entanto, os estudos que integram diferentes fontes de informação observam correlações baixas-moderadas entre a avaliação de pais, professores e crianças (Zellman & Waterman, 1998; Bakker, Denessen & Brus-Laeven, 2007). Num estudo português, realizado com pais e professores de crianças do 1º ciclo do ensino básico (Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2008), foi encontrada alguma variabilidade do efeito que o envolvimento parental na escola tem ao nível do desempenho académico em função da fonte que o avaliou. Parece,

então, importante validar instrumentos de avaliação do envolvimento parental que permitam o recurso a mais do que uma fonte de informação. Sobretudo ao nível do ensino pré-escolar, onde a avaliação pela criança é mais difícil, é essencial a avaliação das percepções dos pais (preferencialmente, de mães e de pais) e dos educadores-de-infância (Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2003).

Um terceiro desafio à avaliação do envolvimento parental na escola é a natureza dinâmica desta variável, fazendo com que evolua ao longo dos anos de escolaridade (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Hill & Taylor, 2004; Overstreet *et al.*, 2005). As formas de envolvimento dos pais na escola vão-se modificando com a idade da criança, e em função das suas necessidades, e por isso, estas diferenças e a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra devem ser contempladas na avaliação do envolvimento parental.

A necessidade de validação de instrumentos de avaliação para a idade pré-escolar é realçada, por exemplo, na literatura relativa às competências de leitura (Maglio, 2007). Especificamente na área do envolvimento parental, a existência de instrumentos de avaliação para a idade pré-escolar assume-se como essencial, sobretudo, devido a dois factores. Por um lado, tendo em conta que a investigação sugere que os efeitos do envolvimento parental são mais consistentes nos primeiros anos de escolaridade (Fehermann, Keith & Reimers, 1987), interessa conhecer a evolução do envolvimento parental desde o nível pré-escolar. Por outro, a avaliação deste constructo na transição da pré-escolaridade para a escolaridade poderá contribuir para determinar a melhor forma de apoiar as necessidades educativas e desenvolvimentais das crianças nesta etapa crítica (McWayne *et al.*, 2004).

Assim, o objectivo do presente estudo é validar um instrumento para a avaliação do envolvimento parental em idade pré-escolar. O Questionário de Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância (QEPJI) foi adaptado a partir de um outro questionário já existente

(Questionário de Envolvimento Parental na Escola - Versão para pais - QEPE-VPa; Pereira *et al.*, 2008).

Método

Participantes

A amostra é constituída por 174 progenitores, dos quais 52.9% são mães. Os pais apresentam idades entre os 25 e os 64 anos ($M = 37.32$; $DP = 5.55$) e o seu nível de escolaridade oscila entre o 6º ano e o ensino superior (equivalente a mestrado ou a doutoramento), sendo que grande parte possui licenciatura (44.3%). Os participantes são, maioritariamente, de nacionalidade portuguesa (97.7%), casados (85.6%) e têm mais do que um filho (65%).

Das crianças a partir das quais se fez a selecção das famílias, 53.4% são meninas e 46.6% são meninos, com idades entre os 38 e os 71 meses ($M = 54.28$ meses; $DP = 10.01$), provenientes de 22 salas de jardim-de-infância (frequentadas por crianças de idades entre os 3 e os 5 anos) de cinco estabelecimentos educativos privados e de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, dos concelhos de Cascais e de Lisboa.

Instrumento

A versão para pais do QEPJI foi construída a partir de uma adaptação do QEPE-VPa (Pereira *et al.*, 2008) tomando em conta o interesse deste ter sido um instrumento desenvolvido, no contexto cultural português. O QEPE-VPa inclui itens relativos a comportamentos representativos de três dimensões da tipologia de Epstein (1987, 1992) - comunicação entre a escola e a família; envolvimento da família em actividades na escola e envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa. A opção de incluir itens representativos destas três modalidades do envolvimento parental baseou-se em dois aspectos. O primeiro, o facto destas três modalidades estarem presentes noutros modelos de

envolvimento parental (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Eccles & Harold, 1996), e o segundo, a dependência das restantes modalidades de envolvimento parental em relação à dinâmica da própria escola (Marcon, 1999). Os itens do questionário referem-se, quer à disponibilidade e receptividade dos pais quanto à participação em actividades, bem como à sua assiduidade às diferentes práticas de envolvimento parental promovidas pela escola - envolvimento parental reactivo -, quer à iniciativa dos próprios pais no âmbito dessas práticas de envolvimento parental - envolvimento parental proactivo (Pereira *et al.*, 2003). Em estudos anteriores, concluiu-se que para compreender o impacto do envolvimento parental na escola, é essencial distinguir entre actividades de envolvimento parental iniciadas pelos pais e pelos professores (Hill, 2001; Marcon, 1999).

O QEPJI, instrumento adaptado ao contexto pré-escolar, apresenta duas versões: uma para Pais (QEPJI-VP) e outra para Educadores-de-Infância (QEPJI-Ed), ambas constituídas por 28 itens, com uma escala de resposta que varia entre 1 (*Nada Verdade*) e 4 (*Muito Verdade*). A versão para Pais pode ser respondida por pais ou mães. Numa etapa inicial, a adaptação do questionário para o contexto pré-escolar implicou a adequação da linguagem dos itens originais (e.g., alteração de 'escola' para 'jardim-de-infância' ou de 'turma' para 'sala do meu filho'). Em alguns itens foram, também, modificados os exemplos, de forma a adaptarem-se à realidade pré-escolar (e.g., num dos itens procedeu-se à adequação do exemplo de 'encorajo o meu filho a ler' para 'encorajo o meu filho a ver livros, a ouvir histórias, a fazer puzzles'). Além das alterações efectuadas aos itens originais, foram acrescentados quatro itens, os últimos do questionário, considerados relevantes, uma vez que descrevem práticas representativas do envolvimento parental em jardim-de-infância.

Procedimento

Foram definidos critérios de selecção das crianças de modo a assegurar condições de recolha de uma amostra que constituísse um grupo de referência, em relação às características

da população em estudo. Assim, seleccionaram-se famílias cujos filhos frequentassem a valência de jardim-de-infância; apresentassem idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos; nascidos em Portugal; e não estivessem referenciados como tendo necessidades educativas especiais.

Em cada sala de ensino pré-escolar, foram seleccionadas aleatoriamente cinco a seis famílias, às quais se dirigiu o pedido de autorização/colaboração por escrito. Este procedimento procurou prevenir a escolha intencional por parte dos educadores-de-infância das crianças em causa, por motivos positivos ou negativos. Às famílias que aceitaram colaborar (85.5%), foram entregues, e posteriormente recolhidos, dois questionários, um para o pai e outro para a mãe da criança, tendo sido pedido que os preenchessem separadamente, em casa. As famílias devolveram cada questionário, em envelope fechado, ao respectivo educador-de-infância. Depois dos dados recolhidos, consideraram-se apenas os protocolos em que as omissões de resposta eram inferiores a três itens, sendo que estas foram cotadas com as pontuações médias dos itens para esta amostra.

Análise Estatística

A base de dados do presente estudo foi construída no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 19.0), tendo-se utilizado este mesmo programa para realizar as várias análises exploratórias dos dados. Os 28 itens foram submetidos a sucessivos procedimentos de análise em componentes principais e análise factorial exploratória, sem estabelecimento prévio do número de factores, com rotação ortogonal (*varimax*), de acordo com as análises efectuadas pelos autores do questionário original e, também, por este tipo de rotação facilitar a interpretação, descrição e apresentação dos resultados (Tabachnick & Fidell, 2001). Utilizou-se como critério de retenção de componentes a regra de Guttman-Kaiser (raízes latentes iguais ou superiores a 1). Para a interpretação dos componentes considerou-se

o critério da saturação ser superior a .40 como definidor da pertença de um item a um componente. No caso de um item ter um peso superior a este valor em dois ou mais componentes, a pertença foi definida pelo peso mais elevado. A fiabilidade foi avaliada com o alfa de *Cronbach* para cada um dos componentes e para a escala total.

Resultados

A apresentação dos resultados obtidos está organizada em quatro partes distintas correspondentes aos procedimentos comuns de apreciação das suas qualidades psicométricas, especificamente: 1) estudo dos itens; 2) validade; 3) fiabilidade, através do índice de consistência interna e 4) estatística descritiva dos totais.

Estudo dos Itens

A análise dos itens foi realizada através dos seguintes procedimentos: cálculo da média e do desvio-padrão para cada item; cálculo da correlação item-total; e cálculo da fiabilidade para diferentes conjuntos de itens (Tabela 1).

Tabela 1. Estudo dos itens da versão para pais do QEPJI: média, desvio-padrão, correlação item-total e valor de alfa de *Cronbach*, para cada item

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>	r^a	α^b (sem o item)
1	1.63	.72	.50	.94
2	3.17	.69	.59	.94
3	3.51	.77	.70	.94
4	3.72	.51	.52	.94
5	3.27	.75	.52	.94
6	3.42	.70	.56	.94
7	3.33	.93	.63	.94
8	3.18	.88	.63	.94
9	3.61	.57	.44	.94
10	1.90	.81	.54	.94
11	2.51	.91	.52	.94
12	1.94	.90	.51	.94
13	1.72	.68	.51	.94
14	3.33	.68	.58	.94
15	3.66	.54	.60	.94
16	3.67	.61	.46	.94
17	3.39	.79	.75	.93
18	3.25	.89	.63	.94
19	3.34	.81	.67	.94
20	3.17	.80	.66	.94
21	3.34	.67	.47	.94
22	3.21	.84	.72	.93
23	1.83	.78	.50	.94
24	2.95	.90	.68	.94
25	3.55	.73	.63	.94
26	3.03	.97	.57	.94
27	3.39	.79	.53	.94
28	2.17	.76	.56	.94

Nota. *N* = 174.

^a Os valores de correlação apresentados são valores corrigidos de espuriedade. Todas as correlações são significativas a $p < .01$.

^b O valor de alfa de *Cronbach* da escala total é .94

Relativamente à estatística descritiva dos itens, os valores da média situam-se entre 1.63 e 3.72 e os valores de desvio-padrão oscilam entre .51 e .97. Para a maioria dos itens, observa-se uma tendência para os valores médios se aproximarem dos resultados máximos da escala de resposta. Os valores médios dos itens 1, 10, 12, 13 e 23, pelo contrário, aproximam-se dos resultados mínimos da escala de resposta. Os valores dos coeficientes expressam correlações com o total da escala, corrigidas de espuriedade, moderadas a elevadas, com

valores significativos que variam entre .44 e .75 ($p < .01$). Relativamente à análise da fiabilidade para os diferentes conjuntos de itens, verifica-se que a omissão de cada um dos itens não conduz a valores superiores do coeficiente alfa de *Cronbach*. Acrescenta-se, ainda, que a análise dos valores dos coeficientes de correlação entre itens permitiu demonstrar que as correlações se situam abaixo de .67.

Validade

Validade de constructo

Uma forma de validade de constructo é a análise factorial do instrumento. Verificou-se a boa adequação da matriz de correlações à aplicação de uma análise em componentes principais a partir da análise de dois indicadores: o teste de Bartlett e o índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (Pestana & Gageiro, 2005). Os resultados obtidos pelo teste de Bartlett permitiram inferir que os dados são provenientes de uma população normal multivariada quanto à amostra de pais ($\chi^2 (378) = 2647.53, p < .001$). A partir do índice de Kaiser-Meyer-Olkin obtido (KMO = .92) concluiu-se que a realização da análise factorial era muito adequada. Na Tabela 2 estão descritos as saturações dos itens do QEPJI-VP no componente de pertença, valores próprios, percentagem da variância comum explicada por cada um dos componentes e percentagem total de variância explicada pelos quatro componentes.

Tabela 2. Análise em Componentes Principais (com rotação *varimax*) dos itens do QEPJI-VP, valores próprios, percentagem de variância comum explicada por componente e percentagem total de variância explicada pelos quatro componentes

Item	Componente			
	1	2	3	4
1		.69		
2			.45	
3	.69			
4			.75	
5			.60	
6				.53
7				.63
8				.51
9			.76	
10		.82		
11				.67
12		.64		
13		.83		
14			.51	
15	.41			
16				.51
17	.68			
18	.70			
19	.64			
20				.49
21			.76	
22	.66			
23		.83		
24				.49
25	.76			
26	.67			
27	.70			
28		.58		
valores próprios	10.77	2.77	1.66	1.22
% variância explicada	38.46	9.91	5.94	4.35
% total variância explicada	58.66			

Nota. N = 174.

^a Jardim-de-Infância.

O componente 1 é constituído por nove itens (itens 3, 15, 17, 18, 19, 22, 25, 26 e 27) e foi designado por *Comunicação Jardim-de-Infância/Família*. O componente 2 inclui seis itens (itens 1, 10, 12, 13, 23 e 28) e foi definido como *Comportamentos Parentais Proactivos de Envolvimento em Actividades no Jardim-de-Infância*. O componente 3 é constituído por seis itens (itens 2, 4, 5, 9, 14 e 21) e foi designado como *Envolvimento Parental em Actividades de Aprendizagem em Casa*. O componente 4 agrega sete itens (6, 7, 8, 11, 16, 20 e 24) tendo sido definido como *Comportamentos Parentais Reactivos de Envolvimento em Actividades no Jardim-de-Infância*.

Validade de critério

Averiguou-se a validade de critério do QEPJI através de um método alternativo de avaliação da mesma característica em estudo – validade concorrente – correlacionando os resultados globais da versão para pais com os da versão para educadores-de-infância. Para averiguar a validade concorrente do instrumento, foi utilizada uma versão dos 28 itens do QEPJI para educadores-de-infância. O objectivo era o de verificar a existência (ou não) de acordo entre as avaliações de duas fontes de informação distintas (pais e educadores-de-infância) do mesmo constructo. Optou-se por utilizar as avaliações de pais e mães, em separado, e as avaliações dos educadores-de-infância. As correlações entre as avaliações dos pais e as avaliações dos educadores-de-infância oscilaram entre .006 e .096, não sendo estatisticamente significativas. Quanto às correlações entre as percepções das mães e as percepções dos educadores-de-infância, os resultados indicaram uma associação estatisticamente significativa de baixa magnitude entre os comportamentos parentais reactivos de envolvimento em actividades no jardim-de-infância avaliados pelas mães e os comportamentos parentais reactivos de envolvimento em actividades no jardim-de-infância avaliados pelos educadores-de-infância ($r = .24; p < .05$), assim como entre comportamentos

parentais proactivos de envolvimento em actividades no jardim-de-infância avaliados pelas mães e pelos educadores-de-infância ($r = .23$; $p < .05$).

Fiabilidade

Na Tabela 3 apresentam-se os indicadores de consistência interna para as quatro subescalas, obtidas a partir da análise em componentes principais, e para a escala total.

Tabela 3. Consistência interna da escala total e das subescalas do QEPJI-VP

Escala Total/Subescala	Alfa de Cronbach
Escala Total	.94
Comunicação jardim-de-infância/família	.90
Comportamentos parentais proactivos em actividades no jardim-de-infância	.87
Comportamentos parentais reactivos em actividades no jardim-de-infância	.83
Envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa	.82

Nota. $N = 174$.

Os resultados revelam uma boa consistência interna, quer das subescalas, quer da escala total do QEPJI, com todos os coeficientes alfa superiores a .80.

Estatística Descritiva

Apresenta-se a estatística descritiva das cinco medidas finais, nomeadamente, do resultado da escala total de envolvimento parental no jardim-de-infância, e as quatro subescalas que a compõem, identificadas a partir da análise em componentes principais (Tabela 4).

Tabela 4. Estatística descritiva da escala total e das subescalas do QEPJI-VP

Escala Total/Subescala	N.º de Itens	<i>M</i>	<i>DP</i>
Escala Total	28	84.18	13.24
Comunicação Jardim-de-infância/Família	9	30.32	5.38
Comportamentos parentais proactivos em actividades no JI ^a	6	11.19	3.61
Comportamentos parentais reactivos em actividades no JI ^a	7	22.22	4.08
Envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa	6	20.45	2.80

Nota. *N* = 174.

^aJardim-de-Infância.

Verifica-se que as subescalas com pontuação média mais elevada são as que correspondem à comunicação jardim-de-infância/família e comportamentos parentais reactivos de envolvimento em actividades no jardim-de-infância e a subescala com pontuação média mais baixa é a que se refere a comportamentos parentais proactivos.

Discussão

Face à inexistência de questionários de avaliação do envolvimento parental na escola para esta etapa da escolaridade, este estudo teve por objectivo apresentar alguns resultados psicómétricos da versão para pais do QEPJI. Os resultados obtidos sugerem que este é um instrumento adequado para a avaliação do envolvimento parental em contexto pré-escolar na população-alvo.

A análise dos itens do questionário revelou a adequação dos mesmos, segundo diferentes indicadores (correlação item-total e cálculo da fiabilidade para diferentes conjuntos de itens). Porém, a maioria dos itens apresenta uma tendência para os valores médios se aproximarem dos resultados máximos da escala de resposta, o que indica a percepção de níveis elevados de envolvimento parental na escola e uma menor dispersão das respostas dos pais.

A análise em componentes principais realizada permitiu a identificação de quatro dimensões apoiando, parcialmente, as dimensões teoricamente definidas (Epstein, 1992), bem como a solução factorial encontrada com o QEPE – Versão para Pais (Pereira *et al.*, 2008). A partir dos resultados obtidos no presente estudo, foram identificadas as três dimensões da tipologia de Epstein (1987, 1992): comunicação entre a escola e a família; envolvimento da família em actividades na escola e envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa.

Relativamente à subescala de *comunicação jardim-de-infância/família*, a maioria dos itens que a constituem dizem respeito à comunicação que se estabelece diretamente entre os agentes educativos de ambos os contextos (familiar e escolar), nomeadamente, à recepção ou transmissão de informação relativa à criança por parte da família. Comparando a composição desta subescala com a correspondente no QEPE – Versão para Pais (Pereira *et al.*, 2008) elas diferem nos itens 15 e 19, além dos três itens acrescentados no QEPJI (itens 25, 26, 27). Na amostra do presente estudo, o item 15 (Converso com o meu filho acerca do que se passa no jardim-de-infância) foi interpretado como um comportamento que corresponde a comunicação jardim-de-infância/família, enquanto na amostra do estudo de Pereira *et al.* (2008) foi percebido como uma actividade de aprendizagem em casa. O item 19 (Tenho por hábito ver os trabalhos do meu filho afixados na sala) foi um dos itens que sofreu alterações no sentido de adequar o conteúdo ao contexto pré-escolar pelo que se considera que seja esse o principal motivo pelo qual integra diferentes subescalas nos dois estudos.

Os itens relativos ao envolvimento parental em actividades no jardim-de-infância surgiram distribuídos por duas subescalas diferentes, consoante indicam comportamentos proactivos ou reactivos por parte das famílias. Estes resultados reforçam a concepção defendida por Hill (2001) de que o envolvimento parental na escola é diferente, consoante os comportamentos de envolvimento parental sejam iniciados pela família ou pelos professores.

Os itens que constituem a subescala de *comportamentos parentais proactivos de envolvimento em actividades no jardim-de-infância* referem-se a sugestões apresentadas pelos pais para melhorar a qualidade do estabelecimento educativo ou diversificar as actividades realizadas, a trabalho voluntário da família no espaço escolar, ou ao interesse em concretizá-lo, e à oferta de ajuda para actividades que decorram no jardim-de-infância. Esta subescala integra o item 28 (Dou sugestões importantes para que a escola possa melhorar a qualidade do Jardim-de-Infância), o qual não faz parte da subescala correspondente no estudo de Pereira e colaboradores (2008), uma vez que este corresponde a um dos itens acrescentados ao QEPJI.

Relativamente à subescala de *comportamentos parentais reactivos de envolvimento em actividades no jardim-de-infância*, os itens relacionam-se com práticas parentais que dão resposta às solicitações do jardim-de-infância ou do educador-de-infância, tais como, a presença e participação nas reuniões de pais e actividades solicitadas pelo educador, o cumprimento de horários e rotinas, o conhecimento do projecto educativo e pedagógico. Esta subescala difere da correspondente no estudo de Pereira e colaboradores (2008) nos itens 6, 20 e 24. No item 6, apesar de este dizer respeito à procura de resolução de problemas da escola em ambos os instrumentos, o exemplo dado no QEPE remete para uma postura proactiva das famílias (ex.: dando ideias para resolver problemas de indisciplina e violência,...) e no QEPJI remete para uma postura reactiva das mesmas (ex.: cumprindo horários, cumprindo rotinas). No presente estudo, o item 20 (Procuro informar-me sobre o projecto educativo do Jardim-de-Infância e o projecto pedagógico da sala do meu filho) foi agrupado com itens que correspondem a comportamentos reactivos por parte da família, talvez, por corresponder ao tomar conhecimento do conteúdo de documentos e não como comunicação escola-família, como no estudo de Pereira e colaboradores (2008). O item 24 (Procuro informar-me acerca das actividades realizadas na sala do meu filho), tal como o item 20,

apesar de implicar algum tipo de comunicação entre a família e a escola, diz essencialmente respeito à tomada de conhecimento de algo por parte dos pais.

Finalmente, em relação à subescala de *envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa*, os itens que a constituem dizem respeito à realização de actividades promotoras do desenvolvimento da criança, em contexto familiar. No presente estudo e no de Pereira e colaboradores (2008) esta subescala difere no item 14 (Procuro informar-me sobre o regulamento e as normas de funcionamento do Jardim-de-Infância). No presente estudo, este item integra uma subescala que não corresponde à esperada teoricamente. Optou-se por não retirar este item dada a pertinência do mesmo. Em estudos de validação futuros dever-se-á reflectir acerca da eliminação ou reformulação deste item do instrumento.

Quanto aos quatro itens introduzidos no QEPJI-VP, e que não constam do QEPE – Versão para Pais (Pereira *et al.*, 2008), salienta-se que integram as subescalas previstas, em termos teóricos. Os itens 25, 26 e 27 fazem parte da subescala de *comunicação jardim-de-infância/família* e o item 28 inclui-se na subescala de *comportamentos parentais proactivos de envolvimento em actividades no jardim-de-infância*. Tendo em conta as correlações inter-itens, os índices de correlação item-total, bem como os alfas de *Cronbach* poder-se-á questionar sobre a potencial redundância dos itens acrescentados. Ainda assim, optou-se por mantê-los dada a relevância dos seus conteúdos em contexto pré-escolar.

À semelhança dos resultados obtidos num estudo nacional com crianças do ensino básico (Canavarro *et al.*, 2002), os níveis de envolvimento parental no presente estudo, com crianças do ensino pré-escolar, são elevados, ainda que existam diferenças entre as diversas modalidades de envolvimento. Esse estudo sugere que a presença dos pais na escola ainda não é uma prática frequente, sendo mantidos padrões tradicionais de relacionamento escola-família, mais centrados no desempenho académico e na resolução de problemas de comportamento e de aprendizagem das crianças. No presente estudo, as subescalas em que

existem níveis mais elevados de envolvimento parental são, precisamente, as que correspondem à comunicação jardim-de-infância/família e comportamentos parentais reactivos de envolvimento em actividades no jardim-de-infância. Por outro lado, os comportamentos parentais proactivos, relacionados com uma participação mais activa e frequente, empenhada em diversificar as actividades e em melhorar a qualidade de resposta do jardim-de-infância, correspondem à subescala com menor nível de envolvimento.

No teste da validade concorrente do instrumento, verificou-se que, de uma forma geral, as pontuações dos pais, quanto ao seu envolvimento, são muito elevadas pelo que a pouca variabilidade das respostas poderá ter contribuído para a emergência de correlações não significativas entre as duas versões do questionário (pais e educadores-de-infância). Verificaram-se apenas duas associações estatisticamente significativas de baixa magnitude entre as percepções maternas e as dos educadores-de-infância, não apoiando, portanto, a validade concorrente do instrumento. Isto vai ao encontro dos resultados encontrados sobre a inconsistência entre informadores, reforçando a importância de recolher as diferentes perspectivas (Bakker *et al.*, 2007; Zellman & Waterman, 1998).

Salienta-se, por fim, a fiabilidade da escala total e das subescalas, as quais apresentam bons índices de precisão, quanto à consistência interna, superiores aos requeridos para fins de investigação (Cruz, Raposo, Ducharne, Almeida, Teixeira & Fernandes, 2011). De acordo com as análises efectuadas na presente amostra, pode concluir-se que o QEPJI-VP constitui-se como um instrumento de avaliação do envolvimento parental, em contexto pré-escolar, com qualidades psicométricas adequadas.

Limitações Metodológicas

Apesar dos resultados promissores, dever-se-ão ter em conta algumas limitações do presente estudo. Em primeiro lugar, a amostra que, apesar de ter uma dimensão considerável,

é uma amostra de conveniência, logo não provavelmente representativa da população portuguesa. Em segundo lugar, a escassez de estudos de validade realizados. Dever-se-ão aprofundar as qualidades psicométricas do questionário, em termos de outros estudos de precisão e validade, especificamente, analisar a estabilidade temporal do instrumento (método do teste-reteste), averiguar a validade concorrente segundo outros indicadores, bem como analisar a validade convergente e divergente. De salientar também que o QEPJI, enquanto instrumento de auto-relato, não constitui uma medida objectiva de envolvimento parental, podendo este facto ter contribuído para a limitação dos indicadores de validade concorrente do instrumento.

Estudos Futuros

A adaptação da versão para pais do QEPJI, além do contributo para a compreensão da relação jardim-de-infância/família, parece lançar novos desafios à área de investigação do envolvimento parental, no contexto português. O estudo da associação do envolvimento parental no jardim-de-infância com variáveis como a prontidão escolar e o ajustamento socioemocional da criança, essenciais para etapas posteriores do percurso escolar, ou com os estilos parentais educativos constitui-se como uma área de investigação muito pertinente. Zellman e Waterman (1998), ao analisarem a importância do impacto do envolvimento parental na escola nos resultados académicos, verificaram que aquele é uma manifestação do entusiasmo parental e de um estilo educativo positivo, sendo que estas duas últimas variáveis revelaram-se como melhores preditoras dos resultados académicos, por comparação ao envolvimento parental.

Seria, também, importante analisar o padrão de envolvimento parental na presente amostra, de acordo com as diferenças de pontuação nas diferentes subescalas, de modo a comparar níveis de envolvimento parental em contexto pré-escolar com estudos noutros

níveis de ensino. No estudo de Green e colaboradores (2007) os resultados indicam que o envolvimento parental decresce à medida que a idade da criança aumenta. Em contexto pré-escolar, desconhecemos estudos que tenham analisado o nível de envolvimento parental, tendo em consideração as diferentes modalidades de envolvimento.

Tendo em conta os resultados do presente estudo, bem como os obtidos no de âmbito nacional anteriormente referido (Canavarro *et al.*, 2002), revela-se imperiosa a necessidade de definição de estratégias e medidas de promoção da participação parental mais proactiva e positiva, por parte de creches, jardins-de-infância e escolas. Dado o potencial efeito protector do envolvimento parental, bem como as características actuais das famílias, esta área de investigação carece de soluções criativas visando o envolvimento e a corresponsabilização dos pais pela aprendizagem dos seus filhos (McWayne *et al.*, 2004).

Este estudo parece sugerir a importância da avaliação da percepção de diferentes fontes de informação, designadamente, pais, mães, educadores de infância, professores, relativamente ao envolvimento familiar nas actividades educativas. A compreensão e definição de um constructo de natureza multidimensional, como o envolvimento parental no jardim-de-infância/na escola, beneficiarão, certamente, de uma visão mais holística, que reúna os pais e a escola num sistema conjunto e integrado.

PARENTING STYLES AND DIMENSIONS QUESTIONNAIRE – VERSÃO PORTUGUESA DE AUTORRELATO⁶

Resumo

Os estilos parentais educativos constituem um conceito central na área de estudos da parentalidade e do desenvolvimento infantil. Neste sentido, décadas de investigação demonstram o impacto dos estilos parentais em vários aspectos do ajustamento sócio-emocional da criança e do adolescente. O presente estudo teve como objetivo avaliar as propriedades psicométricas e a validade fatorial da versão portuguesa de autorrelato do *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire*. A amostra foi constituída por 2081 indivíduos portugueses (1085 mães; 996 pais) com filhos dos 3 aos 15 anos. Os resultados da análise fatorial confirmatória replicaram a estrutura original de três fatores: autoritativo, autoritário e permissivo. Os índices de ajustamento revelaram uma boa adequação do modelo aos dados. Os níveis de consistência interna dos fatores autoritativo e autoritário revelaram-se adequados, mas o fator permissivo apresentou valores ligeiramente abaixo dos aceitáveis. Os valores de validade convergente e discriminante também se revelaram adequados. Apesar dos níveis menos aceitáveis de consistência interna do factor permissivo, o QDEP revelou, em geral, qualidades psicométricas adequadas para fins de investigação e clínicos, permitindo não só a avaliação de estilos parentais como também de diferentes dimensões e comportamentos parentais com impacto relevante no ajustamento sócio-emocional da criança e do adolescente.

Palavras-chave: estilos parentais educativos; análise fatorial confirmatória; propriedades psicométricas.

⁶ Pedro, M., Carapito, E., & Ribeiro, M. (2015). Parenting Styles and Dimensions Questionnaire: Versão Portuguesa de Autorrelato. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(2), 302-312. doi: 10.1590/1678-7153.201528210

Abstract

Parenting styles have been a central construct in the field of parenting and child development studies. Many decades of research have supported the impact of parenting styles on several aspects of the social and emotional adjustment of children and adolescents. The purpose of this study was to examine the psychometric properties and the factorial validity of the Portuguese version of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire, through confirmatory factor analysis. Data were collected from 2081 participants (1085 mothers; 996 fathers) with children with ages between 3 and 15 years old. The results replicated the original three-factor structure: authoritative, authoritarian and permissive. The results of confirmatory analysis indicated a good fit of the model. Authoritative and authoritarian factors showed good internal reliability coefficients, but the permissive factor presented values slightly below the acceptable levels. Convergent and discriminant validity also showed adequate values. In general, and despite the less acceptable levels of internal reliability showed by the permissive factor, QDEP revealed psychometric properties appropriate for research and clinical purposes. This instrument not only allows the assessment of parenting styles, but also enables the measurement of parental dimensions and behaviors with a significant impact on child and adolescent well-being.

Keywords: parenting styles; confirmatory factor analysis; psychometric properties.

Introdução

Os *estilos parentais educativos* (EP) constituem um conceito central na área de estudos da parentalidade e do desenvolvimento infantil. O interesse nos EP deriva sobretudo das evidências empíricas que, ao longo de quatro décadas de investigação, demonstraram a associação dos EP a vários aspectos do ajustamento sócio-emocional da criança, bem como da psicopatologia infantil (por exemplo, Caron, Weiss, Harris & Catron, 2006; Hoeve *et al.*, 2009; Kawabata, Alink, Tseng, Ijzendoorn & Crick, 2011; McLeod, Wood & Weisz, 2007; Sartaj & Aslam, 2010; Simons & Conger, 2007).

Os EP constituem o conjunto de atitudes direcionadas e comunicadas à criança, que estabelecem o clima emocional no qual os comportamentos parentais são expressos. Incluindo as práticas parentais, os EP abrangem ainda outros aspectos da interação progenitor-criança que comunicam a atitude emocional, mas não são dirigidos a objectivos específicos de socialização (Darling & Steinberg, 1993). Por sua vez, as práticas parentais correspondem a “comportamentos definidos por conteúdos específicos e objectivos de socialização” (Darling & Steinberg, 1993, p. 492). Assim, para melhor se compreender a influência parental no ajustamento sócio-emocional da criança, é importante distinguir-se entre EP e práticas parentais. Mais concretamente, a investigação sugere que as práticas parentais têm um impacto direto no desenvolvimento infantil, ao passo que os EP exercem uma influência indireta (p. ex., Caron *et al.*, 2006).

De entre as várias conceptualizações de parentalidade existentes (p. ex., Maccoby & Martin, 1983), a tipologia proposta por Diana Baumrind (p. ex., 1966; 1971; 1991) tem sido uma das mais referidas na literatura e alvo de inúmeros estudos empíricos. A autora desenvolveu um modelo de autoridade parental, onde define três EP principais, originados a partir da combinação das dimensões afecto/responsividade e controlo parental/exigências de maturidade (Baumrind, 1971, 1991): o EP autoritário, o EP autoritativo e o EP permissivo. O

presente estudo foca-se nestes três EP principais, os mais prevalentes na população não-clínica (p. ex., Baumrind, 1971).

Os pais autoritários apresentam níveis elevados de controlo e níveis baixos de afecto. São normalmente inflexíveis, críticos e rígidos, esperando que as regras sejam cumpridas sem explicações ou negociação. Pouco afectuosos na interação com os filhos, recorrem a medidas disciplinares punitivas (Baumrind, 1971, 1991). Contrariamente ao EP autoritário, os pais permissivos revelam níveis médios/elevados de afecto e níveis baixos de controlo parental, realizando poucas exigências de maturidade. Adoptam uma postura tolerante e aceitante relativamente aos desejos e comportamento dos filhos e são não-punitivos, evitando o exercício da autoridade e a imposição de limites (Baumrind, 1971, 1991; Simons & Conger, 2007). Os pais autoritativos são afectuosos e apoiantes, exercendo um controlo firme das actividades da criança e estabelecendo regras de conduta apropriadas. Têm em consideração as necessidades e desejos da criança e são responsivos, estabelecendo exigências adequadas de maturidade. São pais flexíveis, que partilham as razões por detrás das regras, estimulando a autonomia da criança e a exploração do meio (Baumrind, 1971, 1991; Pereira, 2009).

O EP autoritativo tem sido considerado fundamental para o bem-estar psicossocial da criança e do adolescente (p. ex., Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Spera, 2005). Diferentes estudos associam o EP autoritativo, de forma consistente, a vários aspectos positivos do desenvolvimento infantil, tais como: níveis elevados de desempenho académico, ajustamento emocional, menos distúrbios de comportamento e níveis baixos de delinquência (p. ex., Lamborn *et al.*, 1991; Lee, Daniels & Kissinger, 2006; McKinney & Renk, 2008; Simons & Conger, 2007). Pelo contrário, o EP autoritário relaciona-se com problemas de externalização e internalização (Lee *et al.*, 2013), e os filhos de pais permissivos tendem a apresentar baixo envolvimento escolar e comportamentos desviantes, a par de boas competências sociais (p. ex., Lamborn *et al.*, 1991). Contudo, importa referir algumas inconsistências ao nível da

literatura. A investigação tem demonstrado que a relação entre o EP autoritativo e o desempenho académico não é consistente entre famílias de diferentes contextos culturais e socioeconómicos (Spera, 2005), assim como o EP autoritário parece poder estar associado a níveis mais elevados de bem-estar e desempenho académico no adolescente, sobretudo na população asiática (p. ex., Ang & Goh, 2006) ou em contextos sócio-económicos mais desfavorecidos (p. ex., Dahl, Ceballo & Huerta, 2010).

A conceptualização de parentalidade tem sido alvo de alguma controvérsia, não sendo consensual se as dimensões parentais deverão ser analisadas de forma independente, como dimensões contínuas (p. ex., o afecto, relativo a um conjunto de características parentais que inclui expressões de carinho, disponibilidade e apoio parental ou tom emocional positivo, entre outras), ou agrupadas em categorias de EP (Caron *et al.*, 2006; O'Connor, 2002). A abordagem dimensional tem a vantagem de considerar as contribuições únicas de cada uma das dimensões parentais para o funcionamento (des)adaptativo da criança, podendo ser especialmente útil em contexto de intervenção clínica (O'Connor, 2002). Por outro lado, alguns autores têm salientado a pertinência da abordagem tipológica, com base em dois pressupostos principais (Caron *et al.*, 2006; O'Connor, 2002): (1) os comportamentos parentais correlacionam-se entre si, e, como tal, devem ser considerados em grupo e não de forma independente; e (2) os efeitos de um determinado comportamento parental dependente de outros comportamentos parentais, pelo que as tipologias de EP devem incluir várias práticas educativas. Assim, tem sido argumentado que a abordagem tipológica possui uma maior validade ecológica, por descrever combinações de práticas educativas que ocorrem no contexto parental natural (Caron *et al.*, 2006; Pereira, 2009). Além do mais, o foco em dimensões independentes não capta a complexidade e os efeitos de interação existentes entre os diferentes comportamentos parentais (p. ex., Stewart & Bond, 2002).

Uma das maiores limitações da investigação da parentalidade tem sido o enfoque quase exclusivo nas práticas parentais maternas. Todavia, o papel do pai no desenvolvimento infantil tem sido cada vez mais realçado na literatura, acreditando-se que mães e pais contribuem de forma igualmente importante, e possivelmente distinta, para o ajustamento sócio-emocional dos filhos (p. ex., McKinney & Renk, 2008). A investigação salienta ainda a pertinência de se compreender o papel da concordância interparental, mostrando que a relação entre a parentalidade materna e paterna desempenha um importante contributo para o bem-estar da criança e do adolescente (p. ex., Winsler, Madigan & Aquilino, 2005). Por outro lado, a literatura aponta para a existência de diferenças entre os EP paternos e maternos, sugerindo que as mães revelam maior tendência do que os pais para serem mais afectuosas, apoiantes e estabelecerem relações mais próximas com os filhos (McKinney & Renk, 2008; Simons & Conger, 2007). Os dados indicam também que as mães adoptam mais frequentemente que os pais um EP autoritativo, ao passo que os pais tendem a apresentar com mais frequência do que as mães um EP autoritário (p. ex., Winsler *et al.*, 2005).

A avaliação dos EP tem sido realizada com o recurso a várias metodologias (p. ex., observação naturalista das interacções pais-filhos). Contudo, os questionários constituem a metodologia mais utilizada, em grande medida pela sua facilidade de aplicação, permitindo a recolha de uma grande quantidade de informação num curto espaço de tempo (Sessa, Avenevoli, Steinberg & Morris, 2001).

O Parenting Styles and Dimensions Questionnaire

Entre o conjunto de questionários disponíveis para avaliar os estilos parentais, encontra-se o *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire* (PSDQ; Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001), denominado de Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QDEP) na versão portuguesa. O QDEP permite avaliar os três EP da tipologia de Baumrind (1971) – o

autoritário, o autoritativo e o permissivo – bem como as práticas parentais que os constituem, apresentando duas vantagens relativamente aos instrumentos anteriores: (1) identifica práticas parentais específicas, permitindo a avaliação das consequências que determinadas práticas podem ter no desenvolvimento infantil; (2) pode ser utilizado com pais e mães, possibilitando o cruzamento dos resultados e permitindo ultrapassar os efeitos de desejabilidade social presentes nos instrumentos de auto-relato, onde os progenitores podem reportar mais práticas parentais positivas do que aquelas que têm na realidade (Robinson *et al.*, 1995, 2001; Winsler *et al.*, 2002). O PSDQ foi originado a partir da análise fatorial confirmatória (AFC) aos 62 itens de outro instrumento dos autores originais, o *Parenting Practices Questionnaire* (Robinson *et al.*, 1995), numa amostra de 1251 pais e mães com filhos em idade pré-escolar e escolar. O PSDQ replica a estrutura fatorial original de três fatores do *Parenting Practices Questionnaire*, construído com base na tipologia e conceptualização de EP autoritário, autoritativo e permissivo de Baumrind. A seleção dos itens respeitou os seguintes critérios: (1) apresentar uma saturação igual ou superior a 0.30; (2) saturar para pais e mães; (3) saturar para pais e mães com filhos em idade pré-escolar e escolar. Os estudos psicométricos do PSDQ revelam uma consistência interna entre o bom e o aceitável para as três escalas ($0.64 < \alpha < 0.86$) (p. ex. Coplan, Prakash, O'Neil & Armer, 2004; Robinson *et al.*, 2001; Winsler *et al.*, 2005).

O PSDQ foi elogiado num artigo de revisão de instrumentos de avaliação de práticas parentais (Locke & Prinz, 2002), sendo considerado uma das poucas medidas na área com boas características psicométricas, nomeadamente, bons níveis de consistência interna. Embora seja frequentemente utilizado em investigações (p. ex., Coplan *et al.*, 2004; Winsler *et al.*, 2005) e tenha sido adaptado para diversos contextos culturais, como a Rússia (Hart, Nelson, Robinson, Olson & McNeilly-Choque, 1998), China (Wu *et al.*, 2002), Turquia (Önder & Gülay, 2009) e comunidades Afro-Americanas (Coolahan, McWayne, Fantuzzo & Grim, 2002), a

confirmação da estrutura fatorial original não constituiu uma preocupação para a maioria dos autores.

Infelizmente, e apesar da relevância indiscutível dos EP, há ainda poucos instrumentos validados para a população portuguesa que avaliem os EP, e, em particular, a tipologia de Baumrind. Duas exceções são o Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP; Ducharne, Cruz, Marinho & Grande, 2006) e o EMBU-Pais (EMBU-P; Canavarro & Pereira, 2007), ambos com boas qualidades psicométricas. O QEEP avalia os EP de Baumrind, a partir do cruzamento das dimensões responsividade e exigência. Porém, o QEEP avalia as percepções que os adolescentes têm dos EP dos seus progenitores, não apresentando um versão de auto-relato para pais. Por sua vez, o EMBU-P é a versão portuguesa da escala sueca Egnå Minnen av Barndoms Uppfostran e avalia a percepção dos estilos parentais na perspectiva dos progenitores, relativamente a três dimensões parentais: o suporte emocional, controlo e rejeição. No entanto, o EMBU-P não capta especificamente a tipologia de Baumrind. Campos e Cruz (2011) deram um primeiro contributo de adaptação do PSDQ, apresentando uma versão portuguesa – o Questionário de Estilos Parentais (QEP) – que replicou a estrutura original de três fatores, através de uma análise fatorial exploratória. O QEP revelou níveis de consistência interna entre .82 e .90 para o factor Autoritativo, entre .75 e .76 para o factor Autoritário, e entre .57 e .56 para o factor Permissivo, para mães e pais respectivamente. Contudo, dentro do conhecimento das autoras do presente trabalho, não existem ainda investigações publicadas que tenham avaliado a validade fatorial do PSDQ com recurso a AFC, apesar desta técnica ser considerada uma etapa importante no processo de adaptação de instrumentos (Fernandes & Raposo, 2010; Long, 1983). Em particular, a AFC permite testar a estrutura fatorial dos instrumentos, apresentando vantagens relativamente à análise fatorial exploratória: (1) permite testar uma estrutura fatorial tal como descrita na teoria; (2) permite

avaliar os efeitos dos erros de medida; e (3) permite determinar se a atribuição dos itens a cada fator é, ou não, aceitável (Fernandes & Raposo, 2010; Long, 1983).

O presente estudo tem como objectivo adaptar e analisar as características psicométricas da uma versão portuguesa do PSDQ, o QDEP, tendo em conta que este é considerado um dos melhores instrumentos de avaliação dos EP e que a adaptação do QDEP à população portuguesa não foi realizada anteriormente. Importa ainda referir que, apesar do QDEP incluir uma versão de auto e de hetero-relato, apenas a versão de auto-relato será o alvo deste estudo. Pretende-se também contribuir para uma melhor compreensão dos EP de pais e mães portugueses, ainda pouco investigados.

Método

Participantes

O estudo foi realizado com uma amostra de 2081 participantes (1085 mães e 996 pais), casados ou em coabitação, residentes na zona de Lisboa e Vale do Tejo e zona Litoral Oeste. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 22 e os 69 anos ($M = 38.95$, $DP = 5.99$) e diferentes graus de escolaridade (até ao 4º ano – 4.7%; do 6º ao 12º ano – 56.3%; ensino superior – 39%). As crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 15 anos ($M = 7.67$, $DP = 3.51$) e apresentavam uma proporção equilibrada do sexo masculino (51.5%) e do sexo feminino (48.3%).

Procedimento

A amostra total de participantes foi obtida através da recolha de dados para dois estudos, com objectivos distintos, realizados com o QDEP. Para a recolha dos dados de parte da amostra ($n = 1011$), as famílias foram seleccionadas em jardins-de-infância, de acordo com os seguintes critérios: crianças com idades entre os 3 e os 6 anos, nascidas em Portugal e não

referenciadas com necessidades educativas especiais. Às famílias que aceitaram colaborar, foram entregues, e posteriormente recolhidos, dois protocolos (um para o pai e outro para a mãe), tendo sido pedido que os preenchessem separadamente, em casa. As famílias devolveram cada protocolo, em envelope fechado, ao respectivo educador de infância. Para a recolha dos dados da outra parte da amostra ($n = 1070$), os participantes foram recrutados em 14 escolas. A aprovação ética e o consentimento informado foram obtidos junto do Conselho Executivo de cada uma das escolas, previamente ao início do estudo. Após recolhidas as respectivas autorizações das escolas para se iniciar o estudo, os pais eram contactados por intermédio dos seus filhos, através da distribuição de cartas aos alunos do 5º ano ($M = 10.2$ anos) e do 6º ano ($M = 11.7$ anos), descrevendo o estudo e convidando as famílias a participarem. Todos os pais entregaram o consentimento informado de que iam participar num estudo sobre a associação entre a relação conjugal e as interações pais-filhos. Os questionários dos pais eram enviados para casa através dos filhos, num envelope selado. Cada envelope continha dois protocolos (um para o pai e outro para a mãe), com instruções para os progenitores responderem em separado e de forma independente. De modo a clarificar eventuais dúvidas que pudessem surgir, o contacto do investigador principal era fornecido. Os questionários eram devolvidos através de envelopes pré-pagos facultados juntamente com os protocolos, ou entregues ao professor da criança. Os questionários eram anónimos e os participantes eram assegurados de que os dados recolhidos iriam ser utilizados apenas para fins de investigação.

Instrumentos

O PSDQ (Robinson *et al.*, 2001) é um instrumento de auto-relato constituído por 32 itens, cotados numa escala de *Likert* de 5 pontos, variando de (0) *Nunca* a (5) *Sempre*. O PSDQ é composto por três escalas, as quais avaliam os três EP da tipologia de Baumrind (1971): o EP

Autoritativo, o EP Autoritário e o EP Permissivo. A escala do EP Autoritativo é composta por 15 itens e compreende as subescalas Ligação, Regulação e Autonomia, cada uma com 5 itens (p. ex., “Sou sensível às necessidades e sentimentos do meus filho.”; Ligação). A escala do EP Autoritário é constituída por 12 itens e inclui as subescalas Coerção Física, Hostilidade Verbal e Punição, cada uma com 4 itens (p. ex., “Castigo fisicamente o meu filho para o disciplinar.”; Coerção Física). Os resultados das subescalas podem ser somados de forma a constituírem um resultado total de EP Autoritativo e EP Autoritário. A escala do EP Permissivo é composta por 5 itens e não inclui subescalas (p. ex., “Cedo quando o meu filho faz birra.”). Os cinco itens são somados de forma a obter um resultado total de EP permissivo. Resultados elevados em cada uma das escalas refletem um uso mais frequente de práticas parentais associadas a um EP autoritativo, autoritário ou permissivo. A versão portuguesa de auto-relato do PSDQ (Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – QDEP) foi obtida através de um procedimento de retroversão, realizado por indivíduos bilingues.

Os participantes responderam ainda ao Questionário de Coparentalidade (QC; Pedro & Ribeiro, 2015), ao EMBU-P (Canavarro & Pereira, 2007) e à Escala de Avaliação da Satisfação em Áreas da Vida Conjugal (EASAVIC; Narciso & Costa, 1996). O QC é um instrumento de auto-relato com 14 itens, avaliados numa escala de *Likert* de (1) *Nunca* a (5) *Sempre*, que pretende medir as percepções que os cônjuges têm um do outro enquanto pais, sobre a cooperação e conflito interparentais, e as tentativas de triangulação da criança. O EMPU-P é uma medida de auto-relato que avalia a percepção que os progenitores têm dos seus estilos parentais, incluindo 42 itens divididos por três subescalas: suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo. Os itens são avaliados numa escala de *Likert* de (1) *Não, nunca* a (4) *Sim, sempre*. A EASAVIC avalia a satisfação conjugal em várias áreas da vida conjugal e é um instrumento de auto-relato constituído por 44 itens, avaliados numa escala de *Likert* de (1) *Não satisfeito* a (6)

Completamente satisfeito. Os dados sócio-demográficos foram recolhidos através de um questionário específico.

Análises Estatísticas

Numa primeira fase, foi realizada a análise descritiva dos dados (médias e desvios-padrão) através do *software* estatístico *SPSS Statistics 19*. Seguidamente, as análises estatísticas foram realizadas em quatro passos. Inicialmente, avaliou-se a validade fatorial da versão portuguesa de auto-relato do PSDQ, através de AFC utilizando o *software Amos 19* (Arbuckle, 2010). Em primeiro lugar, estimou-se o modelo tri-fatorial de 2ª ordem, proposto originalmente pelos autores (Figura 4 – Modelo 1). Consistente com o modelo teórico original, os três fatores de 2ª ordem (autoritativo, autoritário e permissivo) foram correlacionados entre si. Não foram efectuadas correlações entre os resíduos dos itens. Para efeitos da identificação do modelo, o coeficiente de regressão não estandardizado de um dos itens foi fixado a 1 para cada um dos subfatores. Em segundo lugar, comparou-se o modelo original com modelos alternativos, com base no teste da diferença dos χ^2 de modelos aninhados. O próximo passo consistiu na melhoria do modelo com o melhor ajustamento, tendo por base os valores dos índices de modificação (IM) e através do estabelecimento de *cross-loadings*. Por último, e de forma a recolher mais informações sobre a versão portuguesa de auto-relato do QDEP, examinou-se ainda a validade convergente e discriminante do instrumento. Para este efeito, os valores do QDEP foram correlacionadas com outro instrumento de práticas parentais (EMBU-P) e com medidas de satisfação conjugal (EASAVIC) e coparentalidade (QC).

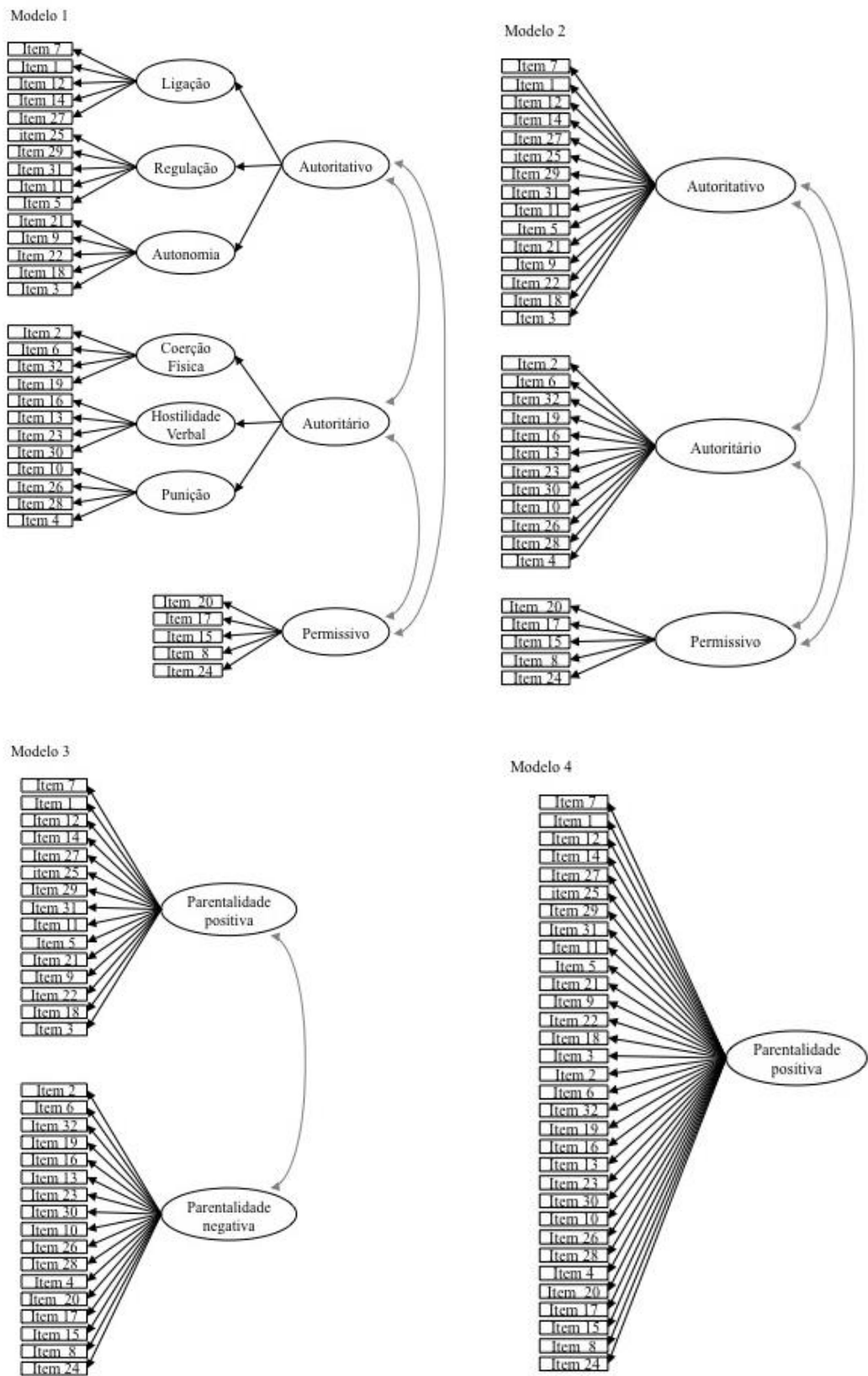


Figura 5. Modelos testados no presente estudo. Modelo 1: modelo original tri-fatorial de 2ª ordem; modelo 2: modelo tri-fatorial de 1ª ordem; modelo 3: modelo de dois fatores; modelo 4: modelo unidimensional.

A avaliação do ajustamento dos modelos aos dados foi realizada com base na análise de dois índices de qualidade de ajustamento, seguindo as recomendações propostas por Hu e Bentler (1999): o *standardized root-mean-square residual (SRMR)* e o *root-mean-square error of approximation (RMSEA)*. Segundo os autores, valores de *RMSEA* < .06 e de *SRMR* < .08 indicam um bom ajustamento do modelo aos dados.

Resultados

Estatística Descritiva

A Tabela 5 apresenta as médias e desvios-padrão dos itens do QDEP, de acordo com o modelo original proposto por Robinson e colaboradores (2001). A análise descritiva dos resultados demonstrou que os pais recorreram às cinco possibilidades de resposta existentes no QDEP, com as médias de resposta situadas entre 1.16 e 4.55. O cálculo do alfa de *Cronbach* para cada um dos fatores do instrumento revelou valores de consistência interna aceitáveis para efeitos de investigação (α Autoritativo = .88; α Autoritário = .73; α Permissivo = .62), de acordo com Nunnally e Bernstein (1994). Os níveis de consistência interna obtidos no QDEP são assim aproximados aos valores obtidos por Robinson e colaboradores (2001). À semelhança do instrumento original, a escala do EP permissivo é a que apresenta o nível de consistência interna mais baixo.

Tabela 5. Análise descritiva dos itens do QDEP

	Média	Desvio-padrão		Média	Desvio-padrão
Item 1	4.46	.75	Item 17	2.36	1.06
Item 2	1.56	.64	Item 18	3.83	.99
Item 3	3.29	1.05	Item 19	1.53	.71
Item 4	2.25	1.07	Item 20	1.81	.84
Item 5	3.99	.99	Item 21	4.19	.91
Item 6	1.50	.59	Item 22	3.36	1.26
Item 7	4.31	.92	Item 23	3.38	1.24
Item 8	1.96	.92	Item 24	2.51	1.15
Item 9	3.94	1.10	Item 25	4.33	.84
Item 10	1.33	.64	Item 26	1.31	.62
Item 11	3.76	1.12	Item 27	4.33	.79
Item 12	4.60	.71	Item 28	1.16	.46
Item 13	2.57	.98	Item 29	4.01	.97
Item 14	4.55	.72	Item 30	3.11	1.12
Item 15	1.64	.74	Item 31	3.99	.96
Item 16	1.54	.67	Item 32	1.33	.56

Análise Fatorial Confirmatória (AFC)

A validade fatorial do QDEP foi avaliada com uma AFC. Os índices de ajustamento revelam que o modelo original tri-fatorial de 2ª ordem (Figura 4 – modelo 1) é adequado aos dados da amostra portuguesa (Tabela 6). Os itens apresentam um peso fatorial entre .32 e .82. De seguida, procedeu-se à comparação do modelo tri-fatorial de 2ª ordem (modelo 1) com três modelos alternativos (Figura 4): um modelo tri-fatorial de 1ª ordem, composto pelos três fatores do modelo original, correlacionados (modelo 2); um modelo de dois fatores correlacionados – um factor de parentalidade positiva e outro de parentalidade negativa (modelo 3); e um modelo unifatorial, no qual todos os itens saturam num único fator de parentalidade positiva (modelo 4). A análise dos índices de ajustamento (Tabela 6), em conjunto com o teste do χ^2 , revelou que o modelo original de 2ª ordem (modelo 1) apresenta um ajustamento significativamente melhor que os modelos alternativos.

Posteriormente, e a título exploratório, procedeu-se à melhoria do modelo tri-fatorial de 2ª ordem, com base na análise dos IM calculados pelo AMOS (Arbuckle, 2010) e através de *cross-loadings*. De acordo com as sugestões de Maroco (2010), para evitar a capitalização de erros de tipo 1, frequentes na utilização dos IM, procedeu-se apenas à correlação de resíduos para IM superiores a 11 valores. Devido à grande dimensão da amostra, valores baixos de IM são indicativos de melhoria no modelo. Assim, apenas os valores de $IM > 11$ foram considerados como indicadores de melhoria do ajustamento do modelo (Maroco, 2010). A existência de *cross-loadings* foi testada devido à presença de itens que pudessem ter um significado diferente na cultura latina, originando saturações num fator diferente do modelo proposto por Robinson e colaboradores (2001). Os valores dos IM sugeriram correlações entre os resíduos dos itens 7 e 9, 30 e 31, e 23 e 30. Os valores dos IM sugeriram ainda que os itens 23 e 30 fossem incluídos no subfator Regulação do EP Autoritativo, e que o item 24 passasse a pertencer ao subfator Ligação. Os valores dos coeficientes estandardizados do modelo melhorado são apresentados na Tabela 7. Comparativamente com o modelo tri-fatorial original de 2ª ordem, e considerando o teste do χ^2 , o modelo melhorado apresenta valores de ajustamento mais adequados (Tabela 6). De igual modo, os níveis de consistência interna das escalas do modelo melhorado são também mais elevados comparativamente aos valores correspondentes ao modelo original avaliado (α autoritativo = .86, α autoritário = .75, α permissivo = .63).

Tabela 6. Estatísticas de adequação dos modelos do QDEP

Modelos	χ^2 (gl)	RMSEA	SRMR	$\Delta\chi^2$
1 - 2ª ordem tri-fatorial original	3167.70 (455)*	.05	.07	—
2 - 1ª ordem tri-fatorial	4896.09 (461)*	.07	.07	1728.39 (6)*
3 - Dois fatores	5423.46 (463)*	.07	.07	2255.76 (8)*
4 – Unifatorial	4560.95 (464)*	.09	.10	1393.25 (9)*
5 - Modelo melhorado (<i>cross-loadings</i>)	2360.56(499)*	.04	.05	807.14 (6)

Nota. * $p < .001$.

Tabela 7. Coeficientes estandardizados (CE) e não estandardizados (CNE) do modelo melhorado do QDEP

Itens	CNE	CE	Itens	CNE	CE
Item 1	.71	.55	Item 17	1.74	.57
Item 2	1.00	.76	Item 18	.76	.57
Item 3	.65	.49	Item 19	.83	.53
Item 4	.94	.30	Item 20	1.34	.62
Item 5	.94	.50	Item 21	1.00	.81
Item 6	1.02	.78	Item 22	.94	.57
Item 7	1.00	.67	Item 23	.59	.30
Item 8	1.17	.48	Item 24	.37	.40
Item 9	1.00	.67	Item 25	1.00	.71
Item 10	1.00	.60	Item 26	1.15	.69
Item 11	.93	.49	Item 27	.74	.59
Item 12	.84	.74	Item 28	.75	.66
Item 13	1.22	.56	Item 29	1.22	.73
Item 14	.66	.63	Item 30	.59	.32
Item 15	1.00	.57	Item 31	1.14	.68
Item 16	1.00	.69	Item 32	.81	.67

Validade Convergente e Discriminante

Para averiguar a validade convergente e discriminante do QDEP, procedeu-se à análise das correlações entre o QDEP, o EMBU-P, o QC e a EASAVIC (Tabela 8). Conforme o esperado, apesar das medidas se encontrarem associadas significativamente, as correlações são

moderadas ($.13 < r < .78$). Estes resultados indicam que o QDEP tem validade convergente com o EMBU-P (dimensões suporte emocional, controlo, e rejeição), QC e EASAVIC, embora as correlações não sejam demasiado elevadas que sugiram sobreposição entre os constructos.

Tabela 8. Correlações entre o QDEP e o EMBU-P, QC e EASAVIC

	Suporte Emocional	Controlo	Rejeição	Coparentalidade	Satisfação conjugal
1. EP Autoritativo	.78**	.13**	-.21**	.47**	.43**
2. EP Autoritário	-.31**	.22**	.74**	-.31**	-.18**
3. EP Permissivo	-.26**	.19**	.44**	-.33**	-.24**

Nota. ** $p < .01$.

Semelhanças e Diferenças nos EP Reportados por Pais e Mães

Finalmente, examinaram-se os EP na amostra portuguesa, verificando-se que os pais e mães portugueses se percebiam como sendo mais autoritativos do que permissivos ou autoritários (Tabela 9). O EP percebido como menos prevalente é o autoritário. Com vista a examinar a existência de diferenças significativas entre pais e mães, relativamente aos três EP percebidos, realizou-se uma análise de *t-test*. Os resultados indicam que, em média, as mães reportam níveis mais elevados no estilo autoritativo do que os pais, $t(996,71) = 7.30, p < .001$. Não foram encontradas diferenças significativas ao nível do auto-relato dos EP autoritário e permissivo.

Tabela 9. Médias e desvios-padrão dos EP

	Amostra Total		Pais		Mães	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
EP Autoritativo	4.06	.56	3.94	.61	4.17	.51
EP Autoritário	1.88	.40	1.52	.40	1.59	.41
EP Permissivo	2.06	.59	1.83	.58	1.85	.58

Discussão

O presente estudo teve como objectivo testar a validade e a fiabilidade da versão portuguesa de autorrelato do PSDQ – o Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP) – numa amostra de pais e mães com filhos entre os 3 e os 15 anos. Até à data (e que seja dos conhecimentos das autoras), este constitui o primeiro estudo a testar a estrutura fatorial do PSDQ através de AFC. A análise dos resultados permite concluir que a versão de autorrelato do QDEP apresenta características psicométricas equivalentes às da versão original. Os valores médios obtidos para as escalas do QDEP foram semelhantes aos que têm sido encontrados noutros estudos (p. ex., Winsler *et al.*, 2005). Os valores de consistência interna são considerados adequados para fins clínicos e de investigação (Nunnally & Bernstein, 1994) e semelhantes aos obtidos com o instrumento original (Robinson *et al.*, 2001). Como esperado, observou-se ainda que os EP do QDEP se encontram fortemente correlacionados com os EP do EMBU-P, e moderadamente com a satisfação conjugal e a coparentalidade, indicando que a versão de autorrelato do QDEP pode ser considerado um instrumento válido para medir os EP.

No que diz respeito aos resultados da AFC, a estrutura original de 2ª ordem tri-fatorial, composta pelos fatores Autoritativo, Autoritário e Permissivo, foi claramente identificada na amostra portuguesa, revelando-se mais adequada do que um modelo de 1ª ordem, bifatorial ou unidimensional. No entanto, os índices de modificação sugeriram a saturação (*cross-loadings*) de alguns itens em subescalas diferentes das do instrumento original, bem como a existência de correlações entre alguns resíduos. Em particular, os valores dos IM sugeriram que os itens 23 e 30 (pertencentes ao subfactor Hostilidade Verbal do factor Autoritário, na escala original) fossem incluídos no subfactor Regulação do factor Autoritativo, e que o item 24 (pertencente ao factor Permissivo na escala original) fosse incluído no subfactor Ligação do factor Autoritativo. Estas modificações são defensáveis teoricamente, uma vez que os resíduos

correlacionados partilham conteúdo teórico, e os itens que foram incluídos em factores diferentes dos do modelo original são, na cultura latina, mais próximos do factor onde passaram a ser incluídos. Os itens 23 (“Repreendo e critico o meu filho para o bem dele.”) e 30 (“Repreendo ou critico o meu filho quando ele não se comporta como nós esperamos.”) parecem ser entendidos pelos pais e mães portugueses como práticas típicas de um EP autoritativo, utilizadas com o objectivo de gerir o comportamento da criança. O próprio conceito de “criticar” tem um duplo significado na cultura latina, podendo ser interpretado como uma crítica pejorativa, ou, num clima educacional autoritativo, como um *feedback* construtivo que auxilia a criança a regular e melhorar o seu comportamento, ao mesmo tempo que assegura que as regras adequadas de conduta são respeitadas. Por sua vez, o item 24 “Estrago o nosso filho com mimos.”, parece ser entendido na amostra portuguesa como uma prática educativa positiva e não como indicadora de permissividade, revelando uma atitude parental afectuosa que contribui para o desenvolvimento do laço emocional entre pais e filhos. Em função dos *cross-loadings* observados, procedeu-se, assim, ao teste de um modelo revisto, com os 23, 24 e 30 a saturarem nas escalas sugeridas pelos *cross-loadings*. Os índices de qualidade de ajustamento (Tabela 6) demonstram que o modelo revisto revela um melhor ajustamento do que o modelo original, demonstrando melhor validade fatorial. Assim, propomos esta estrutura fatorial para a versão portuguesa do PSDQ, por considerarmos é mais congruente com a cultura portuguesa.

O presente estudo contribui ainda para fornecer informação sobre a parentalidade dos pais e mães portugueses, considerando a escassez de estudos publicados em Portugal sobre os EP. Ao nível das diferenças entre os EP percebidos por pais e mães, observou-se que os progenitores percebiam mais semelhanças que diferenças entre os EP. A única diferença significativa encontrada foi ao nível do EP autoritativo, sendo que as mães se percebiam como recorrendo a práticas parentais mais autoritativas do que os pais, e como não diferindo

dos seus maridos ao nível de permissividade e de práticas autoritárias. Por sua vez, os pais se percebem como menos autoritativos que as suas mulheres, e, à semelhança das mães, como não divergindo do cônjuge ao nível da parentalidade autoritária e permissiva. Este resultado é congruente com estudos anteriores demonstrando que as mães adoptam mais frequentemente que os pais um EP autoritativo (p. ex., Winsler *et al.*, 2005).

Embora o presente estudo constitua um contributo importante para a adaptação do QDEP à população portuguesa, importa referir algumas limitações. Em primeiro lugar, a amplitude da idade da amostra é bastante grande, compreendendo a faixa dos 22 aos 69 anos, o que poderá ter influenciado os resultados obtidos. Assim, sugere-se a realização de estudos que investiguem o impacto da idade dos pais na estrutura fatorial do QDEP. Em segundo lugar, trabalhos futuros que visem a melhoria do QDEP poderão investigar reformulações dos itens do fator “hostilidade verbal” mais adequadas à população portuguesa, através da realização de grupos focais com o objectivo de averiguar o que significa ser verbalmente hostil com os filhos. Por outro lado, sendo uma das principais vantagens do QDEP a existência de uma versão auto e heterorrelato, a ausência de dados sobre o heterorrelato constitui outra limitação deste estudo. Investigações futuras deverão assim procurar efetuar a validação da versão de heterorrelato, possibilitando a coleta de informação acerca dos estilos e práticas parentais do próprio e do cônjuge. Por fim, importa referir os níveis menos aceitáveis de consistência interna do EP permissivo. Este resultado é consistente com estudos anteriores que também verificaram valores baixos de consistência interna para o EP permissivo (p. ex., Önder & Gülay, 2009). Recentemente, uma meta-análise de estudos que utilizaram a versão de 62 itens do PSDQ, concluiu que o factor permissivo apresentava sempre níveis baixos de consistência interna, nos EUA e noutros países (Olivary, Tabliabue & Confalonieri, 2013). Por outro lado, este resultado poderá estar relacionado com diferenças culturais entre os pais americanos e os pais portugueses. Os itens que constituem este fator parecem ser compreendidos pela

população portuguesa como comportamentos parentais positivos (p. ex., “Estrago o meu filho com mimos.”) ou como dificuldades naturais sentidas por todos os pais (p. ex., “Acho difícil disciplinar o meu filho.” ou “Ameaço o meu filho com castigos mais vezes do que o castigo efetivamente.”), e não tanto como práticas parentais indicativas de um EP indulgente, pouco firme e inconsistente a nível disciplinar.

Atendendo ao impacto dos EP em vários aspectos do ajustamento sócio-emocional da criança (p. ex., Simons & Conger, 2007; Hoeve *et al.*, 2009; Kawabata *et al.*, 2011; Sartaj & Aslam, 2010; Spera, 2005), e considerando a escassa existência de instrumentos que avaliem os EP validados para Portugal, o QDEP deve, assim, continuar a ser objecto de estudo, de forma a confirmar a validade do modelo proposto e a melhorar a sua fiabilidade (p. ex., baixo nível de consistência interna da subescala EP Permissivo). Para tal, são necessários mais estudos que diversifiquem a amostra, incluindo, por exemplo, pais e mães de diferentes etnias e contextos sócio-económicos mais diversificados. A melhoria da validade e da fiabilidade poderá ainda ser conseguida com modificações ao nível dos itens, procurando reformulá-los ou substituí-los por itens novos, com maior representatividade na realidade parental portuguesa (p. ex., podia-se modificar o item 24 para “Exagero nos mimos que dou ao nosso filho.”, de forma a ficar mais claro o seu conteúdo de prática permissiva).

Em suma, este trabalho revela que a versão portuguesa do PSDQ – o QDEP – apresenta qualidades psicométricas aceitáveis, quer ao nível da validade quer da sua fiabilidade. Estes resultados comprovam a existência dos três estilos parentais postulados por Baumrind na população portuguesa, contribuindo, assim, para preencher uma lacuna ao nível da investigação da parentalidade em Portugal, onde os estudos publicados sobre EP são ainda escassos. O QDEP pode, assim, ter uma utilidade e aplicação diversificada, sendo útil ao nível da prática clínica com famílias e crianças, na intervenção parental, ou em contextos de investigação que pretendam estudar os EP.

**SCHOOL SOCIAL BEHAVIOR SCALES: AN ADAPTATION STUDY OF THE PORTUGUESE
VERSION OF THE SOCIAL COMPETENCE SCALE FROM
SSBS-2⁷**

Abstract

This study analyses the psychometric proprieties of a Portuguese version of the social competence scale from the School Social Behavior Scales (SSBS-2; Merrell, 2002). It is a rating instrument of children and adolescents behavior, to be used by teachers and other school personnel. This scale includes 3 subscales: self-management/compliance, peer relations and academic behavior. In our first sample, 175 teachers rated 344 students from grade 1 through 12. On the second sample 13 teachers rated 251 3rd and 4th grades students. The results from the Portuguese adaptation support the multidimensional structure of the social competence scale from the SSBS-2, although an alternative model demonstrated a better fit to the data than the model originally proposed by the author. The scale showed good internal consistency and good intercorrelations between subscales, as well as between subscales and the total scale. The final model was well replicated in the second sample. These results encourage us to pursue the SSBS-2 Portuguese adaptation, in order to provide a useful and validated instrument for the assessment of social competence and for educational interventions.

Keywords: social competence; assessment; validation; School Social Behavior Scales.

⁷ Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Marques-Pinto, A., Lima, L., & Ribeiro, T. (2012). School social behavior scales (SSBS2): An adaptation study of the portuguese version of the social competence scale. *Spanish Journal of Psychology, 15*, 1473-1484. doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39431

Resumen

El presente estudio analiza las características psicométricas de la versión portuguesa de la escala *School Social Behavior Scales* (SSBS-2; Merrell, 2002). Se trata de un instrumento de calificación del comportamiento de los niños y adolescentes, para ser utilizado por los maestros y por otro personal educativo. Esta escala incluye tres subescalas: autocontrol/conformidad, las relaciones entre pares y el comportamiento académico. En nuestra primera muestra, 175 maestros calificaron 344 estudiantes del 1º al 12º grado escolar. En la segunda muestra, 13 profesores calificaron 251 estudiantes de 3º y 4º grado escolar. Los resultados de la adaptación portuguesa apoyan la estructura multidimensional de la escala de competencia social del SSBS-2, a pesar de un modelo alternativo demostrar un mejor ajuste a los datos que el modelo propuesto originalmente por el autor. La escala reveló una buena consistencia interna y una buena correlación entre las subescalas, así como entre las subescalas y la escala total. El modelo final se replicó bien en la segunda muestra. Estos resultados nos incentivan a proseguir la adaptación portuguesa del SSBS-2, a fin de proporcionar un instrumento útil y validado para la evaluación de la competencia social y para las intervenciones educativas.

Palabras clave: competencia social, evaluación, validación, School Social Behavior Scales.

Introduction

Social competence plays a key role in the adaptive school functioning of children and adolescents, influencing relations with teachers, peer acceptance, and academic achievement (Lemos & Meneses, 2002). Social competence and social skills also have a great impact on human development, particularly in the success and adjustment in adulthood (Merrell, 1993b, 2002).

Despite the increasing focus of research and intervention on the pro-social behavior, current models of social behavior still concentrate too much on the pathological and non-normative development of youth, making it difficult to assess social behavior in a manner that is reliable, efficient and generalizable (Crowley & Merrell, 2003; Cummings, Kaminski & Merrell, 2008). However, the existence of social skills assessment instruments that are practical, low cost, easy to implement, and have good psychometric properties is a prerequisite to the development of effective interventions targeting social behavior (Merrell, 2001, 2002).

Social Competence

Social competence is a complex, multidimensional, interactive construct (Merrell, 2002) that encompasses social, attitudinal, cognitive and emotional factors (Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence, 1996; Lemos & Meneses, 2002). Different definitions of this construct can be found in literature, depending on the theoretical perspectives adopted about social functioning and development (Lemos & Meneses, 2002). Defining social competence became even more complicated when some authors started to include in the definition both the skills and the outcomes of individual actions appropriate to a specific situation (Consortium on School-Based Promotion of Social Competence, 1996).

The majority of social skills definitions emphasize social validity (Caldarella & Merrell, 1997), influencing the construction of assessment tools that measure these skills, such as the ones developed by Gresham and Elliott (1990) and Merrell (2002). This definition privileges the subject's behavior in specific situations that predict and/or are related to positive social outcomes, such as peer acceptance, popularity and the judgment of behavior by significant others (Gresham & Elliott, 1984).

Socially competent individuals are those who have the skills necessary to solve problems in such a way that allows them to choose and activate appropriate social behaviors (Bierman & Welsh, 1997; as cited in Cummings *et al.*, 2008), which can be learned (Lemos & Meneses, 2002). Caldarella and Merrell (1997) developed a taxonomy of social skills of children and adolescents based on published empirical studies, manuals and assessment tools. Eighteen of the 19 studies analyzed mention at least one of the five dimensions put forth by the authors as core social skills: (1) peer relations, (2) self-management, (3) academic, (4) compliance and (5) assertion. Although all social skills are, to some degree, interdependent, they can be grouped into distinct categories (Caldarella & Merrell, 1997).

Social competence: antecedents and impact on adjustment

Children's early life experiences contribute to the development of a competent social functioning towards adults and peers in their socio-cultural context (Feldman & Masalha, 2010). Parental modeling of emotional expression, the way parents manage children's emotions (Denham, Mitchell-Copeland, Stranberg, Auerbach & Blair, 1997), family cohesion (Feldman & Masalha, 2010), parental psychopathology, family stress and other childhood adversities (DeMulder, Denham, Schmidt & Mitchell, 2000) are important predictors of social competence (Denham *et al.*, 1997; Feldman & Masalha, 2010).

The children of emotionally positive parents (Denham *et al.*, 1997), children with a secure attachment to the mother and children with low family stress (DeMulder *et al.*, 2000) show greater social competence and fewer behavioral problems (DeMulder *et al.*, 2000; Schmidt, DeMulder & Denham, 2002). In contrast, poverty, low socio-economic status, residing in high-crime neighborhoods and parental conflict or divorce are significant ecological predictors of behavioral problems in children and adolescents, indirectly influencing the relationship between parents and children and affecting children's exposure to peer groups with deviant behavior (Granic & Patterson, 2006).

But it is also possible to promote social competence in children and adolescents via universal or selective intervention programs implemented inside or outside the school. The effectiveness of these programs is supported by several studies (Catalano, Berglung, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2002; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Durlak, Weissberg & Pachan, 2010; Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 2001).

Developing adjusted social competences leads to positive and effective interactions with others (Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence, 1996; Gresham & Elliott, 1990; Lemos & Meneses, 2002), academic success (Gresham & Elliott, 1990) and buffers against relationships that promote socially unacceptable behaviors (Lemos & Meneses, 2002). Furthermore, social deficits in childhood can lead, in the short and long-term, to academic difficulties and poor school adjustment, school dropout, rejection by peers (Cummings *et al.*, 2008; Merrell, 1993b, 2002), depression and anxiety, juvenile delinquency, mental health problems, development of antisocial behavior patterns (Cummings *et al.*, 2008; Merrell, 1993b, 2002; Walker, Colvin & Ramsey, 1995, as cited in Caldarella & Merrell, 1997), unemployment, underemployment, inadequate social support and unsatisfactory interpersonal and family relationships (Merrell, 1993b, 2002). All these negative consequences carry a high cost to the individuals, their families and the society (Merrell, 2002).

Social Skills Evaluation

Merrell (2001) identifies six primary methods of assessing the social skills of children and adolescents: behavior rating scales, behavioral observation, interviewing, self-report instruments, projective-expressive techniques, and sociometric techniques.

The behavior rating scales provide a standardized format for making judgments about the characteristics of social behavior in children and adolescents. These scales are focused on estimates based on daily observations of youth while they are in their natural environment (e.g., school, home) over a period of time, by people who know the youth well (e.g., parents and teachers). These scales have advantages over other methods of evaluation. Compared to interviews and observations, behavior rating scales are less expensive, less time consuming and require less training for application. Unlike behavioral observation, they permit the evaluation of low frequency but very relevant behaviors. Finally, they have advantages over self-report scales because they can be used to assess children who cannot readily provide information about themselves. In short, behavior rating scales are a valuable and cost-effective method of screening and assessing the socio-emotional behavior of children and youth (Crowley & Merrell, 2003; Merrell, 2001).

However, rating scales only measure behavioral competence in a specific point in time and are less sensitive to changes in behavior or learning (Cummings *et al.*, 2008), rendering them difficult to use for characterizing young people's trajectories of growth and development.

Rating scales based on teachers' reports are one of the most widely used methods of assessing social behavior in young people (Caldarella & Merrell, 1997; Merrell, 1993b), especially social skills (Cummings *et al.*, 2008). Their main strength resides in their being based on large samples of observed behavior, during extended periods of time (Lemos & Meneses, 2002).

The School Social Behavior Scales — SSBS-2

The SSBS-2 is an improved version of the original instrument published in 1993 (SSBS; Merrell, 1993a) developed specifically for screening and assessing social competence and antisocial behavior of students from 1st to 12th grade. It was designed to facilitate the development of appropriate prevention and intervention programs and for evaluating the effectiveness of interventions. The SSBS-2 includes two behavior rating scales for teachers and other school-based raters: the Social Competence Scale and the Antisocial Behavior Scale. The SSBS-2 Social Competence Scale describes adaptive or positive behaviors that are likely to lead to positive personal and social outcomes for students. The SSBS-2 Antisocial Behavior Scale describes common social-related behavioral problems of children and youth (Merrell, 2002).

Several studies concerning the instrument's psychometric properties, reported in SSBS-2 manual and subsequent publications, have demonstrated a satisfactory internal consistency, test-retest reliability at 3-week intervals and interrater reliability. Validity of the scales has been demonstrated in several ways, including convergent and discriminant validity with other behavior rating scales, evidence of strong sensitivity to theoretically-based group differences (e.g., special education, gifted students, at-risk children) and intervention programs evaluation, as well as convergence with other types of assessment such as sociometric procedures, self-report instruments and behavioral observations (Cummings *et al.*, 2008; Merrell, 2001, 2002).

Crowley and Merrell (2003) analyzed the original scale factor structure through confirmatory factor analysis. Item packets, testlets or mini-scales of three or four items were used for each subscale, in a total of ten. The final model fit indices showed acceptable values, thus supporting the scale use for the assessment of social competence.

The SSBS-2 instrument was translated into several languages and has been object of research in several countries (K. Merrell, personal communication, 26th September, 2010). In

the literature there is only reference to a Turkish version of SSBS with children from the 1st and 2nd grades (Yukay-Yuksel, 2009). The author concluded that the Turkish version of the SSBS was appropriate for evaluating the student's level of social competence in the 1st and 2nd grades (elementary school), since it had acceptable validity and reliability. Confirmatory factor analysis of the original structure of the instrument revealed weaknesses, however, the author still chose to keep it.

There are other technically appropriate rating scales with good psychometric qualities that have proven useful to assess children's and adolescents' social behavior (Merrell, 2002), such as the Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment – SSCSA (1988, as cited in Merrell, 1993b), the Social Skills Rating System – SSRS by Gresham and Elliott (1990), and the Social Skills Improvement System – Rating Scales – SSIS, by Gresham and Elliott (2008), which is a more recent and improved version of SSRS. However the SSBS have unique advantages for assessing the wider social behavior because they include items related to social competence and antisocial behavior assessment in a similar proportion (Merrell, 1993b). As for the SSCSA, it does not include an assessment of behavioral problems and the SSIS and SSRS were built with a special focus on positive social behaviors although they allow for a brief assessment of behavioral problems (Merrell, 1993b).

In Portugal, the assessment of social competence has received increasing attention in the last decade, but the publication of studies related to the development and/or adaptation of Portuguese assessment tools continues to fall short. Social competence rating scale adaptation studies using confirmatory factor analysis methodology are unheard of in our country, despite it being considered the most appropriate methodology when a specific structure was already found for a given assessment tool and the researchers wish to analyze that structure with different samples (Crowley & Merrell, 2003). So far we only have two published adaptations, both of the Social Skills Rating System – SSRS (Gresham & Elliott, 1990),

with acceptable results in the validation studies (reliability and validity): the teachers version (hetero-report) for elementary and middle school (1st to 6th grade) by Lemos and Meneses (2002), with participants from the 3rd and 6th grades; and the students version (self-report) for middle and high school students (7th to 12th grade) by Pedro and Albuquerque (2007), with students from the 7th, 8th and 9th grades. It is also worth mentioning the adaptation and validation studies of a social skills and behavior problems assessment tool for Portuguese preschoolers, the Preschool and Kindergarten Behavior Scales – 2 (PKBS-2, Merrell, 2002), which are still ongoing but have confirmed the good psychometric properties of the PKBS-2 (teachers' and parents' versions) in a sample of children from three to six-year-olds (Major, 2007; Major & Seabra-Santos, 2009).

Gomes (2008) conducted a research to examine whether the Social Competence Scale of the Portuguese version of the SSBS-2 would be an effective tool to differentiate children considered at risk from children who are not considered at risk in a matched sample in terms of gender and age. The results showed that the children from the first group had significantly lower levels of social competence than children from the second group. In both groups, girls had higher levels of social competence than boys. The results also showed the instrument effectiveness in classifying children within each group, based on the teachers' responses.

The present study

Taking into account the limited amount of research of this nature in Portugal, and the need to make available for research and intervention an assessment tool adapted to the Portuguese school population from the 1st to the 12th grades, this study aims to present the first steps of the School Social Behavior Scales – 2 (SSBS-2; Merrell, 2002) adaptation and validation. The present research focuses only on the Social Competence scale evaluation, since

the Antisocial Behavior Scale of SSBS-2 research evaluation will be mentioned in a future publication.

Method

Participants

Two samples (sample one and sample two) were gathered for this study. The first sample was used to study the sensitivity, validity and reliability of the Social Competence scale while the second sample was used for cross-validation of the same scale. Participants in both samples differ in many respects. The sample 1 consists of 175 teachers, mostly female (81.1%), from public (74.3%), private (12.6%) and nonprofit private schools (13.1%) of seven districts of mainland Portugal. Teachers completed a total of 344 scales, one per student, 187 male and 157 female, aged six to 18 ($M = 12.13$, $SD = 3.37$). Students attended 1st to 12th grades⁸. Sample 2 was comprised of 13 teachers, mostly female (92.3%), from six public schools from the Lisbon district. These teachers completed a total of 251 scales, one per student, 133 male students and 118 female students, aged eight to 14 ($M = 9.32$, $SD = .78$). Students attended the 3rd (3.2%) or the 4th (96.8%) grades.

⁸ Despite the apparent age differences in the development of social competence (Conger & Keane, 1981; Eisenberg & Harris, 1984) and the difficulty in finding assessment tools with good psychometric qualities that evaluate the same theoretical constructs throughout different developmental stages (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria, & Knox, 2009), the option for a sample with such a vast range of ages was due to the fact that literature seems to point to the inexistence of significant age differences regarding social competence. In the analysis made by Caldarella and Merrell (1997), none of the 19 published studies about social abilities found significant differences between older and younger children and the majority of these studies identified similar factors or dimensions throughout age. Moreover, in Merrell's (2002) study with the original sample of the SSBS-2, the effect size of the differences on social competence between the 1st to the 6th grades group and the 7th to the 12th grades group, was close to 0 (.02).

Measure

Items of the SSBS-2 Social Competence Scale were first translated from English to Portuguese by two researchers with a psychology degree and proficient in English, after obtaining authorization, for the Portuguese adaptation, from the author of the scale. A professional translator made the retroversion of both Portuguese translations into English and the items more faithfully translated from the original version were selected. The 32 items that make up the scale assess the frequency of students' positive social behaviors likely to occur in the school context, from the 1st to the 12th grades. Behaviors are assessed using a *Likert* response scale from 1 (*never*) to 5 (*very often*).

The Social Competence Scale is organized into three empirically derived subscales: *Peer Relations* (14 items), *Self-Management* (10 items) and *Academic Behavior* (eight items). The *Peer Relations* subscale refers to items that measure social skills or characteristics that are important in establishing positive relationships with and gaining social acceptance from peers (e.g., "Offers help to other students when needed.", "Invites other students to participate in activities."). The *Self-Management* subscale includes items which measure social skills related to self-restraint, cooperation, and compliance with the demands of school rules and expectations (e.g., "Remains calm when problems arise.", "Responds appropriately when corrected by teachers."). The *Academic Behavior* subscale consists of items related to competent performance and engagement on academic tasks (e.g., "Completes school work without being reminded.", "Produces work of acceptable quality for his/her ability level.").

In its original version this scale demonstrated good psychometric properties, showing a strong internal consistency (.91 to .98), good accuracy in a test-retest interval of three weeks (.76 to .83) and good inter-rater agreement (.72 to .83). In confirmatory factor analysis of the original scale indices of adjustment of the final model revealed acceptable values ($\chi^2(29) = 389.55$, $p < .001$, $\chi^2/df = 14.433$; $CFI = .97$; $GFI = .93$; $RMSEA = .11$) (Crowley & Merrell, 2003).

Procedure

Samples were obtained from different methodological choices, since they were selected for two separate studies using the Social Competence Scale of SSBS-2, with different purposes. Thus, for the collection of data from sample 1 ($n = 344$) each teacher received two copies of the scale to complete, regarding two students: the 5th and the 10th from the list of students in their class, which was ordered alphabetically. This was done to prevent biased choices (either for positive or negative reasons) regarding the students the teachers were going to evaluate. Each teacher was asked to complete the scales and to give them back to the investigator in a sealed envelope. Sample 2 ($n = 251$) was obtained by having teachers evaluate all the students in their class. This sample was also used to assess the impact of a socio-emotional learning program implemented in the 4th grade. In this study, sample 2 was only used as a cross-validation sample of the final model.

Statistical Analysis

The database of the present study was built using the SPSS program (version 17.0) that had also been used to analyze the sensitivity and reliability of the Social Competence Scale of the SSBS-2. The study of the factorial validity of the scale, as well as the cross-validation to test the invariance of the model, was conducted using the AMOS software (version 7.0). The sensitivity of the items was assessed by the coefficients of skewness and kurtosis. It was considered that skewness coefficient values above three and kurtosis coefficient values below seven represented significant deviation from normality (Kline, 1998).

In the confirmatory factor analysis (CFA), the same procedure Crowley and Merrell (2003) used for the original scale was followed. A combination of items (testlets), between two and four, was used, creating mini-scales (three to four sets of items per subscale). The use of mini-scales, suggested by Collins and Gleaves (1998), was adopted as a way to overcome the

reduced reliability associated with the items when considered individually in a CFA (Floyd & Widaman, 1995).

Next, the factorial validity of the tri-factorial measurement model was tested. First, it was adopted a strictly confirmatory approach to test the adequacy of the data to the model. Second, there was an attempt to improve the model and, finally, a factorial invariance analysis was conducted using a multigroup confirmatory factor analysis. The following indices of goodness-of-fit were used: the chi-square (X^2), the chi-square and degrees of freedom ratio (X^2/df), the comparative fit index (*CFI*), the goodness-of-fit index (*GFI*) and the root mean square error of approximation (*RMSEA*).

The quality of alternative models was also assessed in comparative terms, using the ΔX^2 and the ΔCFI^9 . For the purpose of comparing alternative models it was considered that the model with lower value of X^2 is what has better quality of adjustment. The refinement of the model was based on modification indices calculated by AMOS, pursued only if they were adequate from the statistical and substantive points of view (Byrne, 2010). Trajectories were changed and/or items were eliminated in the presence of modification indices above 11 [$X^2 (1) = 10.86, p = .001$] (Maroco, 2010).

The reliability was assessed with Cronbach's alpha for each of the three factors and for the total scale. The Pearson correlation coefficient between mini-scales and subscales and between subscales and total scale was also used to analyze the internal consistency. The robustness of the final model was further analyzed with the AMOS program by using a cross-validation with a multigroup confirmatory factor analysis, which included two independent samples (sample 1 and sample 2). This analysis permitted a test of the factorial invariance (measurement and structural model), i.e., the extent to which the mini-scales of the Scale of

⁹ It was considered that *CFI* and *GFI* values above 0.95, *RMSEA* values below .06 (Hu & Bentler, 1999) and X^2/df values equal to or below 3 (Segars & Grover, 1993) were good model fits. *RMSEA* values between .06 and .08 were considered acceptable, between .08 and .10 tolerable, and unacceptable when they were above .10 (Browne & Cudeck, 1992).

Social Competence of the SSBS-2 operate in a similar manner in both samples and whether the factorial structure remains the same (Byrne, 2010). To test the invariance of the model it was used the ΔX^2 and the ΔCFI , i.e., the difference in X^2 and in CFI between the configural model and the measurement and structural models, respectively.

Finally, an analysis of variance (oneway ANOVA) of the means and standard deviations was made for the total scale and subscales in terms of socio-demographic variables.

Results

Sensitivity, Validity and Reliability of the Social Competence Scale of SSBS-2

Table 10 presents the descriptive statistics, for sample 1, of the 10 mini-scales that constitute the Social Competence Scale of the SSBS-2: the average (M), the standard deviation (SD), the skeweness (Sk) and the kurtosis (Ku). All of them have symmetry and pointyness values very close to the normal distribution. The values obtained in all these indicators are adequate and do not recommend the removal of any of the mini-scales from the scale.

Table 10. Sensibility of Item Packets of the Social Competence Scale of the SSBS -2

<i>Item Packets</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
Peers1	10.19	2.50	-.222	-.350	3	15
Peers2	10.16	2.47	-.314	-.258	3	15
Peers3	13.54	3.42	-.164	-.572	5	20
Peers4	13.82	2.99	-.176	-.413	5	20
Self1	10.94	2.25	-.382	-.093	4	15
Self2	10.65	2.70	-.365	-.282	3	15
Self3	11.32	2.43	-.506	-.327	3	15
Acad1	10.55	3.04	-.206	-.806	3	15
Acad2	11.32	2.55	-.317	-.518	3	15
Acad3	7.02	1.89	-.192	-.653	2	10

Note. Peers1 = Peer Relations 1; Peers2 = Peer Relations 2; Peers3 = Peer Relations 3; Peers4 = Peer Relations 4; Self1 = Self-Control 1; Self2 = Self-Control 2; Self3 = Self-Control 3; Acad1 = Academic Behavior 1; Acad2 = Academic Behavior 2; Acad3 = Academic Behavior 3.

Factorial validity was tested through a confirmatory factor analysis of the final model proposed by Crowley and Merrell (2003).

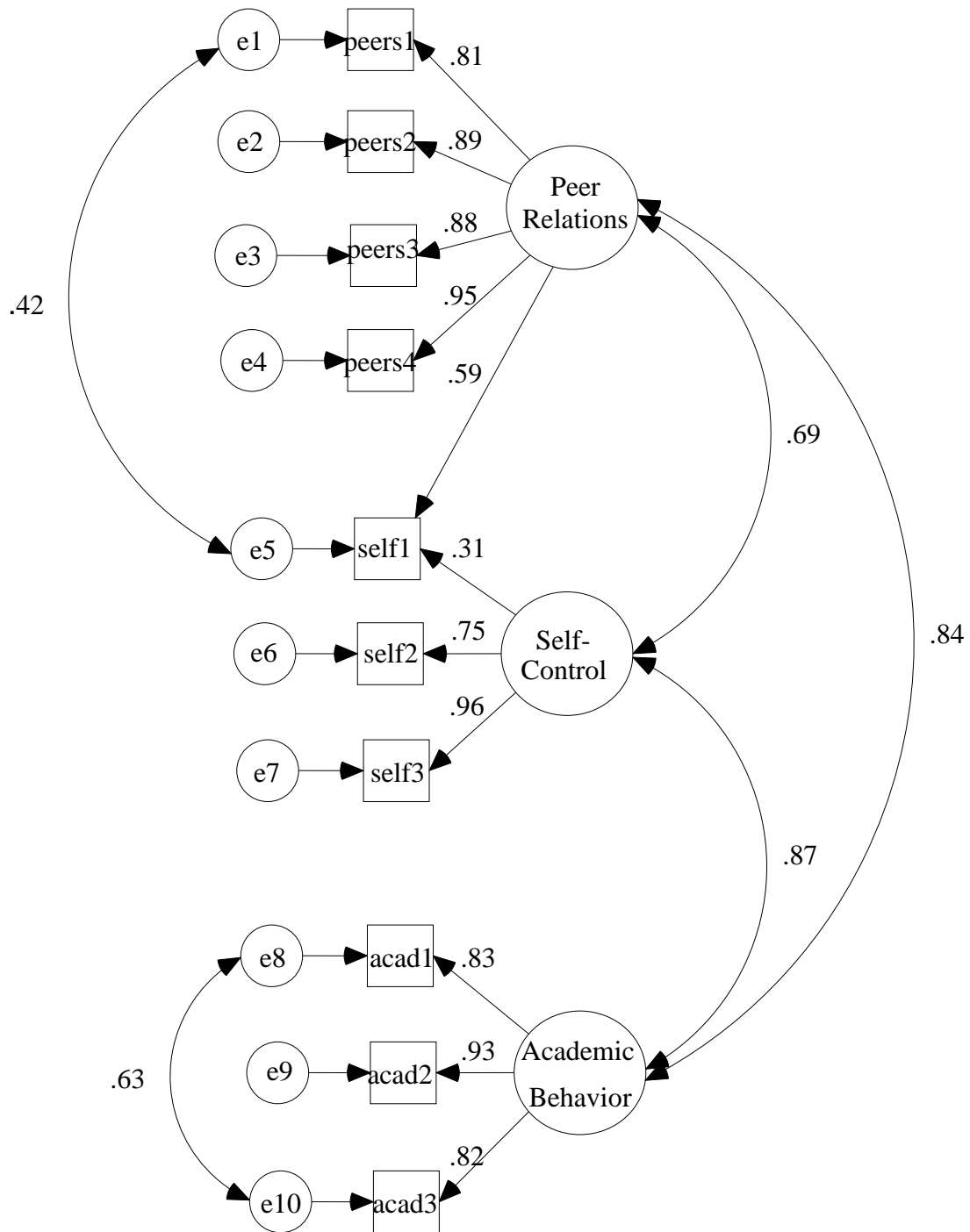


Figure 6. Final model for Social Competence Scale proposed by Crowley and Merrell (2003).

Some of the goodness-of-fit indices show that the factorial validity of the original structure of the scale in sample 1 ranges from tolerable (X^2/df) to unacceptable ($RMSEA$) [$X^2(29) = 139.753, p < .001, X^2/df = 4.819; CFI = .969; GFI = .923; RMSEA = .106$] (see Figure 6), although some indices (CFI and GFI) present acceptable values of adjustment and the factorial loadings of all mini-scales except one are higher than .59. Based on these goodness-of-fit scores, some changes in the model were introduced following the modification indices provided by AMOS. For this reason, mini-scale Peers3 was eliminated from the Peer Relations dimension, as the modification indices suggested a correlation of its measurement error with several measurement errors from other mini-scales in the same or in other dimensions. The goodness-of-fit values for this first modified model [$X^2(21) = 51.706, p < .001, X^2/df = 2.462; CFI = .990; GFI = .969; RMSEA = .065$] show a substantial improvement [$\Delta X^2(8) = 88.047, p < .01$], although the factorial loadings of Peers1 mini-scale, which load both on Peer Relations (.59) and on Self-Management (.30) subscales, are below the other factorial loadings. All the remaining values are equal or higher than .75. Self1 is a mini-scale that is associated with self-management in social interactions, and for this reason it is also expected to load on the subscale Peer Relations. This led to its elimination and, as a result, the correlation between measurement errors of Peers1 and Self1 disappeared.

In line with the options made by the author of the original scale (Crowley & Merrell, 2003), and considering that the measurement errors are often the result of the perceived redundancy in the content of the items (Byrne, 2010), the correlation between the measurement errors of mini-scales Acad1 and Acad3 was allowed. This association is justified as both mini-scales include items related to classroom tasks. The goodness-of-fit values of this new model are good [$X^2(16) = 31.034, p = .013, X^2/df = 1.940; CFI = .994; GFI = .978; RMSEA = .052$] and significantly better than those of the first modified model [$\Delta X^2(5) = 20.672, p < .01$],

attesting the high factorial validity of the final modified Social Competence Scale of the SSBS-2

(see Figure 7).

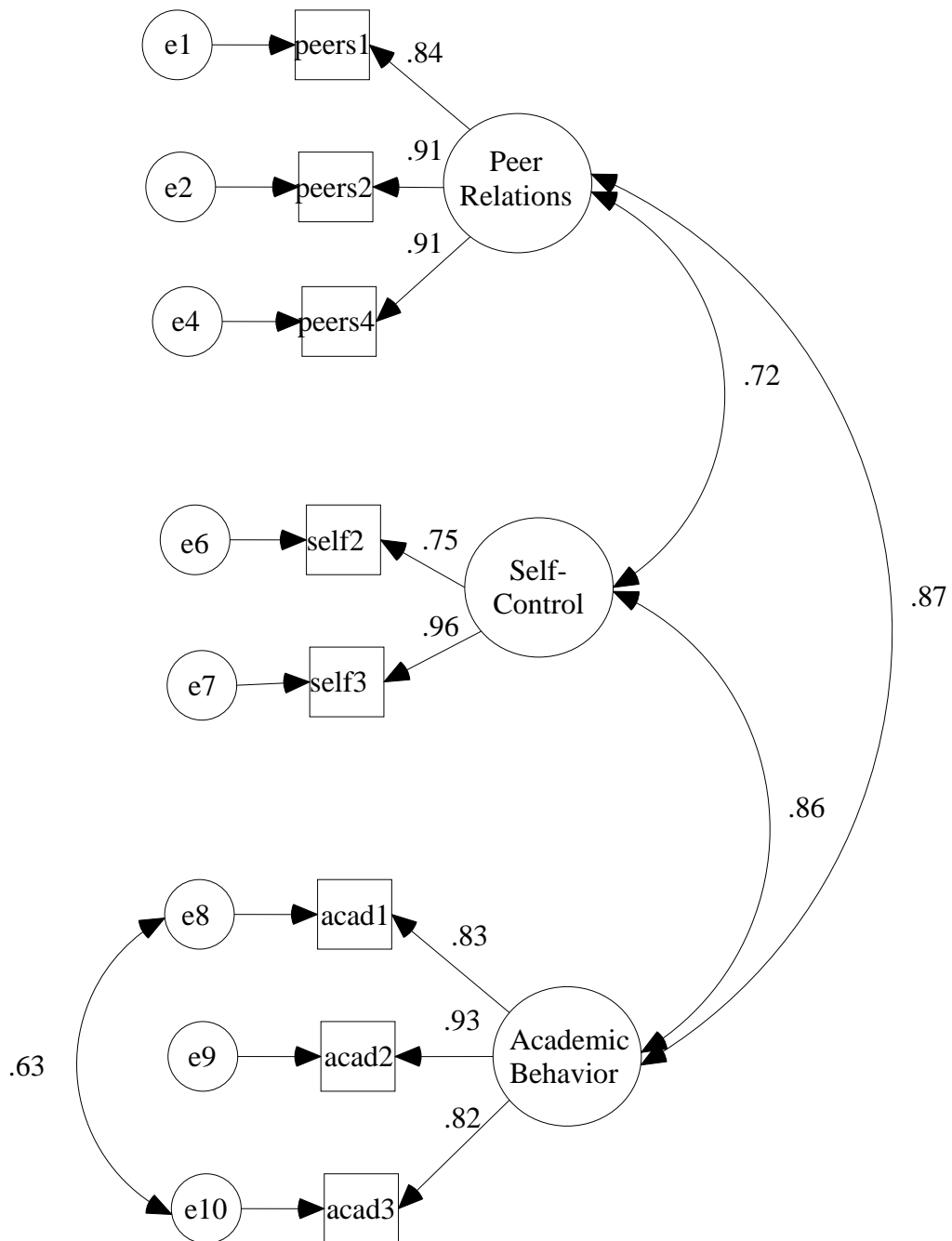


Figure 7. Modified final model for Social Competence Scale of the SSBS-2.

In the final modified model, for sample 1, the Cronbach alpha values for the factors Peer Relations (three mini-scales), Self-Management (two mini-scales) and Academic Behavior (three mini-scales) were .91, .83 and .91, respectively. The Cronbach alpha for the total scale is .94. The correlations between each mini-scale and the respective subscales range between .90 and .96; the correlations of each mini-scale and the total score of the scale are between .71 and .90.

Cross-Validation of the Social Competence Scale of the SSBS-2

A second independent sample was collected (sample 2) and used in this study as a cross-validation sample for the final modified model. The goodness-of-fit values of this last model regarding sample 2 are less adequate [$\chi^2(16) = 56.211, p < .001, \chi^2/df = 3.513; CFI = .983; GFI = .949; RMSEA = .100$], but they are still quite acceptable. In this sample the reliability of the factors Peer Relations (three mini-scales), Self- Management (two mini-scales) and Academic Behavior (three mini-scales), given by the Cronbach alpha, is .94, .87 and .91, respectively, and .96 for the total scale.

Table 11. Goodness-of-Fit of Multigroup Confirmatory Factor Analysis

Model	χ^2	df	p	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	CFI	ΔCFI
Configural	87.245	32	.000	—	—	—	.989	—
Measurement	96.306	37	.000	9.060	5	NS	.989	.000
Structural	118.077	43	.000	30.832	11	.001	.985	.004

The data on table 11 reveal the invariance of the model regarding the factor loadings of the mini-scales on the factors ($\Delta\chi^2(5) = 9.060, p = .107; \Delta CFI < .001$), i.e., measurement invariance. However, the results relative to the structural invariance revealed by $\Delta\chi^2$ and ΔCFI are contradictory. The invariance is confirmed if ΔCFI is considered ($\Delta CFI = .004 < .01$), but not

if ΔX^2 is taken into account ($\Delta X^2(11) = 30.832, p < .01$). Cheung and Rensvold (2002) recommend the use of ΔCFI ($< .01$) instead of ΔX^2 ($> .05$), because the first measure is independent of the complexity of the model and of sample size.

This cross-validation with two samples to test the invariance of the proposed model has shown both structural and measurement invariance for the Social Competence Scale of the SSBS-2. The final modified model presents a good fit to the data and an adequate approximation to both samples.

Table 12. Mean Values (*M*) and Standard Deviation (*SD*) of the Social Competence Scale and Subscales regarding Gender, Age and Educational Level

Socio-demographic Variables		Social Competence <i>M (SD)</i>	Peer Relations <i>M (SD)</i>	Self - Control <i>M (SD)</i>	Academic Behavior <i>M (SD)</i>
Gender	Female (<i>n</i> =157)	10.93 (1.93)	11.57 (2.32)	11.53 (2.03)	9.88 (2.14)
	Male (<i>n</i> =187)	10.38 (2.31)	11.24 (2.56)	10.53 (2.55)	9.42 (2.47)
Age	6-9 (<i>n</i> =87)	11.10 (2.11)	11.96 (2.41)	11.30 (2.27)	10.10 (2.40)
	10-12 (<i>n</i> =110)	10.50 (2.17)	11.18 (2.36)	10.76 (2.49)	9.64 (2.33)
	13-15 (<i>n</i> =75)	10.40 (2.31)	11.10 (2.76)	10.89 (2.47)	9.36 (2.44)
	16-18 (<i>n</i> =72)	10.51 (2.00)	11.34 (2.27)	11.06 (2.23)	9.32 (2.09)
Educational Level	Elementary (<i>n</i> =104)	11.04 (2.13)	11.89 (2.38)	11.17 (2.38)	10.11 (2.39)
	Early Middle (<i>n</i> =82)	10.32 (2.26)	11.03 (2.62)	10.73 (2.50)	9.33 (2.37)
	Late Middle (<i>n</i> =91)	10.42 (2.11)	11.10 (2.44)	10.87 (2.29)	9.44 (2.29)
	High (<i>n</i> =67)	10.66 (2.09)	11.47 (2.31)	11.18 (2.35)	9.51 (2.19)

Note. Elementary = Elementary School; Early Middle = Early Middle School; Late Middle = Late Middle School; High = High School.

Table 12 presents the means and standards deviations obtained for the total scale and the subscales in sample 1, considering the socio-demographic variables. Oneway ANOVA tests revealed significant gender differences, with girls presenting significantly higher levels of social competence ($F(1, 342) = 5.569, p = .02, \eta_p^2 = .02$) and self-management ($F(1, 342) = 15.752, p < .01, \eta_p^2 = .04$) than boys, although the effect size is small. Age groups did not produce any significant difference in these means and there was only one marginally significant educational

level effect: students from elementary school tend to present more positive levels of peer relations when compared with students from other educational levels ($F(3, 340) = 2.521, p < .06, \eta_p^2 = .02$).

Discussion

This study proposed to analyze the psychometric characteristics of the Portuguese version of the Social Competence Scale of the SSBS-2. Two samples with 188 teachers from public schools, private for-profit schools and private nonprofit schools, from seven different districts of Portugal, evaluated a total of 595 students, aged six to 18, from 1st to 12th grades. The study aimed to offer an adaptation of a valid assessment measure of social competence, whether for research or intervention purposes in this area, both in clinical and educational contexts.

The study of the sensitivity of the mini-scales of the SSBS-2 Scale of Social Competence shows an adequate distribution of results, differentiating the participants based on their social competence. As for the factorial validity, the results of this study support the multidimensional structure of social competence held by the author of the original scale (Crowley & Merrell, 2003; Merrell, 2002), although the final structure has not been exactly replicated. The factorial structure found in the Portuguese sample presents more appropriate goodness-of-fit values than the original structure of the scale proposed by the authors, although it was necessary to remove items from the scale.

Regarding reliability, the results show internal consistency indices for the mini-scales and the total scale ranging from good to very good, similar to results reported by Gomes (2008) in another Portuguese study using the Social Competence Scale of the SSBS-2. The relationships found between the subscales of the Social Competence Scale are very similar to

those found by the author of the original scale (Crowley & Merrell, 2003), suggesting a strong relationship between the constructs represented by each subscale (Merrell, 2002), particularly between the academic behavior subscale and the remaining subscales. According to DiPerna (2006) the academic competence encompasses not only academic skills, i.e., the basic and complex cognitive abilities (e.g., math, reading, critical thinking) that constitute the main target of academic instruction, but also the academic facilitators, i.e., the attitudes and behaviors that facilitate students' participation in academic instruction (e.g., interpersonal skills, study skills, motivation and commitment). In this sense, it is not surprising to find that some skills necessary for a positive interaction between peers during childhood and adolescence are also essential to succeed in school (Caldarella & Merrell, 1997). Peer relations can serve as facilitators in that they promote new learning contexts and motivate students to commit themselves to learning activities and to socially appropriate behaviors (Wentzel & Watkins, 2002).

Regarding the model's test of invariance, the fact that the structural invariance has been confirmed by only one indicator (ΔCFI) is justifiable because a different methodology for collecting data for sample 2 was adopted.

Gender differences found in the first sample — girls showing higher mean values on social competence than boys — support the data obtained by the author of the scale (Merrell, 2002), as well as those referred by Gomes (2008). The absence of significant differences according to educational level corroborates the results obtained by Merrell (2002) with the North American sample.

Considering the results as a whole, it may be concluded that the scale presents good psychometric properties, both in terms of its validity and reliability and of its level of invariance of measurement and structure in two different samples, which validates the

relevance of the Social Competence Scale of the SSBS-2 as an evaluation tool for children and youth.

The SSBS-2 scales offer some unique advantages. They focus specifically on social functioning (Crowley & Merrell, 2003; Merrell, 2002) and include social skills and anti-social behavior problems that are typical, general and common, and not psychopathological symptoms or psychiatric disorders. They are easy to apply and to quote and they are brief (Merrell, 2001, 2002), but comprehensive enough to afford a detailed screening of social and anti-social behavior. Furthermore, the SSBS-2 are written in an accessible language for evaluators (teachers) (Merrell, 2002) and, together with the Home and Community Social Behavior Scales (HCSBS-2; Caldarella & Merrell, 2002) —, completed by parents or by other elements of the community — make up a battery of instruments designed to assess the social and antisocial behavior in a variety of contexts and by different informants (Merrell, 2001, 2002).

Limitations and Future Studies

Despite these promising results, it should be noted that the samples collected in this study were convenience samples and, as such, are not necessarily representative of the Portuguese population. In addition, each teacher rated several children, not just one, otherwise the sample size would be insufficient for the analysis carried out.

Further research is recommended, particularly regarding the analysis of the scale's validity (e.g., criterion validity, convergent and discriminant validity) and reliability based on other indicators (e.g., test-retest method), to continue to demonstrate the relevance and appropriateness of the use of the SSBS-2 in the Portuguese context. It is also important to pursue the study of scale invariance. This could be done, for instance, by collecting data for a cross-validation sample with a procedure similar to the collection of data from sample 1.

Specifically regarding the study of scale invariance, it is important to carry out further investigations to test for variables such as gender, age and ethnicity allowing for a better understanding of its strengths and limitations (Crowley & Merrell, 2003). It should also be considered the importance of conducting studies with broader samples to examine developmental differences (Caldarella & Merrell, 1997) and to allow for the development of norm references for age and gender. This is particularly relevant for national research given the lack of studies on the assessment of social competence with a broad spectrum of age groups. The Portuguese studies published to date (Gomes, 2008; Lemos & Meneses, 2002; Pedro & Albuquerque, 2007) focused only on specific age groups.

Capítulo II

O PAPEL MODERADOR DOS ESTILOS PARENTAIS EDUCATIVOS

**HOME-BASED PARENTAL INVOLVEMENT AND PRESCHOOLERS' SOCIO-EMOTIONAL
ADJUSTMENT: EXPLORING THE MODERATOR ROLE OF PARENTING STYLES WITH
MULTILEVEL MODELING APPROACH¹⁰**

Abstract

Research Findings: The purpose of the present study was to examine the relationship between home-based parental involvement and preschoolers' socio-emotional adjustment, considering the moderation role of parenting styles. Participants in the study were 982 mothers and fathers of 3- to 6-year-old children (243 girls and 248 boys). Mothers and fathers independently completed self-report measures to evaluate parenting styles, home-based parental involvement and child's socio-emotional adjustment (namely, social skills, internalizing and externalizing problems). The statistical approach selected for this study focused on the implementation of a multilevel model to evaluate the research questions by taking into account individual and family level variances. After controlling for child's sex, results indicated that home-based parental involvement predicted the child's social skills and child's behavior problems. Also, mother's authoritative and permissive parenting moderated the effect of home-based involvement on child's behavior problems. Practice or Policy: The present study emphasizes the importance of considering the effects of mothers' and fathers' parenting independently and also the interactive effects between parenting styles and parenting practices.

Keywords: parenting styles; home-based parental involvement; social skills; internalizing and externalizing problems; preschoolers; multilevel modeling.

¹⁰ Carapito, E., Ribeiro, M. T., Pereira, A. I., & Roberto, M. S.. Home-based parental involvement and preschoolers' socio-emotional adjustment: Exploring the moderator role of parenting styles with multilevel modeling approach. Submetido a *Early Education and Development Journal*.

Introduction

The concept of parenting has been widely studied, particularly parenting styles and their association with child adjustment and development such as child behavior (Aunola & Nurmi, 2005; Huntsinger & Jose, 2009) and social skills (Baumrind, 1967; Webster, Low, Siller & Kist Hackett, 2013). There are also several theories which illustrate the processes by which parenting influences child adjustment, considering different dimensions of parenting (Belsky, 1984; Abidin, 1992; Darling & Steinberg, 1993).

It is consensual that parents should be involved in their child's education, but the concept of parent-school involvement has not always been clearly defined. Based on the assumption that parent-school involvement is a multidimensional concept, Abdul-Adil and Framer (2006, p. 2) defined it as "parental attitudes, behaviors, styles, or activities that occur within or outside the school setting to support children's academic and/or behavioral success in their currently enrolled school".

Parental involvement practices are highly diverse (Epstein, 1992) and can be categorized into school- and home-based involvement (Myers & Myers, 2013). Home-based involvement is included in different models of parent-school involvement (Eccles & Harold, 1996; Grolnick & Slowiaczek, 1994) and it relates to concrete things that parents do outside the school to establish a positive learning environment for their children. For example, communication with the child about school, reading to a child at home, providing learning materials, providing a place for educational activities and participating in these activities with their children.

The processes underlying the positive influences of parental involvement are numerous and depend strongly on the exact parental involvement variable under study (Myers & Myers, 2013). Some studies with preschool children demonstrated the salience of home-based involvement in the reduction of teacher-reported conduct concerns (Fantuzzo,

McWayne, Perry & Childs, 2004) and also to higher social skills, such as more cooperative, self-controlled, prosocial behavior in both home and school environments (Fantuzzo, Tighe & Perry, 1999; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen & Sekino, 2004).

Although the positive impact of parent-school involvement on achievement is well documented, the mechanisms through which this process occurs are less well understood (Hill & Craft, 2003). Moreover, the research on parent-school involvement are mostly based on older children and adolescents, despite the fact that parental influences can have a considerable impact from kindergarten up to high school levels (Young, Austin & Growe, 2011).

Past research on parent-school involvement has analyzed the influence of certain parental practices (e.g. helping with homework, attending parent-teacher meetings) and specific parenting styles (e.g., typologies characterized by responsiveness and demandingness) on student school-based outcomes (Scott-Jones, 1995).

In such past research the labels of parenting practices and parenting styles are often used interchangeably. Darling and Steinberg (1993) stressed the importance of differentiating these two concepts in order to better understand the socialization process. Parenting practices were defined as specific behaviors that parents use to socialize their children (Darling and Steinberg, 1993). For example, when socializing their children to succeed in school, the parenting practices may correspond to parents doing homework with their children or attending their children's school activities. On the other hand, according to Darling and Steinberg (1993) the parenting style represents the emotional climate in which parents raise their children. More specifically, parenting style was defined as "a constellation of attitudes toward the child that are communicated to the child and that, taken together, create an emotional climate in which the parent's behaviors are expressed" (Darling & Steinberg, 1993, p. 488). Parenting style includes aspects of the behaviors that encompass parenting practices as well as other aspects of parent-child interaction that communicate emotional attitude but

are not goal directed, such as gestures, changes in tone of voice, or the spontaneous expression of emotion.

Regarding research on parenting styles, the most cited conceptualization is Baumrind's typology (1967; 1971; 1991) that includes authoritative, authoritarian and permissive parenting styles. Although Baumrind has referred to other parenting styles, these three are considered the most prevalent in a non-clinical population (Cruz, 2005).

In short, *authoritative parents* are warm, responsive and involved yet non-intrusive, they set and enforce reasonable limits and expect appropriate mature behaviors from their children. *Authoritarian parents* are harsh, unresponsive, and rigid and use power-assertive methods of control. *Permissive parents* are affectionate toward their children, but these parents use lax and inconsistent discipline, and they encourage their children to express their impulses freely (Gauvain, Perez & Beebe, 2013). Authoritative parenting styles have been shown to have the best outcomes for the child's social, emotional and educational development (Aunola, Sttatin & Nurmi, 2000; Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983), specifically in terms of self-esteem, adaptability, internalized control, popularity with peers, and low levels of antisocial behavior (Baumrind, 1991). In contrast, authoritarian and permissive child rearing are associated with negative outcomes (Baumrind, 1967; Winsler, Madigan & Aquilino, 2005). Authoritarian parenting is related to fearfulness and moodiness, vulnerability to stress, and low social competence, self-confidence, and initiative in relations with peers (Gauvain *et al.*, 2013). Permissive parenting is related to impulsive, non-compliant and aggressive behavior in children (Gauvain *et al.*, 2013).

In order to understand the processes through which parenting influences children's developmental outcomes, Darling and Steinberg (1993) presented a contextual model of parenting style in which parenting practices (e.g., home-based parental involvement) have a direct effect on the development of specific child behaviors and characteristics. In contrast,

parenting style influences child development indirectly. Thus, parenting style may be regarded as a contextual variable that moderates the relationship between specific parenting practices and specific developmental outcomes, by transforming the nature of the parent-child interaction.

This suggests, for example, that parents who monitor their child's homework under an authoritative parenting style (high levels of responsiveness and demandingness) are likely to facilitate their child's school performance. On the contrary, parents who monitor their child's homework under an authoritarian parenting style (low level of responsiveness and high level of demandingness) are likely to inhibit their child's school performance (Spera, 2005). Although few studies have tested the moderating effect of parenting styles in the relationship between parent-school involvement and students' outcomes, the relationship between parental involvement practices and school achievement has been found to be strongest for adolescents with authoritative parents (Paulson, Marchant & Rothilsberg, 1998; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992). A recent study with children ranging from 9 to 12 years of age also found that mother's parenting styles moderated the relationships among parenting practices, achievement and conduct (Stright & Yeo, 2014). Indeed, the relationship between mother's school-based involvement and children's achievement was strongest in the presence of mother's warmth. Furthermore, the relationship between home-based involvement and appropriate school conduct was strongest when behavioral control was present.

Previous research on the influence of parenting styles and practices has focused on mother and child relations. More recently, increased interest has been noted in investigating how the quality of father-child interactions may differentially influence a child's development (Lewis & Lamb, 2003; Martin, Ryan & Brooks-Gunn, 2010; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera, & Lamb, 2004; Webster, Low, Siller, Kisst Hackett, 2013). Although the father-child relationship has been less studied, as its impact on child outcomes, the relationship between the child and

both parents is currently considered to be equally important for his/her development, with parental contributions that may be unique and distinct from one another (Lewis & Lamb, 2003; Videon, 2005).

The Present Study

Although parenting styles have been proposed as an important influence on the association between parenting practices and the child's developmental outcomes (Darling & Steinberg, 1993), few studies have investigated such associations during preschool years, considering the role of the parent's sex and using multilevel linear modeling (MLM). The major existing studies of mother–father differences often ignore the interdependence of data within families. Multiple members within a family form a hierarchical system of individuals nested within a group. Individuals from the same family are likely to be more similar to each other than people from different families because of their shared environment and then potential dependence (Jones, Totsika, Hastings & Petalas, 2013). When nested data structures are ignored, the estimates of standard errors of important parameters may be biased, thus leading to biased interpretation of the importance of various parameters in accounting for the outcome (Moerbeek, Breukelen & Berger, 2003).

Additionally, research on father-child interactions is still limited, especially during preschool years (Webster *et al.*, 2013). The present study addresses the above limitations and draws on the contextual model of parenting style (Darling & Steinberg, 1993). The main objectives of the present study were to determine (1) if mother's and father's home-based involvement differentially associated with child's socio-emotional adjustment (i.e. social skills and problem behaviors, namely internalizing and externalizing problems) ; and (2) if mother's and father's parenting styles (i.e. authoritative, authoritarian and permissive) moderate the relationship between home-based parental involvement and child's socio-emotional

adjustment (i.e. social skills and problem behaviors, namely internalizing and externalizing problems).

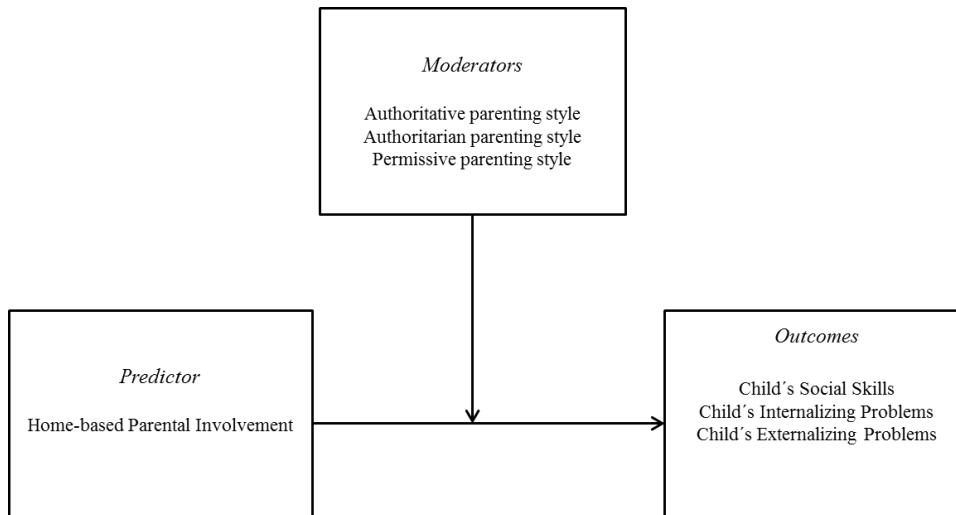


Figure 8. Conceptual model based on Contextual Model of Parenting Style (Darling & Steinberg, 1993).

Method

Participants

Participants were 491 mothers ($M = 35.30$ years, $SD = 4.37$) and 491 fathers ($M = 37.07$ years, $SD = 5.18$) participated in the study. The families were recruited from Lisbon and surroundings, in Portugal. Approximately 17.1% of mothers had not completed secondary education, 22% had completed secondary education and 44.3% had completed higher education. Regarding the fathers, 26.20% had not reached/completed secondary education, 22.20% had completed secondary education and 35.50% had completed higher education. Most of the participating parents were Caucasian (97.2% of mothers and 95.6% of fathers). The families were recruited from two state schools, eight private schools and seven nonprofit

private schools. All children lived with their biological parents: 243 girls ($M = 4.30$ years, $SD = .94$) and 248 boys ($M = 4.15$, $SD = .92$).

Measures

Home-based parental involvement. The parent version of the Preschool Parent Involvement Questionnaire (QEPJI-VP; Carapito, Ribeiro & Pereira, 2015) includes 28 items related to behaviors representative of three dimensions of Epstein's typology (1992) - communication with school, involvement in school activities and involvement in home based-learning. Participants were asked to answer on the basis of a 4-point Likert scale ranging from *Not true at all* (1) to *Very true* (4). For the present study we only used the home-based parental involvement dimension [6 items; e.g., "I encourage my child to perform activities that help in learning (e.g., to see books, listening to stories, to do puzzles)."]. The current study revealed acceptable internal consistency for the home-based parental involvement subscale for mothers ($\alpha = .72$) and fathers ($\alpha = .79$).

Parenting styles. The Portuguese version of Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short Version (PSDQ; Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015) is a self-reported parenting practices related to Baumrind's (1971) three parenting styles: authoritative (15 items; e.g., "Explains the consequences of the child's behavior."), authoritarian (12 items; e.g., "Uses physical punishment as a way of disciplining our child."), and permissive parenting (5 items; e.g., "States punishments to child and does not actually do them through."). The PSDQ - short version consists of 32 items with a 5-point Likert scale ranging from *Never* (1) to *Always* (5) according to the frequency of parents' described behaviors. The results of this study showed internal consistency ranging from good to acceptable: mothers' authoritative style ($\alpha = .81$), mothers' authoritarian style ($\alpha = .68$),

mothers' permissive style ($\alpha = .59$), fathers' authoritative style ($\alpha = .85$), fathers' authoritarian style ($\alpha = .71$) and fathers' permissive style ($\alpha = .66$).

Socio-emotional adjustment. Both mothers and fathers reported on child's socio-emotional adjustment. The Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS-2; Merrell, 2002; Major & Seabra-Santos, 2015) is a behavior rating scale designed to evaluate the social skills and problem behaviors of preschool children. The PKBS-2 includes items in two scales: Social Skills (34 items) and Problem Behavior (46 items). The social skills scale includes items that describe positive social skills that are characteristic of well-adjusted children aged from three to six years (e.g., "Follows rules."; "Invites other children to play."; "Is able to separate from the parent without extreme distress."). The problem behavior scale includes items that describe various problem behaviors commonly observed among children in this age group, organized in two sub-scales: internalizing (17 items; e.g., "Withdraws from the company of others.") and externalizing problems (29 items; e.g., "Destroys things that belong to others."). The items of both scales are rated using a 4-point scale from *Never* (0) to *Often* (4). The current study revealed good internal consistency results: social skills ($\alpha_{\text{mothers' report}} = .87$; $\alpha_{\text{fathers' report}} = .89$), internalizing problems ($\alpha_{\text{mothers' report}} = .87$; $\alpha_{\text{fathers' report}} = .86$) and externalizing problems ($\alpha_{\text{mothers' report}} = .94$; $\alpha_{\text{fathers' report}} = .93$).

Procedure

Families of children meeting the following inclusion criteria were invited to participate: holders of Portuguese nationality, aged between 3 to 6 years and not having special needs. Parents provided written consent to participate in the study after receiving information about research objectives and being assured that the information collected would be used only for research purposes.

Separate questionnaires with instructions were included for mothers and fathers and were sent home through preschool teachers. Each parent was asked to complete the questionnaires independently and return the sealed envelopes to their child's preschool teacher. For the purpose of analysis, only protocols in which the missing data were less than three items were considered. In these protocols, the average scores of the items obtained in the respective samples replaced the missing answers.

Statistical Analyses

Although all of our study variables were measured at the individual level, collected data still presented a hierarchical nature with parent's perceptions regarding their children (level 1 unit) being nested within families (level 2 unit). In this sense, the selected statistical approach focused on the implementation of a multilevel model to evaluate the research questions by taking into account individual and family level variances. Our level 1 variables were centered around the grand mean to facilitate the interpretation of the estimated parameters and mitigate multicollinearity (Bickel, 2007). Due to the individual level nature of the study variables we used random coefficient models to analyze effects occurring at the same level (Hofmann, 1997).

Before testing the research questions, as required for the implementation of multilevel modelling, null models without explanatory covariates were tested, for mothers and fathers, to decompose level 1 and level 2 variances and justify the statistical use of this approach. Null models provide an intraclass correlation coefficient (ICC) that reveals how much clustering of parent's perceptions about their children within families contributes to explain differences in the perceived socio-emotional adjustment outcomes under analysis (e.g., social skills, internalizing and externalizing problems). Following, level 1 random intercept models were tested for mothers and fathers to identify main effects of parental involvement in home-based learning and parenting styles on their perceived child's socio-emotional adjustment outcomes.

These models also allowed to examine the moderating association of parental involvement and parenting styles illustrating level 1 interactions. Specifically, we verified if the relationship between parental involvement in home-based learning and child's socio-emotional adjustment outcomes varies by the level of different parenting styles (e.g. authoritative, authoritarian, permissive). Finally, in our study, child sex entered in our multilevel analyses as a control variable.

We used R environment (R Core Team, 2015) to implement all required analyses through nlme for linear and nonlinear mixed effects models (Pinheiro, Bates, DebRoy, Sarkar & R Core Team, 2016). Additional statistics were performed with SPSS statistics 19 (SPSS inc, Chicago, IL, USA).

In an attempt to facilitate the reading, the child's socio-emotional adjustment will be referred to henceforth as child's adjustment, which will include the three outcome variables: social skills, internalizing and externalizing problems.

Results

Preliminary Analyses

Table 13 presents the descriptive statistics and the bivariate correlations among the key constructs. The correlations are generally consistent with the theorized pattern of relationships and the majority is significant, ranging from weak to moderate.

Table 13. Descriptive statistics and inter-correlations among study variables for mothers and fathers

Correlation Matrix								
Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Child sex	-	.03	.12**	.05	-.03	-0.06	-0.07	.13**
2. Home-based Involvement	-0.01	-	.44**	-.14**	-.16**	.29**	-.14**	-.15**
Parenting Styles								
3. Authoritative	0.08	.44**	-	-.15**	-.12**	.35**	-.15**	-.13**
4. Authoritarian	-0.04	-.19**	-.24**	-	.31**	-.17**	.21**	.40**
5. Permissive	.00	-.19**	-.10*	.34**	-	-.24**	.27**	.37**
Socio-emotional Adjustment								
6. Social Skills	-0.04	.31**	.33**	-.21**	-.17**	-	-.37**	-.37**
7. Internal	-0.04	-.23**	-.16**	.22**	.28**	-.39**	-	.64**
8. External	.12**	-.17**	-.18**	.38**	.38**	-.42**	.62**	-
<i>M</i> (Mother/Father)	-	21.05/18.47	69.15/66.12	16.62/16.43	7.86/8.25	87.22/84.97	13.42/14.16	28.90/29.41
<i>SD</i> (Mother/Father)	-	2.26/3.13	7.28/8.83	3.44/3.53	2.13/2.52	7.96/9.07	6.86/6.49	13.31/12.48

Note. Internal = Internalizing problems; External = Externalizing problems

* $p < .05$, ** $p < .01$, inter-correlations for mothers is represented below the diagonal

Multilevel regression analysis

Tables 14 and 15 respectively present the results of the null and random intercept multilevel regression models for mothers and fathers regarding the effects of home-based parental involvement and parenting styles on child's adjustment reported by parents. For mothers, as well as for fathers, the null models revealed that the percentage of variance to explain parents perceived social skills, internalizing and externalizing problems of their children that is due to level 2 units' is around 88%.

The child sex, as control variable, seemed to explain child's behavior problems, specially, externalizing problems perceived by both mothers and fathers. Globally, results indicated that sons were associated to higher externalizing problems than daughters.

Regarding mother's results, home-based involvement contributed to explain main effects of child's internalizing and externalizing problems when controlling for authoritarian and permissive parenting styles. This means that the higher the level of mother's home-based involvement the lower was her perception about child's internalizing and externalizing problems. However, given the interaction results, when mother's home-based involvement was significantly associated with a permissive parenting style the child's internalizing problems seemed to increase. The child's internalizing problems decreased when mother's home-based involvement was significantly associated with authoritative parenting style.

The mother's home-based involvement was also associated to higher child's social skills when controlling for permissive parenting style. In addition, father's home-based involvement appeared to increase child's social skills and decrease child's internalizing problems when controlling for the role of permissive parenting style.

Table 14. Final multilevel model results for mothers; standardized coefficients of mother's involvement in home based-learning and parenting styles on child social skills, internalizing and externalizing problems

Variable	Social Skills			Internalizing Problems			Externalizing Problems		
	β	SE	<i>d</i>	β	SE	<i>d</i>	β	SE	<i>d</i>
Intercept	40.08	28.15	.13	8.01	25.43	.03	28.50	49.32	.05
MI Home based-learning	1.44	1.36	.10	.52	1.23	.04	.65	2.38	.02
Authoritative	.49	.41	.11	.28	.37	.07	.13	.73	.02
Child sex	-.90	.66	-.12	-.53*	.60	-.08	3.61**	1.16	.28
MI Home based-learning \times Authoritative	-.011	.02	-.05	-.02*	.02	-.08	-.02	.03	-.05
Intercept	92.41***	15.13	.55	35.45**	13.29	.24	15.58	24.62	.06
MI Home based-learning	.09	.71	.01	-1.29*	.62	-.19	-.74	1.15	-.06
Authoritarian	-1.48†	.87	-.15	-.51	.76	-.06	1.22	1.42	.08
Child sex	-.67	.67	-.09	-.50	.59	-.08	3.68***	1.09	.30
MI Home based-learning \times Authoritarian	.05	.04	.12	.04	.03	.10	.01	.07	.01
Intercept	69.65***	10.36	.60	36.28***	8.88	.37	46.52**	16.71	.25
MI Home based-learning	1.04*	.49	.19	-1.34**	.42	-.29	-1.91*	.78	-.22
Permissive	-.36	1.20	-.03	-1.22	1.03	-.11	-1.13	1.94	-.05
Child sex	-.57*	.06	-.08	-.65	.58	-.10	3.22**	1.09	.27
MI Home based-learning \times Permissive	-.005	.06	-.01	.10*	.05	.18	.16†	.09	.16

Note. MI = Mother's Involvement; *d* = Cohen's *d* to effect size estimation. † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Table 15. Final multilevel model results for fathers; standardized coefficients of paternal involvement in home based-learning and parenting styles on child social skills, internalizing and externalizing problems

Variable	Social Skills			Internalizing Problems			Externalizing Problems		
	β	SE	<i>d</i>	β	SE	<i>d</i>	β	SE	<i>d</i>
Intercept	71.87***	15.35	.42	4.11	11.72	.03	23.45	22.41	.09
PI Home based-learning	-.23	.87	-.03	.93	.67	.13	.57	1.28	.04
Authoritative	.11	.23	.04	.22	.18	.11	.13	.34	.03
Child sex	-1.88*	.75	-.22	-.70	.58	-.11	3.71***	1.10	.30
PI Home based-learning \times Authoritative	.01	.01	.07	-.02 [†]	.01	-.15	-.02	.02	-.07
Intercept	87.24***	10.04	.78	6.22	7.36	.08	23.45	22.41	.09
PI Home based-learning	.26	.54	.04	.21	.40	.05	.57	1.28	.04
Authoritarian	-.90	.58	-.14	.83 [†]	.43	.18	.13	.34	.16
Child sex	-1.22	.77	-.14	-.98 [†]	.57	-.16	3.71***	1.10	.30
PI Home based-learning \times Authoritarian	.03	.03	.09	-.03	.02	-.10	-.02	.02	-.01
Intercept	74.53***	6.75	.99	20.17***	4.94	.37	15.40 [†]	9.10	.15
PI Home based-learning	1.02**	.36	.25	-.57*	.27	-.19	-.33	.49	-.06
Permissive	-.12	.77	-.01	-.14	.56	-.02	1.86 [†]	1.03	.16
Child sex	-1.41 [†]	.76	-.17	-.78	.56	-.13	3.65 [†]	1.02	.32
PI Home based-learning \times Permissive	-.04	.04	-.07	.05	.03	.13	-.01	.06	-.01

Note. PI = Paternal Involvement; *d* = Cohen's *d* to effect size estimation. [†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Discussion

The purpose of the present study was to explore the associations between mother's and father's home-based involvement and preschoolers' socio-emotional adjustment, as well as to explore the role of parenting styles as moderators in this relationship. It was the first known study to examine the relations between parental practices and child outcomes while directly testing parenting styles as moderators for mothers and fathers and using statistical methodology that accounts for nested data.

In our study, the hierarchical nature of the collected data contributed to explain a high percentage of explained variance of child's social skills, internalizing and externalizing problems. These means that, when the null model was tested, one without predictors, the variance of our dependent variables was highly explained by parent's perceptions regarding their children being nested within families, which illustrates the importance of taking into account the structure of the data and its different levels of analysis. It seems essential to note that most previous studies reporting moderation relations did not take into account the inter-relatedness of data within families, which may compromise the validity of the results.

In general, the results showed that home-based parental involvement predicted the child's social skills and child's behavior problems, which is consistent with the literature (Domina, 2005; Fantuzzo *et al.*, 2004; McWayne *et al.*, 2004). Mother's home-based involvement contributed to higher levels of child's social skills and lower levels of child's internalizing and externalizing problems.

Regarding parental sex, there seems to be the assumption that mothers are more important than fathers in child development, based on the fact that mothers spend more time with their children (Parke, 2002a). Additionally, less evidence is known about the relations between fathers' parenting practices and child behavior problems and how these relations differ from those of mothers (Gryczkowski, Jordan & Mercer, 2010). The present study showed

that father's contribution concerning home-based involvement has positive impact on child's adjustment, likewise the mother's contribution. The results show that father's home-based involvement was also associated to higher levels of child's social skills and lower levels of child's internalizing problems.

Findings examining interactive effects showed that mothers' home-based involvement under authoritative climate may be associated with positive child outcomes (i.e., lower levels of internalizing problems) but under permissive climate contributed to higher levels of behavior problems. Possibly, these findings are because the effects of home-based involvement may depend on the quality, not just the quantity, of parents' home-based involvement. For example, home-based involvement may have positive effects on children's adjustment if the parent's involvement takes place in the context of warm and demanding parent-child relationship with clear limits setting (i. e., authoritative parenting) and negative effects in the context of a lax and inconsistent discipline (i. e., permissive parenting). Or, regarding the association between higher levels of mother's home-based involvement and higher levels of child's behavior problems (under permissive parenting), this may be the result of bidirectional effects between mother and child; children's internalizing and externalizing problems may cause mother's home-based involvement (Stright & Yeo, 2014).

The moderation results also seem to point to mothers' parenting styles being more influential on the association between home-based involvement and child's adjustment than fathers' parenting styles. This study did, in fact, partially support the contextual model of parenting style (Darling & Steinberg, 1993) since only the mothers' authoritative parenting and mothers' permissive parenting moderated the link between home-based involvement and child's internalizing problems. The association between fathers' home-based involvement and child's adjustment did not depend on fathers' parenting styles. Additionally, the association between home-based involvement and child's social skills did not depend on parenting styles,

regardless of parent's sex. Further research is needed to add more insight on the possible reasons for these varying patterns in the relationship between father and mother home-based involvement and child's adjustment.

A somehow surprising finding was the fact that home-based mother's involvement was more important than mother's parenting styles to explain child's socio-emotional adjustment. This result seems promising because schools can more easily contribute to modify this type of parental practices than parenting styles.

Owing to the limited support of Darling and Steinberg's model (1993), these results should be considered preliminary. As for the contextual model of parenting styles (Darling & Steinberg, 1993), a recent study on the moderating effect of mother's parenting styles on the relationship between mother's involvement in school-focused parenting practices and academic achievement also revealed limited interactions (Stright & Yeo, 2014). These results are probably related to the difficulty in finding interactions in non-experimental studies, partially since the main effects explain most of the variance (McClelland & Judd, 1993).

Although the father-child relationship has been less studied, as its impact on child outcomes, the relationship between the child and both parents is currently considered as being equally important for his/her development, and is characterized by parental contributions that may be unique and distinct from one another (Lewis & Lamb, 2003; NICHD, 2004).

Limitations and Strengths

This study has limitations that should be noted. First, this study uses a convenience sample and therefore this fact limits the generalization of the results. Second, the cross-sectional nature of this study makes it impossible to determine causality among variables and poses relevant constraints in testing indirect effects. It would be essential to study this pattern

of associations in future prospective or experimental studies to improve home-based parental involvement. Third, the reliance of mailed questionnaires is another limitation since it was not possible to control the circumstances under which the participants completed the questionnaires.

However, despite these limitations, the current study had a large sample of 491 mother-father couples, and the nested structure of the data was specifically modeled. Additionally, this study emphasizes the role of both parents in preschoolers' socio-emotional adjustment. Although increased attention to fathers and growing evidence of their importance in child development (Lamb, 2010) has been verified, they still receive less research consideration than mothers (Pleck, 2012). In the present study, besides collecting data from fathers (and mothers), our analysis focused on preschool aged children, regarding whom there is also a scarcity of research. The examination of parenting styles and their outcomes for older children and adolescents is well established, however an analysis of the outcomes for younger children is still relevant (Arnotta & Brown, 2013).

This study may have implications for practitioners. The findings highlight the need to intervene, taking into account mothers and fathers and the unique role of each one towards their children. Also, when working with children with higher levels of behavior problems, clinicians could aim to intervene on parenting climate but also to increase specific home-based involvement. This seems to be especially important since it appears easier to modify specific parental practices than parenting styles that correspond to a more global measure of parenting.

Capítulo III

O PAPEL MEDIADOR DOS ESTILOS PARENTAIS EDUCATIVOS

**PARENTING STRESS AND PRESCHOOLERS' SOCIO-EMOTIONAL ADJUSTMENT: THE
MEDIATING ROLE OF PARENTING STYLES IN PARENT-CHILD DYADS ¹¹**

Abstract

This study examined the mediating effect of parenting styles in the relationship between parenting stress and children's socio-emotional adjustment through Structural Equation Modeling. The moderating role of parent and child sex was also examined by means of a multi-group analysis. A sample of 552 mothers and 501 fathers of Portuguese families with preschoolers participated in the study. Mothers and fathers independently completed self-report measures to evaluate parenting stress, parenting styles and the child's socio-emotional adjustment (children's social skills, internalizing and externalizing behavioral problems). Results regarding direct effects indicated that mothers' and fathers' stress contributed to the child's social skills. Additionally, results showed indirect effects: fathers' authoritative parenting mediated the link between fathers' stress and social skills, regardless of the sex of the child, while for mothers, the corresponding mediation effect was only observed for daughters; fathers' authoritarian parenting mediated daughters' externalizing problems while fathers' permissive parenting mediated daughters' internalizing problems. Overall, this study emphasizes the importance of both parents for the adjustment of their children, in addition to the need to examine dyadic parent-preschooler relationships, given that the results suggest some specificity in the processes responsible for direct and indirect effects.

Keywords: parenting styles; parenting stress; social skills; internalizing and externalizing behavior; preschoolers.

¹¹ Carapito, E., Ribeiro, M. T., Pereira, A. I., & Roberto, M. S. Parenting stress and preschoolers' socio-emotional adjustment: The mediating role of parenting styles in parent-child dyads. Submetido a *Journal of Family Studies*.

Introduction

Theories on the determinants of parenting (e.g., Abidin, 1992; Belsky, 1984) presume that parental functioning is multiply determined. Both Belsky's (1984) parenting-process model and Abidin's (1992) parenting stress model postulate that parents' psychological stress reactions (e.g., parenting stress) may contribute to poor parenting behaviors (Liu & Wang, 2015). Poor parenting behavior, in turn, has negative effects on children's behavior (Miller-Perrin, Perrin & Kocur, 2009; Vissing, Straus, Gelles & Harrop, 1991; Xing & Wang, 2013; Xing, Wang, Zhang He & Zhang, 2011).

In order to fully understand parenting behaviors however, more information regarding parenting styles should be examined (Puff & Renk, 2014). Darling and Steinberg (1993, p. 488) defined parenting style as "a constellation of attitudes toward the child that are communicated to the child and create an emotional climate in which the parent's behaviors are expressed". These behaviors include aspects that encompass parenting practices as well as other features of the parent-child interaction that convey emotional attitude, but are not goal directed or goal defined (tone of voice, body language, inattention, outbursts of anger).

Baumrind's studies in the preschool period (1967, 1971) suggest that there are three parenting styles - authoritarian, permissive and authoritative.

Parents with an authoritative style manifest parental control within a warm and responsive parenting environment, explaining reasons, valuing the child as an individual and aiming to encourage the child towards independence (Baumrind, 1971). Examples of specific parenting behaviors include monitoring and establishing clear standards for children's conduct; being assertive, but not intrusive or restrictive; using supportive rather than punitive disciplinary methods and wishing their children to be assertive, socially responsible, self-regulated and also cooperative. Parents typified by an authoritarian pattern emphasize obedience as a virtue and resort to punitive measures when the child's behavior does not

match their expectations. Examples of authoritarian parenting behaviors include expecting total obedience from children; providing a structured, orderly environment with clear rules and monitoring children's activities closely. Parents with a permissive style try to behave in a non-punitive and acceptant manner towards the child's impulses, desires and actions. Examples of permissive parenting behaviors include allowing children to regulate their activities; avoiding the exercise of control and confrontation; and allowing immature behavior.

Authoritative, permissive and authoritarian parenting styles have been examined extensively and are associated with different levels of social competence in preschoolers (Baumrind, 1967). Overall, research has indicated that children with authoritative parents, who provide both discipline and support, experience more positive emotional and behavioral functioning compared to children with permissive and authoritarian parents (Baumrind, 1991). The children of authoritative parents are more achievement-oriented, independent, self-reliant, friendly and cooperative (Baumrind, 1967, 1989; Daglar, Melhuish & Barnes, 2011).

In addition to examining the effect of parenting styles on the child's social competence, a number of studies have examined the influence of parenting styles on children's behavioral problems (Daglar *et al.*, 2011; Hart, Newell & Olsen, 2003; Jewell, Krohn, Scott, Carlton & Meinz, 2008). Behavioural problems are typically discussed on the basis of two dimensions: internalizing and externalizing problems. Internalizing problems include symptoms which are indicative of anxiety, depression, withdrawal, phobias, and somatic complaints, while externalizing problems include rebelliousness, disobedience, frustration, violence, and symptoms indicative of delinquency (Achenbach & Edelbrock, 1978; Phares, 2003).

Research on parenting styles and the child's behavioral problems has pointed to authoritative parenting being positively associated with lower levels of internalizing and externalizing behavioral problems in children of various ages (Baumrind, 1966, 1989; Hart *et al.*, 2003; Maccoby & Martin, 1983). By contrast, authoritarian parenting and permissive

parenting have been linked to various kinds of maladjustment, such as withdrawn behavior, low peer affiliation, and conduct disorders (Baumrind, 1989; Heller, Baker, Henker & Hinshaw, 1996; Jewell & Stark, 2003; Williams *et al.*, 2009).

In addition to extensive empirical evidence of the relationship between parenting styles and child outcomes, there are also considerable grounds to confirm that not only does parenting stress have a direct effect on parenting styles and associated behaviors (Abidin, 1995; Anthony *et al.*, 2005; Deater-Deckard & Scarr, 1996), but also on the child's adjustment problems (Abidin, Jenkins & McGaughey, 1992; Deater-Deckard & Scarr, 1996; Huth-Bocks & Hughes, 2008).

Research on parenting stress and parenting styles has indicated that parents experiencing high levels of stress are typically less responsive and affectionate towards their children (Guajardo, Snyder & Petersen, 2009) and more punitive (Xu *et al.*, 2005). Apparently, parents who experience high levels of stress are less capable of responding to their young children warmly and sensitively due to the fact that they are preoccupied with other stressors, thus having fewer resources available for parenting (Gelfand, Teti & Fox, 1992). Mothers who experience high levels of parenting stress report more negative emotions and frustration in their roles as parents than those who experience lower levels of stress (Bugental, Blue & Lewis, 1990; Dix, 1991). This, in turn, may lead to a parenting style characterized by the use of less inductive reasoning, warmth, and encouragement of the child's autonomy (Cheah, Leung, Tahseen & Schultz, 2009).

On the other hand, as already mentioned, parenting stress has been associated with internalizing and externalizing problems and poorer social competence in preschoolers (Anthony *et al.*, 2005; Reitman, Currier & Stickle, 2002). Despite such significant associations, these effects may also stem from more complex and indirect relations, such as mediation processes (Paulussen-Hoogeboom, Stams, Hermanns, Peetsma & Wittenboer, 2008).

Mediation by parenting may be a plausible indirect pathway connecting parenting stress to the child's socio-emotional adjustment. Indeed, as suggested by Abidin's model (1992), mediation by parenting implies that parenting stress affects parenting behaviors and parenting behaviors subsequently affect the child's socio-emotional adjustment. However, few studies have empirically tested Abidin's model (1992). The results of two studies have pointed to significant relationships between stress and parenting and between parenting and child adjustment (Deater-Deckard & Scarr, 1996; Webster-Stratton, 1988), although only the former statistically demonstrated a mediated relationship, while in a further three studies (Anthony *et al.*, 2005; Crnic, Gaze & Hoffman, 2005; Huth-Bocks & Hughes, 2008) no mediation was observed. Hardly any of these studies examined the influence of the father (e.g., father's stress, father's parenting) on the child's adjustment. Furthermore, previous research has focused mainly on specific parental behaviors (e.g., nurturing, harsh discipline, over-reactivity) and given less attention to parenting styles (authoritative, permissive and authoritarian). Thus, due to a scarcity of research seeking to test the specific mediation effect, the various conceptual and methodological options, and the results of previous studies, the goal of our study is to test the mediating effect of mothers' and fathers' parenting styles on the relationship between parenting stress and preschoolers' socio-emotional adjustment, by specifically examining parent-child dyads.

The Present Study

The aim of this study was to analyze the mediating role of parenting styles in the relationship between parenting stress and children's socio-emotional adjustment. It focuses on three parenting styles, widely reported in the literature: authoritative, authoritarian and permissive parenting. We measured children's socio-emotional adjustment in terms of social skills and problem behavior namely, internalizing and externalizing problems. We were also

interested in possible sex differences in the pattern of associations linking parenting stress, parenting styles and children's socio-emotional adjustment. Understanding parenting in the context of each parent-preschooler dyad is important, given that mothers and fathers are likely to play unique roles in the lives of their sons and daughters.

Based on our proposed mediation model (figure 9), we expected to find: (a) direct associations between higher levels of parenting stress and fewer social skills; (b) direct associations between higher levels of parenting stress and more problem behaviors (internalizing and externalizing problems); (c) indirect association (mediated path) between parenting stress through authoritative parenting and social skills and problem behaviors (internalizing and externalizing problems); (d) indirect association (mediated path) between parenting stress through authoritarian parenting and social skills and problem behaviors (internalizing and externalizing problems); (e) indirect association (mediated path) between parenting stress through permissive parenting and social skills and problem behaviors (internalizing and externalizing problems). Since previous research has not demonstrated these mediation effects with respect to the role of parent-child sex, we therefore regarded these objectives as exploratory.

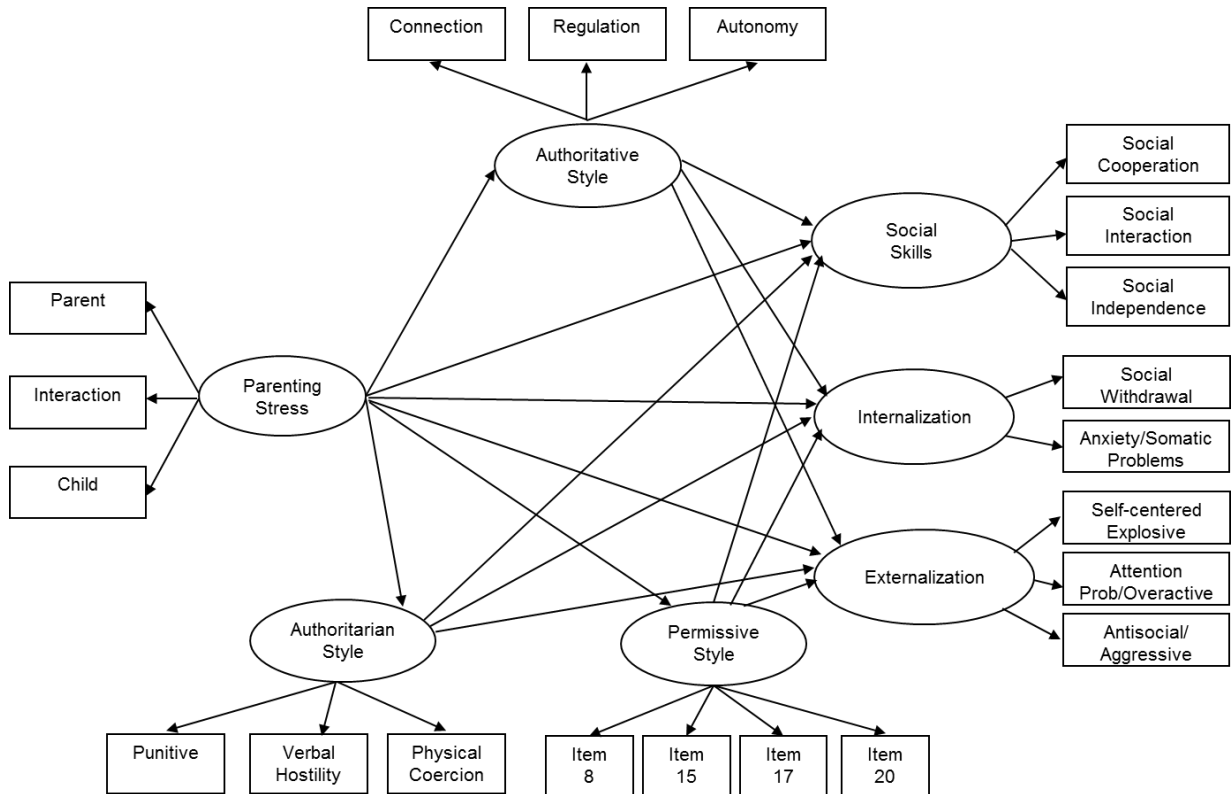


Figure 9 – The hypothesized mediation model for the child’s socio-emotional adjustment. Correlated residuals between observed indicators are not shown.

Method

Participants

Participants consisted of 552 mothers and 501 fathers from the municipalities of Lisbon and Cascais, Portugal. The mean age of mothers and fathers was 35.2 years ($SD = 4.3$) and 37.3 ($SD = 5.3$), respectively. Approximately 18.2% of mothers had not completed secondary education, 24% had completed secondary education and 43% had completed higher education. Of the fathers, 24.6% had not completed secondary education, 26.9% had completed secondary education and 33.3% had completed higher education. Most of the participating parents were Caucasian (96.6%), while 3.1% were Afro-Portuguese. The families

were recruited from two state schools, eight private schools and seven non-profit private schools. Of the children who participated in the study, 48.9% were girls and 51.1% were boys with a mean age of 4.2 years ($SD = .94$). All the children lived with their biological parents.

Measures

Parenting stress. The Portuguese version of the Parenting Stress Index-Short Form (PSI-SF; Abidin, 1990; Santos, 2008) consists of 36 statements, each rated on a five-point Likert scale ranging from (1) *strongly disagree* to (5) *strongly agree* which produces a Total Stress score. Higher scores reflect higher stress levels. The PSI-SF includes items on the amount of distress experienced in the parenting role due to personal factors such as feelings of incompetence (e.g., “I often have the feeling that I cannot handle things very well.”), stress related to interaction experiences with the child (e.g., “Sometimes I feel my child doesn’t like me and doesn’t want to be close to me.”), and stress related to perceptions of child behaviors (e.g., “My child seems to cry or fuss more often than most children.”). In the current study sample, the Cronbach’s alpha coefficient for total stress was .91 for mothers and .92 for fathers.

Parenting styles. The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Portuguese Short Version (PSDQ; Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001; Pedro, Carapito & Ribeiro, 2015) is a self-reported parenting practices questionnaire based on Baumrind’s (1971) three parenting styles: authoritative (15 items; e.g. “Explains the consequences of the child’s behavior.”), authoritarian (12 items; e.g. “Uses physical punishment as a way of disciplining the child.”), and permissive parenting (5 items; e.g. “States punishments to child and does not actually do them.”). The PSDQ - short version consists of 32 items with a 5-point Likert scale ranging from *Never* (1) to *Always* (5), based on the frequency of behaviors described by the

parents. The results of the present study sample revealed good internal consistency estimates for authoritative parenting ($\alpha_{\text{mothers}} = .79$; $\alpha_{\text{fathers}} = .83$) but lower values for authoritarian parenting ($\alpha_{\text{mothers}} = .67$; $\alpha_{\text{fathers}} = .83$) and permissive parenting ($\alpha_{\text{mothers}} = .60$; $\alpha_{\text{fathers}} = .65$).

Socio-emotional adjustment. The child's socio-emotional adjustment was assessed by means of three indicators reported by mothers and fathers: social skills, internalization problems and externalization problems.

The Portuguese version of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS-2; Merrell, 2002; Major & Seabra-Santos, 2007) is a behavior rating scale designed for use in the evaluation of social skills and problem behaviors of preschool children. The PKBS-2 includes items in two scales: Social Skills (34 items) and Problem Behavior (46 items). The social skills scale includes items that describe positive social skills that are characteristic of well-adjusted children between the ages of three and six years (e.g., "Follows rules."; "Invites other children to play."; "Is able to separate from the parent without extreme distress."). The problem behavior scale includes items that describe various problem behaviors commonly observed among preschoolers, organized into two subscales: internalization (17 items; e.g., "Withdraws from the company of others.") and externalization problems (29 items; e.g., "Destroys things that belong to others."). The items of both scales are rated using the 4-point scale from *Never* (0) to *Often* (4). The present study revealed good internal consistency for the social skills scale ($\alpha_{\text{mothers' report}} = .87$; $\alpha_{\text{fathers' report}} = .89$), internalization problems ($\alpha_{\text{mothers' report}} = .87$; $\alpha_{\text{fathers' report}} = .85$) and externalization problems ($\alpha_{\text{mothers' report}} = .94$; $\alpha_{\text{fathers' report}} = .93$).

Procedure

After receiving permission from the respective schools to conduct the study, the selection of families was carried out on the basis of the following preschoolers' characteristics:

(1) Portuguese nationality; (2) aged between 3 to 6 years; and (3) without special needs. Parents provided written consent to participate in the study after receiving information about the research objectives and being assured that the information collected would be used solely for research purposes.

Separate questionnaires with instructions were included for mothers and fathers and were sent home through the preschool teachers. Each parent was asked to complete the questionnaires independently. They returned the sealed envelopes to their children's preschool teacher. After the data had been collected, only protocols in which the missing data were less than three items were considered. In these protocols, the missing responses were scored with the mean scores of the items obtained in the respective samples.

Statistical Analyses

Structural equation modeling was applied to test the mediation model under analysis using the maximum likelihood estimate and a variance-covariance matrix, with the first item of each latent variable constrained to 1.00. In order to simplify the measurement structure of the mediation models, three balanced factor loading multiple item parcels were established per latent variable (Little, Cunningham, Shahar & Widaman, 2002), with the exception of the permissive style latent variable. As the permissive style only comprised four observed indicators, its measurement properties were defined by entering all four items.

Firstly, a measurement model to verify the adequacy of the measurement properties of each latent construct included in the model (Little, 2013) was tested. In addition, structural mediation models were assessed to evaluate the relationships among parenting stress, parenting styles and the child's socio-emotional adjustment, representing our hypothesized model (see Figure 9). First, we tested our mediation model to check its overall fit using the full study sample. Then, since our intention was to check for differences across groups, a multi-

group analysis was performed including an assessment of measurement invariance to determine whether differences between models were comparable. Measurement invariance requirements were evaluated by comparing nested models where parameters were constrained sequentially. Initially, configural invariance was tested by estimating two unconstrained models across groups (mothers and fathers regardless of their child's sex, and girls and boys regardless of their parent's sex), followed by parameter constraining imposed on (1) factor loadings to evaluate metric invariance, (2) intercepts to check for scalar invariance and (3) residuals to estimate strict invariance.

For all estimated models, a combination of several fit indices were used, apart from chi-square tests and chi-square ratio (χ^2/df) to evaluate the models' adjustment to the data, namely the CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), RMSEA (Root-Mean-Square Error of Approximation) with a 90% confidence interval, AIC (Akaike Information Criteria) and BIC (Bayesian Information Criteria). CFI and TLI values were required to be close to, or above .90 (Bentler, 1990). The SRMR and RMSEA values were required to be below .08 (Hu & Bentler, 1999). For the AIC and BIC, no cut-off values were pre-established, however the lower the values of these indexes, the better the exchange between models' fit and complexity (Van de Schoot, Lugtig & Hox, 2012). Measurement invariance was achieved when the adjustment indexes remained stable, despite imposed constraining, and the chi-square ratio provided non-significant differences across configural, metric, scalar and strict invariance models. After verifying measurement invariance requirements, comparisons between the models were made through an assessment of the mediation paths by evaluating the significance of indirect effects using 95% bias-corrected bootstrap confidence intervals based on 1000 samples (Hayes, 2013).

Structural equation modeling analyses were performed using lavaan (Rosseel, 2012), a latent variable analysis package for the R environment (R Core Team, 2015) with the

implementation of additional descriptive and correlation analyses with SPSS (v. 19, SPSS inc, Chicago, IL).

Results

Preliminary Analyses

Table 16 presents the descriptive statistics and bivariate correlations among the key constructs. The correlations are generally consistent with the theorized pattern of relationships and the majority are significant, ranging from weak to moderate.

Table 16. Descriptive statistics and inter-correlations among study variables for mothers and fathers

Correlation Matrix								
Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Child sex	–	-.03	.11*	.05	-.01	-.06	-.08	.12**
2. Parenting Stress	-.02	–	-.28***	.29***	.33***	-.41***	.43***	.45***
Parenting Styles								
3. Authoritative	.05	-.27***	–	-.15**	-.08	.35***	-.13**	-.11*
4. Authoritarian	-.01	.33***	-.26***	–	.30***	-.17***	.20***	.39***
5. Permissive	.01	.38***	- 0.07	.35***	–	-.24***	.27***	.36***
Socio-emotional Adjustment								
6. Social Skills	-.05	-.45***	.32***	-.23***	-.17***	–	-.37***	-.37***
7. Internal	-.04	.58***	-.17***	.24***	.26***	-.42***	–	.64***
8. External	.12**	.59***	-.19***	.39***	.38***	-.43***	.63***	–
<i>M</i> (Mother/Father)	–	63.90/66.38	71.86/68.80	16.59/16.44	7.93/8.27	87.00/84.93	13.56/14.25	29.17/29.49
<i>SD</i> (Mother/Father)	–	15.11/15.81	7.62/8.93	3.48/3.53	2.18/2.54	8.01/9.11	7.01/6.54	13.46/12.52

Note. Internal = Internalizing problems; External = Externalizing problems

* $p < .05$, ** $p < .01$, inter-correlations for mothers is represented below the diagonal

Measurement model

The adjustment of the measurement model for the study sample illustrated a satisfactory fit ($\chi^2 = 3322.250$, $df = 825$, $p < .001$, TLI = 0.89, CFI = 0.88, RMSEA = 0.05, 90% CI [.05, .06], SRMR = .07) with significant factor loadings on all latent variables, ranging from 0.39 to 0.99.

Multi-group analysis

Before checking for measurement invariance, our mediation model was assessed using our full sample, with results suggesting a satisfactory fit ($\chi^2 = 3474.537$ $df = 834$, $p < .001$, TLI = 0.87, CFI = 0.88, RMSEA = 0.05, 90% CI [.05, .06], SRMR = .06). The next step was to verify whether the proposed theoretical mediation model differed for mothers and fathers in relation to the sex of their child. Hence, measurement invariance was tested for mothers and fathers (regardless of their child's sex) and for boys and girls (regardless of their parent's sex) by comparing the following invariance models: configural invariance (unconstrained model fit for each group), metric invariance (all factor loadings constrained to be equal across groups), scalar invariance (all factor loadings and intercepts were equal across groups) and strict invariance (all factor loadings, intercepts and residual invariances constrained to be equal across groups).

Although the models' adjustment remained satisfactory, for both mothers and fathers (regardless of their child's sex) ($\chi^2 = 4314.141$ $df = 1656$, $p < .001$, TLI = 0.87, CFI = 0.88, RMSEA = 0.05, 90% CI [.05, .06], SRMR = .06) and for boys and girls (regardless of their parent's sex) ($\chi^2 = 4316.436$, $df = 1656$, $p < .001$, TLI = 0.87, CFI = 0.88, RMSEA = 0.05, 90% CI [.05, .06], SRMR = .07), the chi-square ratio remained non-significant, only when comparing the configural with the metric model, which suggests that metric invariance was found across our multi-group analysis. As attainment of this level of invariance is considered the minimum requirement for

establishing comparisons across groups (Zeith, 2015), we proceeded with the analyses by evaluating and comparing the significances of our mediation paths for mothers and fathers pursuant to the sex of the child (see Table 17).

Table 17. Multi-group analyses for the mediation theoretical model

Invariance Models	χ^2	<i>Df</i>	AIC	BIC	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	<i>df, χ^2</i>
Parent Sex									
Configural Model	4314.1	1656	155637	157174	.88	.87	.06	.07	-
Metric Model	4364.6	1692	155637	156974	.88	.87	.06	.08	36, 50.421
Scalar Model	4527.4	1717	155725	156959	.88	.88	.06	.08	25, 162.860***
Strict Model	4690.0	1735	155875	157020	.87	.87	.06	.08	18, 162.588***
Child Sex									
Configural Model	4405.5	1668	155634	157172	.88	.87	.06	.07	-
Metric Model	4455.6	1704	155612	156971	.88	.87	.06	.07	36, 50.112
Scalar Model	4616.3	1729	155723	156958	.87	.87	.06	.07	25, 160.698***
Strict Model	4804.9	1747	155876	157021	.87	.87	.06	.07	13, 188.655***

Mediation model for girls' socio-emotional adjustment

This structural model assessed the impact of parenting stress on girls' social skills, internalization and externalization problems. The model fit the data adequately ($\chi^2= 2136.703$, $df = 828$, $p < .001$, CFI = .88, TLI = .87, RMSEA = .06, 90% CI = [.05, .06], SRMR = .07) and indicated that for mothers, higher levels of stress contributed to a decrease in social skills, and an increase in girls' internalization and externalization problems; for fathers, higher levels of stress contributed to a decrease in girls' social skills and an increase in their internalization and externalization problems (see Table 18).

In terms of the mediation paths, after testing the significance of indirect effects, results also differed between mothers and fathers. For mothers, the only significant mediation path was between the impact of stress on social skills, which was partially mediated by the authoritative parenting style (indirect effect = $-.13$, $SE = .04$, $p = .005$, 95% CI $[-.23, -.04]$). Conversely, for fathers, the negative impact of stress on social skills was partially mediated by their authoritative style (indirect effect = $-.08$, $SE = .03$, $p = .020$, 95% CI $[-.12, -.01]$); its influence on internalization was partially mediated by the permissive style (indirect effect = $.19$, $SE = .06$, $p = .020$, 95% CI $[-.03, .26]$), while the authoritarian parenting style partially mediated the relationship between stress and externalization (indirect effect = $.17$, $SE = .08$, $p = .027$, 95% CI $[.05, .37]$).

Table 18. *Effects of parenting stress on girl's social skills, internalizing and externalizing problems (n = 270)*

Effects	Social Skills			Internalizing Problems			Externalizing Problems		
	β	SE	p	β	SE	p	β	SE	p
Mother									
Direct									
Parenting stress	-.57	.09	.000	.66	.08	.000	.80	.13	.000
Mediation Effect									
Parenting stress	-.58	.15	.001	.66	.11	.000	.80	.18	.000
Authoritative Style	.35	.07	.001	.07	.04	.247	-.02	.07	.770
Permissive Style	.13	.35	.347	.04	.23	.673	-.05	.42	.668
Authoritarian Style	.15	4.1	.944	.07	2.0	1.00	.05	2.3	.952
Father									
Direct Effect									
Parenting stress	-.48	.08	.000	.58	.07	.000	.56	.10	.000
Mediation Effect									
Parenting stress	-.33	.12	.028	.34	.12	.027	.23	.18	.170
Authoritative Style	.39	.04	.000	.05	.02	.437	-.10	.04	.191
Permissive Style	-.01	.19	.922	.28	.16	.010	.20	.28	.136
Authoritarian Style	-.06	.15	.636	.08	.10	.359	.34	.19	.006

Mediation model for boys' socio-emotional adjustment

The following structural model tested the same hypothesized mediation paths but for the outcomes of mothers and fathers in relation to boys. As previously observed, the model presented an adequate fit ($\chi^2 = 2166.672$, $df = 828$, $p < .001$, CFI = .89, TLI = .88, RMSEA = .06, 90% CI = [.05, .06], SRMR = .07) with significant direct effects for both mothers and fathers, where higher levels of stress contributed to lower social skills and increased internalization and externalization problems (see Table 19). However, with regard to the mediation paths, after testing for the significance of indirect effects, results were only obtained for fathers, namely the impact of stress levels on social skills was partially mediated by fathers' authoritative style (indirect effect = -.13, SE = .04, $p = .006$, 95% CI [-.15, -.02]).

Table 19. *Effects of parenting stress on boy's social skills, internalizing and externalizing problems (n = 282)*

Effects	Social Skills			Internalizing Problems			Externalizing Problems		
	β	SE	p	β	SE	p	β	SE	p
Mother									
Direct									
Parenting stress	-.68	.09	.000	.63	.07	.000	.79	.12	.000
Mediation Effect									
Parenting stress	-.57	.27	.061	.63	.33	.185	.61	.86	.399
Authoritative Style	.35	.07	.001	.07	.04	.247	-.02	.07	.770
Permissive Style	-.03	.31	.864	.05	.16	.585	.03	.31	.772
Authoritarian Style	-.01	.69	.984	.05	.77	.927	.29	2.2	.747
Father									
Direct Effect									
Parenting stress	-.60	.07	.000	.53	.05	.000	.62	.09	.000
Mediation Effect									
Parenting stress	-.43	.10	.001	.44	.07	.000	.52	.13	.000
Authoritative Style	.29	.05	.004	.13	.03	.065	.14	.06	.191
Permissive Style	-.14	.42	.269	.13	.41	.415	.10	.59	.457
Authoritarian Style	.10	.24	.476	.23	.20	.119	.31	.51	.141

Discussion

The results of the present study partially support the hypothesis that the effect of parenting stress on the child's socio-emotional adjustment is mediated by mothers and fathers' parenting styles. The role of child sex was also examined in an attempt to build on previous research regarding the influence of sex-based dynamics within the family system.

In relation to the positive outcome, our results were consistent with our hypothesis indicating that parenting stress had a direct effect on the child's social skills. More specifically, higher levels of parenting stress were associated with lower levels of social skills, regardless of the child's sex (the only exception being the mother-son dyad), as found in other studies with samples of children at preschool age (Anthony *et al.*, 2005; Denham *et al.*, 2000). Denham's work suggests that parenting stress may also be directly related to children's social competence (and behavior problems). In order to understand changes in the child's emotions and behaviors, Denham *et al.* (2000) examined aspects of parenting outside the immediate context of the parents' behaviors toward the child. The child's pro-social responses were modeled by parents through a process of "contagion of affect induction" (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach & Blair, 1997). According to Anthony *et al.* (2005), by applying this model, high levels of parenting stress could create a negative affective environment, which, in turn, might sensitize children and have a harmful effect on their social behavior.

As for the indirect effects of parenting stress on the positive outcomes, only partial support was observed, given that only the authoritative parenting style mediated the association between parenting stress and social skills. This is consistent with previous research suggesting the primacy of the authoritative parenting style, compared to authoritarian and permissive parenting styles, in the development of preschoolers' social competence. These findings suggest that parent-child interactions, characterized by high levels of responsiveness and demandingness, are crucial to the development of the child's social skills.

As for the negative outcomes (internalizing and externalizing problems), parenting stress had direct effects on the child's behavioral problems, with the exception of the mother-son dyad. Our results are in line with other studies that found associations between higher levels of parenting stress and more internalizing and externalizing problems (Abidin *et al.*, 1992; Deater-Deckard & Scarr, 1996; Huth-Bocks & Hughes, 2008). With regard to the indirect

effects of parenting stress on the child's negative outcomes, results showed partial support of the hypotheses. More specifically, fathers' parenting stress increased daughters' internalization through the permissive parenting style and their externalizing problems through the authoritarian parenting style. Likewise, Williams *et al.* (2009) observed that permissive parenting was significantly related to higher internalizing problems and authoritarian parenting was significantly related to higher externalizing problems in preschoolers.

Globally, the above results appear to indicate that the less desirable parenting behaviors (typical of authoritarian and permissive parenting styles) mainly mediated negative outcomes, while authoritative parenting behavior primarily mediated optimal outcomes. These findings are in line with the work of Rinaldi and Howe (2012), which showed that authoritative paternal parenting was predictive of adaptive behaviors, while permissive parenting by mothers and authoritarian parenting by fathers uniquely and significantly predicted toddlers' externalizing behaviors. This perhaps suggests that authoritative parenting may boost children's competence more than it reduces maladjustment, while authoritarian and permissive parenting styles promote maladjustment more than they reduce competence expected (Kaufmann *et al.*, 2000).

Generally, our findings appear to contribute to the literature, suggesting that mothers and fathers' parenting stress have important effects on different child outcomes (both positive and negative). Moreover, the results highlight the importance of examining parent-child dyads. Sex differences were found, especially when examining the mediating role between parenting stress and the child's behavioral problems. Results regarding the parent-son dyad were unexpected. No significant indirect effects of mothers or fathers' stress on sons' behavioral problems were observed. Our findings seem to suggest that boys' and girls' behavioral problems are not explained in the same way. Therefore, further research should be conducted

to take into account the possibility of parenting stress impacting boys' internalizing and externalizing problems through variables (e.g., specific parental behaviors, the psychological functioning of parents, perceived support from others) other than parenting styles (Huth-Brocks & Hughes, 2008).

Furthermore, the specific results of the meditation path for the father-daughter dyad (and not for the mother-daughter dyad) may suggest that, in comparison to mothers, fathers' parental behaviors are more vulnerable to the negative effect of fathers' parenting stress, which, go on to affect their daughters' behaviors, thus increasing their internalization and externalization problems. We believe that as far as this matter is concerned, there may be a parallel with research within the scope of divorce and marital/inter-parental conflict. A considerable body of literature has reported associations between marital conflict and negative parenting (e.g., Gerard, Krishnakumar & Buehler, 2006; Shelton & Harold, 2008) through a spillover hypothesis related to the transfer of affection and behavior from the marital relationship to the parent-child interaction (Engfer, 1988). According to this hypothesis, the presence of difficulties in the marital dyad disturbs the parents' well-being, thus increasing their irritability and resulting in negative parenting practices. Hence, marital conflict is associated with negative parenting while satisfying marriages are linked to responsive and sensitive parenting. Indeed, results have demonstrated that the father-child relationship is associated more consistently with the quality of the marital relationship than the mother-child relationship (e.g., Almeida, Wethington & Chandler, 1999; Cummings, Merrilees & George, 2010). The explanation advanced by Parke (2002a) refers to both the fact that the parental role of fathers is less clearly socially defined than the role of mothers, making male parenting quality more vulnerable to the marital relationship (compared with female parenting quality). Additionally, for men, the roles of father and husband may be less distinct than the roles of mother and wife are for women, thus making fathering more sensitive to

marital stress or other external influences (Belsky, Youngblade, Rovine & Volling, 1991; Coiro & Emery, 1998). Similarly, in the current study, higher vulnerability of fathers' parenting practices to the stress they perceived in their relationships with their children may have been demonstrated.

Taken together, these findings highlight the importance of simultaneously studying the effects of both mothers and fathers' parenting on their daughters and sons within a family system framework.

Limitations and Strengths

Although this study has brought further understanding on the associations between mothers and fathers' parenting stress and behaviors, and children's socio-emotional adjustment, some limitations should be noted. First, this study used a convenience sample which limits the generalization of the results. Second, due to the cross-sectional nature of the current data, causality cannot be established, which poses relevant constraints for the testing of indirect effects. It would be essential to study this pattern of associations in future prospective or experimental studies. Third, all the study measures relied on parents' self-report, which may have inflated some of the associations observed, due to shared method variance. As what parents think or say about parenting might not necessarily correspond to what they actually do (Kaufmann *et al.*, 2000), it would be useful for future research to include teachers' reports of the child's socio-emotional adjustment. Fourth, the reliance on mailed questionnaires is another limitation, since it was not possible to control the circumstances under which the participants completed the questionnaires. Finally, a further understanding of the relationship between parenting stress and children's socio-emotional adjustment requires information on other important covariates, additional mediators, or possibly moderators (e.g., parental depression, marital satisfaction, co-parenting behavior, social support).

However, despite these limitations, the current study examines the role of both parents in the child's socio-emotional adjustment, resorting to a broad sample of mothers and fathers (over 500 of each). Furthermore, the fact that there is far less research focusing on preschool aged children highlights the relevance of the participants of the current study. Our results shed light on the importance of mothers and fathers' contribution to the prediction of the child's social skills and, more specifically, the fathers' contribution to their daughters' behavioral problems. With regard to preventive and clinical implications, these findings suggest that appropriate prevention intervention efforts are required to promote adequate coping skills and to reduce mothers and fathers' parenting stress. They also reinforce the importance of promoting mothers and fathers' parenting behaviors when typical of an authoritative parenting style, which was related to better child outcomes. Another suggestion of this study for clinical practice, when working with mothers of children with socio-emotional maladjustment, is to give priority to reducing mothers' stress instead of focusing on a modification of their parenting behaviors. Finally, in line with previous research on the differential parenting of male and female adolescents (Mckinney & Renk, 2008), understanding parenting in the context of each parent-preschooler dyad is highly important for promoting positive preschooler adjustment, given that mothers and fathers play unique roles in the lives of their sons and daughters.

ACKNOWLEDGEMENTS

This work was supported by a grant from the FCT (Foundation for Science and Technology, Portugal) awarded to the first author (SFRH/BD/41236/2007). We would like to thank the mothers and fathers who participated in this study.

Discussão Integrada e Considerações Finais

Com a presente investigação foi nossa intenção contribuir para o conhecimento científico dos processos subjacentes à influência dos estilos parentais educativos no ajustamento socioemocional dos filhos em idade pré-escolar. Nesse sentido, testaram-se dois modelos teóricos distintos que pressupõem o papel moderador (Darling & Steinberg, 1993) e mediador (Abidin, 1992) dos estilos parentais educativos, na relação entre variáveis parentais (envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa e *stress* parental) e variáveis dos filhos (competências sociais, problemas de internalização e externalização). Compreender em que medida as práticas parentais de envolvimento em actividades de aprendizagem em casa, o *stress* parental e os estilos parentais educativos assumem um poder explicativo no ajustamento socioemocional da criança (competências sociais, problemas de internalização e de externalização), constituiu o desafio implícito neste trabalho de investigação. Também se explorou o papel do sexo dos progenitores e dos filhos nos processos referidos anteriormente.

Assim, nesta secção, pretende-se apresentar o resumo integrado dos estudos, os seus principais contributos, assim como as respectivas limitações mais relevantes, reflectindo sobre pistas para futuras investigações e implicações práticas que o presente trabalho apresenta para a intervenção com famílias.

Também se descreverá sucintamente o que planeámos ser o sexto estudo da presente dissertação. O objectivo seria analisar o contributo dos estilos parentais educativos e do envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa, de mães e pais, no ajustamento socioemocional da criança, na transição do ensino pré-escolar para o ensino básico.

Resumo integrado dos estudos

Os três primeiros estudos desta dissertação visaram a avaliação das propriedades psicométricas, assim como o estudo da validade factorial das versões portuguesas de variáveis

psicológicas que integravam os desenhos de investigação iniciais desta tese. Os estudos de validação de instrumentos de avaliação adaptados à população portuguesa constituem um contributo importante na promoção da investigação em Portugal.

O estudo 1 diz respeito ao estudo de validação do Questionário de Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância (QEPJI), nomeadamente, da versão para pais. Os resultados deste estudo apoiaram parcialmente a distinção das três dimensões definidas na tipologia de Epstein (1987, 1992), bem como a identificação de quatro componentes: comunicação jardim-de-infância/família, comportamentos parentais proactivos de envolvimento em actividades no jardim-de-infância, comportamentos parentais reactivos de envolvimento em actividades no jardim-de-infância, e envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa. O questionário tem, ainda, uma versão para educadores-de-infância, cujo estudo de validação será alvo de investigação posterior.

No estudo 2 validou-se a versão Portuguesa de auto-relato do Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP). Os resultados da adaptação replicaram a estrutura original da escala (PSDQ; Robinson, Mandlco, Olsen & Hart, 2001) de três factores, comprovando a existência dos três estilos parentais postulados por Baumrind na população portuguesa, nomeadamente: autoritativo, autoritário e permissivo. O questionário revelou qualidades psicométricas adequadas para fins de investigação, permitindo deste modo o estudo do impacto que os estilos parentais educativos têm no ajustamento socioemocional da criança. O questionário dispõe também de uma versão de hetero-relato, cujo estudo de adaptação será realizado posteriormente.

O estudo 3 diz respeito ao estudo de validação da escala de competências sociais do questionário *School Social Behavior Scales* (SSBS-2, Merrell, 2002). Os resultados suportaram a estrutura multidimensional da escala de competência social do SSBS-2, sendo que um modelo alternativo mantendo a mesma estrutura mas com alteração ao nível dos itens, demonstrou

um melhor ajustamento aos dados do que o modelo originalmente proposto pelo autor. Deste modo, este questionário representa um instrumento adequado para a avaliação de competências sociais no contexto português. O questionário inclui ainda uma escala de comportamento anti-social.

Consideramos que estes três estudos de validação de instrumentos constituem um contributo importante da presente dissertação para a promoção da investigação portuguesa, assim como para a própria intervenção.

No Estudo 4 analisou-se a relação entre o envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa e o ajustamento socioemocional da criança, bem como o papel de moderação dos estilos parentais educativos na relação entre estas variáveis. O método estatístico utilizado para a análise dos dados e resposta às questões de investigação incidiu num modelo multinível, tendo em conta que os dados estão agregados. Os resultados indicaram que o envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa está associado às competências sociais e problemas de comportamento das crianças. Por outro lado, os estilos autoritativo e permissivo das mães moderaram o efeito do envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa nos problemas de comportamento. Concluiu-se que o envolvimento das mães que revelavam simultaneamente um estilo autoritativo se associavam a menos problemas de internalização na criança e que o envolvimento das mães aliado a um estilo permissivo associava-se a mais problemas de internalização e externalização nos filhos.

Por último, o Estudo 5, analisou o efeito mediador dos estilos parentais educativos de mães e pais, na relação entre o *stress* parental e o ajustamento socioemocional das crianças. Para o efeito, foi utilizado um modelo estatístico de equações estruturais, em que o papel mediador dos estilos parentais educativos e o papel moderador do sexo das crianças foi avaliado através de uma análise de multigrupos. Em termos de resultados, no que diz respeito

aos efeitos principais, o *stress* das mães e pais está negativamente associado ao desenvolvimento de competências sociais da criança. Em relação aos efeitos indirectos, os resultados para mães e pais diferiram. Relativamente às mães, apenas foi observado o efeito de mediação do estilo autoritativo na associação negativa entre o *stress* da mãe e as competências sociais e somente para as filhas. Quanto aos pais, observou-se que o seu estilo autoritativo mediou a relação negativa entre o *stress* do pai e as competências sociais da criança, independentemente do sexo. O estilo autoritário do pai mediou a relação positiva entre o *stress* parental e os problemas de externalização das filhas, enquanto o estilo permissivo do pai mediou a relação positiva entre o *stress* parental e os problemas de internalização das mesmas. As conclusões deste estudo realçam a importância tanto de variáveis maternas como paternas no ajustamento socioemocional dos seus filhos. Por outro lado, este estudo destaca a necessidade de investigar a díade relacional entre progenitores e educandos uma vez que os resultados sugerem a existência de alguma especificidade nos processos responsáveis pelos efeitos directos e indirectos.

Os Estudos 4 e 5 contribuem para uma melhor compreensão das variáveis que influenciam o ajustamento socioemocional da criança, em particular, o desenvolvimento de competências sociais e os problemas de comportamento (internalização e externalização). O envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa e o *stress* parental, enquanto variáveis com efeito directo no ajustamento socioemocional dos filhos, reforçam a importância da intervenção, por um lado, por parte das escolas no que diz respeito à sensibilização e promoção do envolvimento parental, e por outro, de acções preventivas e de intervenção que ajudem os pais a gerir melhor o *stress*. Ainda, estes estudos têm particular importância na análise do papel que os estilos parentais educativos desempenham na relação entre outras variáveis parentais e o ajustamento socioemocional da criança, nomeadamente enquanto variáveis mediadoras ou moderadoras nesta relação. Subjacente a este contributo está a

concepção de que a mesma variável pode ser entendida como um moderador ou um mediador, dependendo das questões de investigação e do modelo teórico que está a ser testado. De acordo com o modelo de Darling e Steinberg (1993), os estilos parentais educativos assumem um papel moderador, na medida em que são conceptualizados como uma variável que influencia a relação entre as práticas parentais e o ajustamento da criança. Por outro lado, atendendo ao modelo de Abidin (1992), os estilos parentais educativos assumem um papel mediador, na medida em que postula que o *stress* parental vai influenciar os estilos parentais que subsequentemente afectam o ajustamento socioemocional da criança. Tal parece-nos salientar a complexidade sistémica que caracteriza as relações familiares em geral, e a parentalidade em particular. De acordo com Morin (1990, p. 124) “o todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes”. Especificamente, considerar-se que os estilos parentais educativos podem assumir, simultaneamente, um papel mediador e moderador na relação pais-filhos é congruente com a premissa de que “o todo é mais do que a soma das partes”. Por outro lado, o estudo de ambos os processos de forma independente indica coerência para com a premissa de que “o todo é menos do que a soma das partes”.

O capítulo que não chegou a ser escrito...

Após dois estudos transversais em que se analisaram os papéis moderador e mediador dos estilos parentais educativos na associação entre variáveis parentais e o ajustamento socioemocional dos filhos, revelou-se essencial centrar a nossa atenção na transição do ensino pré-escolar para o ensino básico. O nosso objectivo era analisar o contributo dos estilos parentais educativos e do envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa, de mães e pais medidos no tempo 1 (uma sub-amostra de crianças com 5 anos frequentavam o último ano de ensino pré-escolar), no ajustamento socioemocional da criança, medido no

tempo 2 (quando essas mesmas crianças frequentavam o 1º ano do ensino básico), controlando o ajustamento socioemocional medido no tempo 1, assim como o sexo da criança.

No total, recolheram-se dados longitudinais relativos a 90 crianças, o que limitou muito a selecção de análises estatísticas que se poderiam realizar. Se por um lado, não seria possível a realização de análises estatísticas complexas, por outro, não se poderiam incluir muitas variáveis em cada análise. Tendo em conta ambos os aspectos, decidiu-se explorar a associação anteriormente descrita através de regressões hierárquicas múltiplas. Pelos mesmos motivos, testámos as associações anteriormente descritas para modelos separados de mães e pais, ainda que esta opção não seja isenta de críticas.

Uma outra limitação importante para a concretização do sexto estudo diz respeito aos informadores no tempo 1 e no tempo 2. No tempo 1 recolhemos a percepção de mães e pais quanto aos estilos parentais educativos e de mães, pais e educadores-de-infância quanto ao ajustamento socioemocional das crianças, sendo que, no tempo 2, recolhemos apenas a percepção dos professores de 1º ciclo, no que diz respeito ao ajustamento socioemocional. Em primeiro lugar, optou-se por realizar as análises utilizando a percepção do educador-de-infância (tempo 1) e do professor (tempo 2). Adicionalmente, os instrumentos de avaliação aplicados, ainda que do mesmo autor (Kenneth Merrell), são diferentes por avaliarem crianças em ciclos de ensino diferentes: a versão portuguesa das *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* no tempo 1 e a versão Portuguesa das *School Social Behavior Scales* no tempo 2.

Apesar das várias limitações persistimos na exploração das relações anteriormente descritas, mas os resultados não revelaram efeitos significativos. De seguida, testámos as associações utilizando as percepções de mães e pais medidas no tempo 1 em alternativa às percepções dos educadores-de-infância. Além da escassez de resultados significativos, as associações significativas encontradas eram muito baixas e apenas entre o ajustamento socioemocional medido em ambos os tempos.

Reflectindo sobre os resultados encontrados, consideramos que estes se devem, essencialmente, ao momento escolhido para a recolha de dados no tempo 2. Isto é, parece-nos que a explicação destes resultados não significa que estas dimensões parentais não são importantes na adaptação das crianças ao 1º ciclo, mas que provavelmente se relacionam com o facto da avaliação do professor ser pouco discriminativa. A percepção do professor relativamente às variáveis em causa foi recolhida no primeiro trimestre do ano lectivo, pelo que antecipamos que esta avaliação não tenha sido suficientemente discriminativa pelo conhecimento pouco aprofundado do professor sobre os seus alunos não existindo, por isso, variabilidade significativa para testar as relações previstas. Num estudo posterior, dever-se-á ter em conta o tempo de relação e, conseqüentemente, o conhecimento que o professor tem do aluno antes de solicitar a percepção do professor, com vista a obtenção de avaliações discriminativas dos alunos. No caso em particular, talvez conseguíssemos alcançar o nosso objectivo caso a avaliação ao professor tivesse sido pedida no final do segundo trimestre ou no terceiro trimestre do ano lectivo.

Considerou-se ainda a possibilidade de realizar uma regressão logística binária com grupos extremos, com um grupo de crianças menos adaptadas e outro grupo de crianças bem adaptadas. Esta alternativa colocou-nos, novamente, problemas relativamente à dimensão da amostra. Tendo em conta que a recategorização em apenas dois grupos implicaria reduzir mais a amostra com a constituição dos grupos extremos. Por esse motivo, decidimos abandonar o objectivo de apresentar o sexto estudo inicialmente planeado.

Pontos fortes e contributos

Os cinco artigos que integram a presente dissertação representam um contributo para o conhecimento científico sobre os processos envolvidos na parentalidade de mães e pais portugueses, especificamente sobre os efeitos moderadores e mediadores dos estilos

parentais educativos de mães e pais de crianças em idade pré-escolar. Do conjunto de resultados obtidos, salientam-se também algumas implicações mais evidentes em termos da prevenção e intervenção junto de famílias com crianças em idade pré-escolar. Os resultados alcançados apontam para contribuições significativas e únicas de mães e pais, quer para o funcionamento adaptativo (competências sociais), quer para os problemas de comportamento (problemas de internalização e externalização).

Em particular, consideramos que o Estudo 4 assume um cariz inovador por vários motivos, sendo que o principal corresponde ao estudo do envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa do pai e da mãe de crianças em idade pré-escolar. Apesar da investigação existente em Portugal, na área do envolvimento parental na escola, muitos desses estudos focam a idade escolar (e.g., Pereira *et al.*, 2003, 2008), associando-o a indicadores de sucesso escolar e visando os encarregados de educação que, tradicionalmente, correspondem a mães. Também nos parece inovador o facto de se investigar as relações entre as práticas parentais, os estilos parentais educativos e o ajustamento socioemocional das crianças, recorrendo a uma metodologia estatística que respeita a estrutura agregada dos dados, ao contrário do que acontece na maioria dos estudos anteriores de moderação.

Ainda sobre o Estudo 4, destacamos um dos resultados obtidos por considerarmos que se trata de um contributo importante tanto para a investigação, como para a prática: o efeito do envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa no ajustamento socioemocional dos filhos. Este dado parece promissor sobretudo para a intervenção por parte das escolas, uma vez que mais facilmente conseguirão contribuir para alterar práticas parentais de envolvimento parental na escola do que para modificar estilos parentais educativos, variável significativa para o ajustamento socioemocional da criança. As escolas podem e devem assumir um papel de colaboração com as famílias, também no sentido de as sensibilizar para a importância de estas se envolverem no processo de aprendizagem e

desenvolvimento dos seus filhos, contribuindo para um melhor ajustamento dos mesmos. O envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa corresponde a um conjunto de práticas parentais específicas, desenvolvidas em seio familiar, que devidamente estimuladas/potenciadas pela escola podem contribuir mais significativamente para o processo de aprendizagem e ajustamento socioemocional da criança. E aqui salienta-se ainda a importância da escola estimular a participação de ambos os progenitores, e não apenas a do encarregado de educação que, tradicionalmente, é a mãe, desde a entrada da criança em contexto escolar (seja em contexto de creche, jardim-de-infância ou ensino básico).

Ainda que, quanto ao sexo dos pais, exista um pressuposto de que as mães são mais importantes que os pais no desenvolvimento das crianças, em virtude de estarem normalmente mais tempo com os seus filhos (Parke, 2002a), o Estudo 4 revela que o envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa de mães e pais está associado ao desenvolvimento de competências sociais e aos problemas de comportamento das crianças (efeitos principais). Este resultado surge na linha de investigação anterior que confirma o efeito do envolvimento parental em casa no comportamento das crianças em contexto escolar e familiar (Fantuzzo, Tighe & Perry, 1999; Hill & Craft, 2003; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen & Sekino, 2004). Ainda assim, existem menos evidências científicas sobre a relação entre as práticas parentais do pai e os problemas comportamentais das crianças, bem como sobre o modo com essas relações diferem das que são estabelecidas pela mãe (Gryczkowski, Jordan & Mercer, 2010).

Quanto aos efeitos de interacção verificaram-se apenas para a amostra de mães, portanto, o Estudo 4 suporta apenas parcialmente o modelo de Darling e Steinberg (1983). Apenas os estilos parentais autoritativo e permissivo das mães moderaram a relação entre o envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa e os problemas de internalização da criança. Concretamente, o envolvimento das mães em actividades de

aprendizagem em casa em simultâneo com a adopção de um estilo parental autoritativo associava-se a menos problemas de internalização. Por outro lado, quando o envolvimento das mães ocorria em simultâneo com um estilo parental permissivo associava-se a mais problemas de internalização. Este resultado pode sugerir que o efeito do envolvimento das mães em actividades de aprendizagem em casa depende do contexto emocional em que ocorrem estas interacções (isto é, dos estilos parentais educativos) entre estas e os filhos.

Relativamente ao Estudo 5, em termos gerais, os seus resultados sugerem que o *stress* parental de mães e pais tem efeitos importantes, tanto positivos como negativos, sobre o desenvolvimento da criança (Anthony *et al.*, 2005; Reitman, Currier & Stickle, 2002). Também importa referir que os resultados destacam a importância de se examinarem díades pais-filhos, uma vez que foram encontradas diferenças de sexo, especialmente ao analisar o papel mediador entre o *stress* dos pais e os problemas comportamentais da criança. Assim, estes resultados enfatizam a importância de se estudar simultaneamente os efeitos das variáveis de mães e dos pais sobre o ajustamento socioemocional das filhas e dos filhos dentro de um sistema familiar.

Em consonância com a literatura anterior, e relativamente aos efeitos principais, globalmente, os resultados revelaram que níveis elevados de *stress* parental associam-se a baixos níveis de competências sociais das crianças, independentemente do sexo da criança (Anthony *et al.*, 2005; Denham *et al.*, 2000). Este resultado pode ser explicado por “contágio da indução do afecto” (*contagion of affect induction*) conceptualizado por Denham e colaboradores (1997), segundo o qual, de acordo com Anthony e colaboradores (2005), os elevados níveis de *stress* parental criam um ambiente afectivo negativo, que por sua vez pode induzir as crianças e ter um efeito nocivo sobre o seu comportamento social. Em relação aos problemas de comportamento da criança, globalmente, verificou-se um efeito principal do *stress* parental. Este efeito reproduz os resultados de outros estudos que revelaram uma

associação entre elevados níveis de *stress* parental e mais problemas de internalização e externalização nas crianças (Abidin, *et al.*, 1992; Deater-Deckard & Scarr, 1996; Huth-Bocks & Hughes, 2008).

Quanto à associação entre estilos parentais educativos e ajustamento socioemocional da criança, o presente estudo parece reforçar a primazia do estilo parental autoritativo, comparativamente aos estilos autoritários e permissivo, no desenvolvimento de competências sociais em crianças do pré-escolar (Anthony *et al.*, 2005; Daglar, Melhuish & Barnes, 2011), assim como a predominância dos estilos autoritário e permissivo, comparativamente ao estilo autoritativo, no desenvolvimento de problemas de internalização e externalização (Williams *et al.*, 2009).

Relativamente aos efeitos indirectos, os resultados do Estudo 5 suportaram parcialmente a hipótese de que o efeito do *stress* parental no ajustamento socioemocional das crianças é mediado pelos estilos parentais educativos de mães e pais. No que diz respeito às competências sociais da criança, globalmente, o estilo parental autoritativo de mães e pais mediou a associação entre *stress* parental e o ajustamento. Ainda, o estilo parental autoritário do pai mediou a relação entre o *stress* do pai e os problemas de externalização das filhas, assim como o estilo parental permissivo do pai mediou os problemas de internalização das mesmas. Estes efeitos de mediação parecem ser consistentes com a investigação anterior que sugere os estilos parentais autoritários e permissivos (entendidos, tradicionalmente, como menos desejáveis quando comparados com o estilo autoritativo) são principalmente mediadores de resultados negativos, ao contrário do estilo parental autoritativo que é tendencialmente mediador de resultados positivos. Os resultados corroboram os resultados de Rinaldi e Howe (2012) que revelaram que o estilo parental autoritativo era preditor de comportamentos adaptativos, enquanto o estilo permissivo de mães e autoritário de pais unicamente previu, de forma significativa, comportamentos de externalização das crianças.

Assim, estes resultados sugerem que as interações pais-filhos, caracterizadas por altos níveis de responsividade e exigência são cruciais para o desenvolvimento de competências sociais nas crianças, e mais especificamente, realçam o contributo do pai ao nível dos problemas de comportamento das filhas.

Limitações

A primeira limitação geral da presente investigação prende-se com a amostra dos vários estudos realizados, uma vez que a amostra é de conveniência, com base nos estabelecimentos de ensino público e privados que aceitaram participar. Assim, apesar da amostra dos vários estudos realizados apresentar uma dimensão considerável para a realidade da investigação em Portugal, não é representativa da população Portuguesa, o que limita a generalização dos resultados.

Uma segunda limitação geral diz respeito à utilização de questionários, com vista ao seu preenchimento em contexto familiar, uma vez que não permite controlar as circunstâncias em que os participantes os preencheram. De qualquer modo, este constitui o método mais viável para a recolha de dados em simultâneo, num total de 17 estabelecimentos de ensino dispersos pelos concelhos de Cascais e Lisboa.

Em relação aos Estudos 4 e 5 existe igualmente uma limitação relacionada com o facto das análises de dados estatísticos incidirem num desenho de investigação transversal, não permitindo fazer inferências sobre as relações causais entre as variáveis, apesar das causalidades inferidas serem baseadas nos respectivos modelos teóricos enquadradores de cada um dos estudos. Deste modo, é essencial estudar esse padrão de associações em futuros estudos de natureza prospectiva ou experimental para melhor compreender os mecanismos associados à promoção do ajustamento socioemocional da criança. Adicionalmente, existe outra limitação pelo facto de termos utilizado a percepção do mesmo informador para as

diferentes variáveis analisadas, o que pode ter inflacionado algumas das associações observadas, devido ao método da variância comum. Subjacente a esta limitação está o entendimento de que o que os pais pensam ou dizem sobre a parentalidade pode não corresponder ao que realmente fazem (Kaufmann *et al.*, 2000). Como forma de ultrapassar esta limitação, poder-se-ia ter utilizado a versão de hetero-relato relativamente aos estilos parentais educativos e a percepção dos educadores-de-infância sobre o ajustamento socioemocional da criança, ainda que a literatura considere a mãe como a melhor fonte de informação sobre o comportamento dos filhos, quer em contexto de investigação, quer noutros contextos (Renk, Roddenberry, Oliveros & Sieger, 2007). Ou, em alternativa, ter utilizado a percepção da mãe sobre o comportamento da criança nos modelos do pai e vice-versa, o que poderia ter acrescentado alguma medida de independência aos modelos testados.

Por último, é importante salientar que ao seleccionarmos processos específicos de modelos teóricos mais abrangentes para compreender melhor o ajustamento socioemocional da criança, excluímos outras variáveis essenciais. Por exemplo, variáveis familiares como o funcionamento familiar, a qualidade da relação conjugal entre a mãe e o pai ou a psicopatologia dos progenitores são igualmente importantes para compreender as influências familiares (Pereira, 2009). Também as próprias características da criança, por exemplo, o seu temperamento, são importantes preditores do comportamento parental (Pereira, 2009).

Implicações práticas

A investigação em Psicologia assume particular importância pelo seu contributo aplicado, quando os resultados conceptuais e metodológicos são transpostos para a prática quotidiana que os psicólogos desenvolvem nos seus projectos profissionais.

Assim, a presente dissertação vem reforçar a necessidade e a pertinência, quer por parte das instituições educativas, quer por parte dos profissionais como os educadores-de-infância, professores e psicólogos, de definir estratégias e medidas promotoras da participação e envolvimento parental ao nível das creches, jardins-de-infância e escolas de primeiro ciclo. O efeito protector do envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa, contribuindo para o aumento das competências sociais e diminuição dos problemas de comportamento das crianças, implica o desenvolvimento de soluções criativas com vista à sua promoção. O psicólogo pode assumir um papel preponderante enquanto facilitador de dinâmicas relacionais positivas entre as famílias e o contexto educativo, particularmente ao nível das creches e jardins-de-infância. Este período da vida da criança (0-6 anos) parece-nos corresponder a uma fase de particular receptividade por parte das famílias, no sentido de desenvolverem uma relação estreita com a escola. Esta deverá, não só informar e sensibilizar para a adopção de práticas parentais e estilos educativos positivos que potenciam o ajustamento socioemocional da criança, promover o envolvimento parental na escola, mas também apoiar a família em períodos críticos do desenvolvimento da criança, potencialmente geradores de *stress* parental (e.g., fase de negativismo e “birras”, dificuldades de sono ou de alimentação, entre outros), no sentido de se constituir como um parceiro activo no percurso educativo da criança. Por outro lado, os primeiros anos de infância representam igualmente um importante período de aprendizagem para os próprios pais, em que os comportamentos parentais vão sendo testados e reajustados contribuindo para a preponderância de certos estilos parentais sobre outros, e as estratégias de gestão do *stress* parental são desenvolvidas.

Em termos de contributos específicos dos estudos desenvolvidos, o Estudo 4 sugere que o envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa, por parte das mães, é uma variável importante para explicar o ajustamento socioemocional das crianças. Este resultado encoraja o desenvolvimento de projectos de intervenção com os pais em contexto

educativo, uma vez que as práticas parentais são mais susceptíveis de serem alteradas do que os estilos parentais educativos, considerados como uma dimensão mais global da parentalidade. Apesar dos resultados específicos com a mãe, importa promover o envolvimento igualmente do pai, uma vez que o contributo de ambos os progenitores é considerado como importante, único e distinto para o desenvolvimento das crianças (Lewis & Lamb, 2003; NICHD, 2004). Os resultados específicos dos efeitos de interação obtidos no Estudo 4, sugerem que a intervenção do psicólogo, em contexto clínico ou educacional, poderá ser mais eficaz se, além de promover o envolvimento parental na escola, se identificarem os estilos parentais mais predominantemente utilizados pela família, e se discutirem os benefícios da adopção de um estilo autoritativo.

O Estudo 5, especificamente os efeitos principais encontrados, parecem reforçar a ideia de que os estilos parentais educativos podem representar diferentes contributos ao nível do ajustamento socioemocional das crianças (Kaufmann *et al.*, 2000). O estilo autoritativo distingue-se pela promoção das competências sociais das crianças e o permissivo e autoritário distinguem-se pelo efeito de inadaptação que promovem mais do que pela redução das competências.

Assim, o Estudo 5 destaca a importância de apoiar os pais no desenvolvimento de estratégias de gestão do *stress*, com vista a minimizar os efeitos negativos do *stress* parental de mães e pais no ajustamento socioemocional dos filhos. Do ponto de vista da prática clínica, perante crianças que evidenciem problemas de comportamento, a redução dos níveis de *stress* parental pode constituir-se como complementar ao processo de alteração dos comportamentos parentais. Assim, a adopção de estratégias individuais de gestão de *stress*, aliadas ao recurso de suporte social do cônjuge, família alargada ou amigos, pode reforçar a promoção do ajustamento socioemocional das crianças.

Os resultados do Estudo 5, relativos aos efeitos indirectos, parecem realçar, mais uma vez, a importância do contexto emocional em que decorrem as interacções entre progenitores e criança. No presente estudo, o *stress* parental percebido por mães e pais exerceu um efeito diferenciado no ajustamento socioemocional dos filhos, consoante os progenitores adoptavam predominantemente um estilo parental autoritativo, autoritário ou permissivo. Mais ainda, estes resultados apontam para a possibilidade destes padrões de associação entre as variáveis parentais e da criança, poderem diferir para rapazes e raparigas. Este conjunto de resultados parece enfatizar a importância do psicólogo adoptar uma abordagem compreensiva e interventiva de natureza ecossistémica, isto é, de envolver a criança e os indivíduos mais significativos para esta (e.g., mãe, pai e educador-de-infância ou professor) dos contextos mais próximos (e.g., familiar e escolar), considerando as várias especificidades das interacções entre os vários indivíduos (e.g., sexo do progenitor e da criança).

Estudos futuros

Uma dissertação de doutoramento, mais do que uma meta, representa um ponto de partida de um percurso científico que tem uma linha de investigação bem definida, no campo da parentalidade, que se pretende que beneficie das limitações, bem como dos pontos fortes já identificados, com vista a promover novos estudos que complementem os resultados obtidos e colmatem as falhas analisadas.

Em termos gerais, a primeira indicação para a realização de futuros estudos, prende-se com a consolidação dos resultados encontrados com a amostra de crianças de idade pré-escolar. Pelo facto dos Estudos 4 e 5 focarem processos escassamente investigados, torna os resultados encontrados preliminares, pelo que se impõe a realização de mais estudos com crianças desta faixa etária, as suas respectivas mães e pais. Posteriormente, dever-se-á planear a replicação dos estudos de investigação desta tese com amostras referentes a outras faixas

etárias de crianças e jovens, potenciando deste modo a generalização dos resultados e das conclusões do contexto pré-escolar para o ensino básico e secundário. Outra possibilidade de realização de futuros estudos está relacionada com a limitação das medidas de auto-relato, que podem ser superadas incluindo medidas que revelem a avaliação da percepção de diferentes informadores, como os educadores-de-infância e professores, quer ao nível da criança e jovem, quer do seu pai e mãe.

No que se refere aos estudos de validação de escalas presentes nesta dissertação, importa realizar no futuro mais investigação que avalie a validade dos instrumentos. Ainda, e especificamente sobre o Questionário de Dimensões e Estilos Parentais (QDEP; estudo 2), dada a sua potencialidade enquanto instrumento de avaliação da parentalidade, parece-nos pertinente persistir no seu processo de validação para a população portuguesa, em particular, melhorando a subescala do estilo permissivo no sentido de aumentar os valores de consistência interna, bem como procedendo à validação da versão de hetero-relato. O facto do QDEP permitir a avaliação do próprio e do outro progenitor quanto aos estilos parentais educativos, torna-o um instrumento de avaliação especialmente completo e rigoroso na área da parentalidade.

Em relação ao Estudo 4, o facto de somente os estilos parentais autoritativo e permissivo das mães moderarem a associação entre o envolvimento em actividades de aprendizagem em casa e os problemas de internalização da criança, indica a importância de se realizarem mais estudos para se verificar a existência de padrões distintos de associação entre variáveis para mães e pais, no âmbito da parentalidade. Em acréscimo, os resultados de moderação deste estudo podem ser explicados pela dificuldade em obter interações significativas em estudos não experimentais, em que os efeitos principais explicam a maioria da variância. Deste modo, importa desenvolver no futuro estudos experimentais ou prospectivos que possibilitem ultrapassar esta limitação. Também seria pertinente testar o

contributo de outros tipos de envolvimento parental no ajustamento socioemocional das crianças (e.g., *school-based parental involvement*), analisando semelhanças e diferenças nos efeitos sobre as competências sociais e os problemas de comportamento das crianças.

Relativamente ao Estudo 5, pelo facto de não terem sido observados efeitos indirectos significativos do *stress* parental da mãe e do pai nos problemas de comportamento das crianças, pode sugerir que este tipo de problemas tem diferentes tipos de factores explicativos subjacentes em raparigas e rapazes. Por exemplo, posteriormente importa estudar se os problemas de internalização e externalização da criança são explicados por outras variáveis que não os estilos parentais educativos, como outros comportamentos parentais específicos, o funcionamento psicológico dos pais e o suporte social percebido (Huth-Brocks & Hughes, 2008). Por outro lado, os resultados da mediação da díade pai-filha sugerem que, em comparação com as mães, os comportamentos parentais do pai podem ser mais vulneráveis ao efeito negativo do *stress* parental, e consequentemente afectar os comportamentos das suas filhas aumentando os problemas de internalização e externalização das mesmas. Dada a escassez de estudos sobre o teste de mediação em causa comparando esse padrão de associações em mães e pais, arriscamos a fazer um paralelismo com os estudos que analisam a relação entre conflito conjugal e parentalidade negativa (Gerard, Krishnakumar & Buehler, 2006; Shelton & Harold, 2008). Segundo a literatura de contágio do *stress*, existe transferência de afecto e comportamentos da relação conjugal para a interacção pais-filhos (Engfer, 1988). De acordo com esta hipótese, a presença de dificuldades na díade conjugal perturba o bem-estar dos pais, aumentando a irritabilidade e originando práticas parentais negativas. Num estudo português com mães e pais de crianças entre os 10 e os 13 anos (Pedro, Ribeiro & Shelton, 2012), verificou-se a presença de efeitos *cross-over* entre cônjuges. Especificamente, os resultados indicaram que os afectos e comportamentos experienciados na relação conjugal por cada um dos elementos do casal parecem estar associados às práticas parentais do

cônjuge, tendo sido observados efeitos *cross-over* mais fortes da satisfação conjugal da mulher para as práticas parentais do cônjuge, do que da satisfação conjugal dos homens para as práticas parentais das mulheres. Estes resultados são consistentes com investigações anteriores que demonstram que a relação pai-criança é mais afectada pela qualidade da relação conjugal do que a relação mãe-criança, ou, mais concretamente, que a paternidade é mais afectada pela satisfação conjugal do que a maternidade (e.g., Almeida, Wethington & Chandler, 1999; Coiro & Emery, 1998). Uma possível linha de investigação a desenvolver será investigar o impacto diferenciado (ou não) do *stress* parental e do *stress* proveniente da díade conjugal sobre o ajustamento socioemocional dos filhos, tendo por mediadores os estilos parentais educativos.

Um outro desafio que se coloca à investigação dos processos parentais é analisar se os mecanismos que promovem o ajustamento socioemocional da criança nas famílias ditas tradicionais (mãe e pai que educam um filho biológico) são semelhantes ou se existem diferenças nos processos que promovem a adaptação em famílias ditas não tradicionais (e.g., monoparentalidade, famílias adoptivas).

Referências Bibliográficas

- Abdul-Adil, K. J. & Farmer, A. D. (2006). Inner-city Black parental involvement in elementary schools: Getting beyond urban legends of apathy. *School Psychology Quarterly, 21*, 1-12.
- Abidin, R. (1990). *The Parenting stress index short form-test manual*. Pediatric Psychology Press: Charlottesville, VA.
- Abidin, R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*(4), 407-412.
- Abidin, R. (1995). *Parenting stress index professional manual* (3rd ed.). Odessa, FL: Professional Assessment Resources.
- Abidin, R., Jenkins, C., & McGaughey, M. (1992). The relationship of early family variables to children's subsequent behavioral adjustment. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 60-69.
- Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin, 85*(6), 1275-1301.
- Almeida, D., Wethington, E., & Chandler, A. (1999). Daily transmission of tensions between marital dyads and parent-child dyads. *Journal of Marriage and the Family, 61*, 49-61.
- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2006). Authoritarian parenting style in asian societies: A cluster-analytic investigation. *Contemporary Family Therapy, 28*(1), 131-151.
- Anthony, L., Anthony, B., Glanville, D., Naiman, D., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationship between parenting stress, parenting behavior and preschoolers' social competence and behavior problems in the classroom. *Infant and Child Development, 14*, 133-154. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.385>
- Arbuckle, J. L. (2010). *IBM SPSS Amos 19.0 user's guide*. Chicago, IL: Amos Development Corporation.

- Arrindell, W. A., & van der Ende, J. (1984). Replicability and invariance of dimensions of parental rearing behaviour: Further Dutch experiences with the EMBU. *Personality and Individual Differences, 5*(6), 671-682.
- Arnotta, B. & Brown, A. (2013). An exploration of parenting behaviours and attitudes during early infancy: Association with maternal and infant characteristics. *Infant and Child Development, 22*, 349-361. doi: 10.1002/icd.1794
- Aunola, K., & Nurmi, J.E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behaviour. *Child Development, 76*, 1144-1159.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J.-E. (2000). Adolescents achievement strategies, school adjustment, and problem behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 289-306. doi: 10.1006/jado.2000.0308
- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies, 33*(2), 177-192. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690601068345>
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*, 3296-3319.
- Barker, P. (2000). *Fundamentos da Terapia Familiar*. 1ª ed. Lisboa: Climepsi Editores.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*, 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs, 75*, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 4*(1), 1-103. doi:10.1037/h0030372
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.

- Baumrind, D. (1991a). Parenting styles and adolescent development. In R. Lerner, A. C. Peterson, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The encyclopedia on adolescence* (pp. 746–758). New York: Garland.
- Baumrind, D. (1991b). Effective parenting during early adolescent transition. In P. A. Cowan, & M. E. Hetherington (Eds.), *Family transitions* (pp. 111-163). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baumrind, D. & Black, A. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, *38*(2), 291-327.
- Beato, A., Pereira, A.I., & Barros, L. (2016). Parenting strategies to deal with children's anxiety: Do parents do what they say they do?. *Child Psychiatry and Human Development*, *48*, 423-433.
- Becker, W. C., (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman & L. M. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 1). New York: Russell Sage Foundation.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, *55*, 83-96.
- Belsky, J., & Jaffee, S. (2006). The multiple determinants of parenting. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds), *Developmental psychopathology* (pp.38-77). 2ª ed. New York: Wiley.
- Belsky, J., Youngblade, L., Rovine, M., & Volling, B. (1991). Patterns of marital change and parent-child interaction. *Journal of Marriage and the Family*, *53*, 487-498.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*, 238-246. doi: 10.137/033-2909.107.2.238
- Bertalanffy, L. (1968). *Teoria geral dos sistemas*. S. Paulo: Vozes.
- Bickel, R. (2007). *Multilevel Analysis for Applied Research: It's Just Regression*. Guilford Press.
- Bogels, S. M., van Oosten, A., Muris, P., & Smulders, D. (2001). Familial correlates of social anxiety in children and adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, *39*, 273-287.

- Brassard, M. R., & Boehm, A. E. (Orgs.). (2007). *Preschool assessment: Principles and practices* (pp. 508-576). New York: Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Hosen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Oxford, England: Pergamon Press/ Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1 Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). New York: John Wiley.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21, 230-258. doi: 10.1177/0049124192021002005
- Bugental, D., Blue, J., & Lewis, J. (1990). Caregiver beliefs and dysphoric affect directed to difficult children. *Developmental Psychology*, 26(4), 631-638. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.26.4.631>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York, NY: Routledge.
- Cabrera, N., Shannon, J., & Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-k. *Applied Development Science*, 11(4), 208-213.

- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26*, 264-278.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*(1), 113-149.
- Campbell, S. B. (1997). Behavior problems in preschool children: Developmental and family issues. *Advances in Clinical Child Psychology, 19*, 1-26.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology, 12*, 467-488.
- Campos, D., & Cruz, O. (2011). Questionário de estilos parentais (QEP) revisitado. Artigo em conferência internacional - VIII Congresso Ibero-Americano de Avaliação Psicológica.
- Canavarro, J., Pereira, A., Canavarro, M., Reis, M., Cardoso, M., & Mendonça, D. (2002). *Envolvimento parental na escola e ajustamento emocional e académico: Um estudo longitudinal com crianças do ensino básico* [School parental involvement and emotional and academic adjustment: A longitudinal study with elementary school children]. Retrieved December, 2006 from <http://www.esjdeus.edu.pt/projectoepe/index.html>.
- Canavarro, M. C. & Pereira, A. I. (2007a). A avaliação dos estilos parentais educativos na perspectiva dos pais: A versão portuguesa do EMBU- P. *Psicologia: Teoria, investigação e prática, 2*, 271-286.
- Carapito, E., & Ribeiro, M. T. (2010, Fevereiro). Análise Factorial Confirmatória das Escalas de Comportamento Social em Contexto Escolar: Validação portuguesa da escala de comportamento anti-social. Poster apresentado no *VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Braga, Portugal.

- Carapito, E., Ribeiro, M. T., & Pereira, A. I. (2015). Questionário de Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância (QEPJI): Estudo de validação da versão para pais [Preschool Parent Involvement Questionnaire (QEPJI): Validation study of the parent version]. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 40(2), 83-93.
- 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(1), 34-45.
- Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., & Davis, N. O. (2004). Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 109-134.
- Caselman, T. D., & Self, P. A. (2008). Assessment instruments for measuring young children's social-emotional behavioral development. *Children & Schools*, 30(2), 103-115. Acedido em <http://naswpressonline.org/publications/journals/cs.html>
- Castro, D., Bryant, D., Peisner-Feinberg, E., & Skinner, M. (2004). Parent involvement in Head Start programs: The role of parent, teacher and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 413-430. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.07.005>
- Catalano, R. F., Berglung, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5, Article 15. Retrieved March 23, 2008, from <http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050015a.html>.
- Cheah, C., Leung, C., Tahseen, M., Schultz, D. (2009). Authoritative parenting among immigrant Chinese mothers of preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 23(3), 311-320.
- Chen, X., Liu, M., & Li, D. (2000). Parental warmth, control and indulgence and their relations to adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 401-419.

- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *9*, 233-255. doi: 10.1207/S15328007SEM0902_5
- Cicchetti, D., & Toth, S. (1997). Transactional ecological systems in developmental psychopathology. In S. S. Luthar, J. Burack, D. Cicchetti, & J. Weisz (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on risk and disorder* (pp. 317-349). New York: Cambridge University Press.
- Cicchetti, D., Toth, S., & Bush, M. (1988). Developmental psychopathology and incompetence in childhood: Suggestions for intervention. In B. Lahey & A. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (pp. 1-71). New York: Plenum Press.
- Coelho, M. H., & Remédio, G. (1993). *Provas de Diagnóstico Pré-escolar*. Lisboa: CEGOC.
- Coiro, M., & Emery, R. (1998). Do Marriage Problems Affect Fathering More than Mothering? A Quantitative and Qualitative Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *1*(1), 23-40.
- Cole-Henderson, B. (2000). Organizational characteristics of schools that successfully serve low-income urban African American students. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *5*, 77-91. http://dx.doi.org/10.1207/s15327671espr0501&2_6
- Collins, J. M., & Gleaves, D. H. (1998). Race, job applicants, and the five-factor model of personality: Implications for black psychology, industrial/ organizational psychology, and the five-factor theory. *Journal of Applied Psychology*, *83*, 531-544. doi: 10.1037/0021-9010.83.4.531
- Conger, J. C., & Keane, S. P. (1981). Social skills intervention in the treatment of isolated or withdrawn children. *Psychological Bulletin*, *90*, 478-495. doi: 10.1037/0033-2909.90.3.478

- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology, 92*, 458-465. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.458
- Coolahan, K., McWayne, C., Fantuzzo, J., & Grim, S. (2002). Validation of a multidimensional assessment of parenting styles for low-income African-American families with preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 356-373.
- Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence (1996). The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 268-316). New York, NY: Cambridge University Press.
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you "want" to play? Distinguishing between conflicted shyness and social desinterest in early childhood. *Developmental Psychology, 40*(2), 244-258.
- Cox, M., & Paley, B. (1997). Families as systems. *Annual Review of Psychology, 48*, 243-267.
- Crijnen, A. A., Achenbach, T. M., & Verhulst, F. C. (1997). Comparisons of problems reported by parents of children in 12 cultures: total problems, externalizing, and internalizing. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 36*(9), 1269-1277.
- Crnic, K. A., Gaze, C., & Hoffman, C. (2005). Cumulative parenting stress across the preschool period: Relations to maternal parenting and child behavior at age 5. *Infant and Child Development, 14*, 117-132. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.384>
- Crnic, K. A., & Low, C. (2002). Everyday stresses and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed., Vol.5, pp. 243-267). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Crowley, S. L., & Merrell, K. W. (2003). The structure of the School Social Behavior Scales: A confirmatory factor analysis. *Assessment for Effective Intervention, 28*(2), 41-55. doi: 10.1177/073724770302800205
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Cruz, V., Raposo, J., Ducharne, M., Almeida, L., Teixeira, C., & Fernandes, H. (2011). Parenting Scales: Contributions to the factorial validity of the Portuguese version. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 31*(1), 157-176.
- Cummings, M., Davies, P., & Campbell, S. (2000). *Developmental Psychopathology and family process: Theory, research and clinical implications*. New York: Guilford Press.
- Cummings, K. D., Kaminski, R. A., & Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools, 45*, 930-946. doi: 10.1002/pits.20343
- Cummings, E., Merrilees C., George M. (2010). Fathers, marriages and families: Revisiting and updating the framework for fathering in family context. In: Lamb M. (Ed.), *The Role of the Father in Child Development* (Fifth Edition., pp. 154-176). NY: John Wiley & Sons.
- Daglar, Melhuish, & Barnes (2011). Parenting and preschool child behaviour among Turkish immigrant, migrant and non-migrant families. *European Journal of Developmental Psychology, 8*, 261-279. doi:10.1080/17405621003710827.
- Dahl, T., Ceballo, R., & Huerta, M. (2010). In the eye of the beholder: Mothers' perceptions of poor neighborhoods as places to raise children. *Journal of Community Psychology, 38*(4), 419-434.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496. doi:10.1037/0033-2909.113.3.487

- Deater-Deckard, K. (1998), Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5, 314-332. doi:10.1111/j.1468-2850.1998.tb00152.x
- Deater-Deckard, K., & Scarr S. (1996). Parenting stress among dual-earner mothers and fathers: Are there gender differences?. *Journal of Family Psychology*, 10, 45-59.
- DeMulder, E. K., Denham, S., Schmidt, M., & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology*, 36, 274-282. doi: 10.1037/0012-1649.36.2.274
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4615-0055-1>
- Denham, S., Wyatt, T., Bassett, H., Echeverria, D., & Knox, S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63, 37-52. doi:10.1136/jech.2007.070797
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 65-86. doi: 10.1023/A:1024426431247
- Denham S., Workman, E., Cole, P., Weissbrod, C., Kendziora, K., & Zahn-Waxler, C. (2000). Prevention of externalizing behaviour problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12, 23-45.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63, 37-52. doi: 10.1136/jech.2007.070797

- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review. *Research Report, 433*. Queen's Printer.
- Dion, K. K. (1974). Children's physical attractiveness and sex as determinants of adult punitiveness. *Developmental Psychology, 10*(5), 772-778.
- DiPerna, J. C. (2006). Academic enablers and student achievement: Implications for assessment and intervention services in the schools. *Psychology in the Schools, 43*, 7-17. doi: 10.1002/pits.20125
- Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin, 120*, 3-25.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education, 78*, 233-249.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 57*, 879-894.
- Ducharne, M. A. (2004). Avaliação da auto-percepção de competência: Adaptação da PSPCSA numa população portuguesa. *Psico-USF, 9*(2), 137-145.
- Ducharne, M. A. B., Cruz, O., Marinho, S., & Grande, C. (2006). Questionário de estilos educativos parentais (QEEP). *Psicologia e Educação, 5*(1), 63-75.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45*, 294-309. doi: 10.1007/s10464-010-9300-6

- Eccles, J., & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34), Alan (Ed); Dunn, J. (Ed). England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eisenberg, N., & Harris, J. D. (1984). Social competence: A developmental perspective. *School Psychology Review, 13*, 267-277.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (1995). *Assessment and instruction of social skills*. San Diego, CA: Singular.
- Engfer, A. (1988). The interrelatedness of marriage and the mother-child relationship. In R. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships with families: Mutual influences* (pp. 83-103). New York, NY: Oxford University Press.
- Epkins, C. (1996). Parent ratings of children's depression, anxiety, and aggression: A cross-sample analysis of agreement and differences with child and teacher ratings. *Journal of Clinical Psychology, 52*, 599-608.
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement across the school years. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social Intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: DeGruyter.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed., pp. 1089-1151). New York: McMillan.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*, 1-22.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review, 33*(4), 467-480.

- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Perry, M. (1999). Relationships between family involvement in Head Start and children's interactive peer play. *NHSA Dialog*, 3, 60-67.
- Fehrmann, P., Keith, T., & Reimers, T. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parent involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80, 330-337.
- Feldman, R., & Masalha, S. (2010). Parent-child and triadic antecedents of children's social competence: Cultural specificity, shared process. *Developmental Psychology*, 46, 455-467. doi: 10.1037/a0017415
- Fernandes, H. M., & Raposo, J. J. (2010). Análise factorial confirmatória do TEOSQp. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 92-101.
- Fitzpatrick, C., & Deehan, A. (1999). Competencies and problems of Irish children and adolescents. *European child & adolescent psychiatry*, 8(1), 17-23.
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7, 286-299. doi: 10.1037/1040-3590.7.3.286
- Frank, H., & Paris, J. (1981). Recollections of family experience in borderline patients. *Archives of General Psychiatry*, 38, 1031-1034.
- Frigerio, A., Cattaneo, C., Cataldo, M., Schiatti, A., Molteni, M., & Battaglia, M. (2004). Behavioral and emotional problems among Italian children and adolescents aged 4 to 18 years as reported by parents and teachers. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(2), 124-133.
- Gagnon, S., & Nale, R. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 41(2), 173-189. doi: 10.1002/pits.10120

- Galambos, N. L., Barker, E. T., & Almeida, D. M. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development, 74*, 578-594.
- Gauvain, M., Perez, S., & Beebe, H. (2013). Authoritative parenting and parental support for children's cognitive development. In R. E. Larzelere, A. S. Morris, & A. W. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 211-233). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/13948-010
- Gelfand, D., Teti, D., & Fox, C. (1992). Sources of parenting stress for depressed and nondepressed mothers of infants. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 262-272.
- Gerard, J. M., Krishnakumar, A., & Buehler, C. (2006). Marital conflict, parent-child relations, and youth maladjustment: A longitudinal investigation of spillover effects. *Journal of Family Issues, 27*(7), 951-975.
- Gomes, E. (2008). *Validação da versão portuguesa de uma escala de competências sociais para crianças [Validation of the portuguese version of one social competence scale for children]*. Dissertação de Mestrado não publicada [Unpublished master's thesis], ISCTE – Lisbon University Institute, Lisbon, Portugal.
- Gorman-Smith, D., Tolan, P., Henry, D., & Florsheim, P. (2000). Patterns of family functioning and adolescent outcomes among urban African-American and Mexican-American families. *Journal of Family Psychology, 14*, 436-457.
- Gracia, E., Lila, M., & Musitu, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud Mental, 28*, 73-81.
- Granic, I., & Patterson, G. R. (2006). Toward a comprehensive model of antisocial development: A dynamic systems approach. *Psychological Review, 113*, 101-131. doi: 10.1037/0033-295X.113.1.101

- Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (2007). Parent's motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 532-544. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Greenberg, M., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment, 4*, Article 1. Retrieved March 23, 2008, from <http://journals.apa.org/prevention/volume4/pre0040001a.html>. doi: 10.1037/1522-3736.4.1.41a
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review, 13*, 292-301.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F., M., & Elliott, S. N. (2008). Base rates of social skills acquisition/ performance deficits, strengths, and problem behaviors: An analysis of the social skills improvement system – rating scales. *Psychological Assessment*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0020255
- Gryczkowski, M., Jordan, S., & Mercer, S. (2010). Differential relations between mothers' and fathers' parenting practices and child externalizing behavior. *Journal of Child and Family Studies, 19*, 539–546. doi:10.1007/s10826-009-9326-2
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parental involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology, 89*, 538-548. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.89.3.538>

- Grolnick, W. S., Gurland, S. T. (2002). Women and mothering: Retrospect and prospect. In J. McHale and W.S. Grolnick (Eds.), *Retrospect and prospect in the psychological study of families* (pp. 5-34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252. <http://dx.doi.org/10.2307/1131378>
- Guajardo, N., Snyder, G., Petersen, R. (2009). Relationships among parenting practices, parental stress, child behaviour, and children's social-cognitive development. *Infant and Child Development, 18*, 37-60. doi: 10.1002/icd.578
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hart, C.H., Nelson, D.A., Robinson, C.C., Olsen, S.F., & McNeilly-Choque, M.K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology, 34*, 687-697.
- Hart, C. H., Newell, L. D., & Olsen, S. F. (2003). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. In J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 753-797). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harvey, E. A., Friedman-Weieneth, J. L., Goldstein, L. H., & Sherman, A. H. (2007). Examining subtypes of behavior problems among 3-years-old children, Part I: Investigating validity subtypes and biological risk-factors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 97-110. doi:10.1007/s10802-006-9087-y
- Hayes, A. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford.

- Heller, T., Baker, B., Henker, B., Hinshaw, S. (1996). Externalizing behavior and cognitive functioning from preschool to first grade: Stability and predictors. *Journal of Clinical Child Psychology, 25*(4), 376-387.
- Hill, N. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology, 93*(4), 686-697. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.93.4.686>
- Hill, N. & Craft, S. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 74-83. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.74
- Hill, N., & Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science, 13*(4), 161-164. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hill, N., & Tyson, D. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015362>
- Hinshaw, S. P. (1994). *Attention deficits and hyperactivity in children*. London: Sage.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R. (2009). The Relationship Between Parenting and Delinquency: A Meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*, 749-775.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*(2), 310-331.
- Hofmann, D. A. (1997). An overview of the logic and rationale of hierarchical linear models. *Journal of Management, 23*(6), 723-744.

- Hoghughi, M. (2004). Parenting – An introduction. In M. Hoghughi, & N. Long (Eds.), *Handbook of Parenting: Theory, research and practice* (pp. 1-18). London: Sage Publications.
- Holden, G. W. (2010). *Parenting: A dynamic perspective*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
doi: 10.1080/10705519909540118
- Huntsinger, C., & Jose, P. (2009). Relations among parental acceptance and control and children's social adjustment in Chinese American and European American families. *Journal of Family Psychology, 23*, 321-330.
- Huth-Bocks, A., & Hughes, H. (2008). Parenting stress, parenting behavior, and children's adjustment in families experiencing intimate partner violence. *Journal of Family Violence, 23*(4), 243-251. <http://dx.doi.org/10.1007/s10896-007-9148-1>.
- Javo, C., Ronning, J. A., Heyerdahl, S., & Rudmin, F. W. (2004). Parenting correlates of child behavior problems in a multiethnic community sample of preschool children in northern Norway. *European Child and Adolescent Psychiatry, 13*(1), 8-18.
- Jewell, J., & Stark, K. (2003). Comparing the Family Environments of Adolescents with Conduct Disorder or Depression. *Journal of Child and Family Studies, 12*(1), 77-89.
- Jewell, J., Krohn, E., Scott, V., Carlton, M., & Meinz, E. (2008). The differential impact of mothers' and fathers' discipline on preschool children's home and classroom behavior. *North American Journal of Psychology, 10*(1), 173-188.
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237-269.
<http://dx.doi.org/10.1177/0042085905274540>

- Jones, L., Totsika, V., Hastings, R., Petalas, M. (2013). Gender differences when parenting children with autism spectrum disorders: A multilevel modeling approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2090-2098. doi: 10.1007/s10803-012-1756-9
- Kane, M. (2005). *Contemporary issues in parenting*. New York: Nova Science Publishers.
- Kaufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., & Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 231-24.
- Kawabata, Y., Alink, L. R., Tseng, W. L., Ijzendoorn, M. H., & Crick, N. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, 31, 240-278.
- Keenan, K., & Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin*, 121(1), 95-113.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practices of structural equation modeling*. New York, NY: The Guilford Press.
- Koeske, G. F., & Koeske, R. D. (1990). The buffering effect of social support on parental stress. *American Journal of Orthopsychiatry*, 60, 440-451. doi: 10.1037/h0079164
- Konold, T. R., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2003). Measuring problem behaviors in young children. *Behavioral Disorders*, 28(2), 111-123. Acedido em <http://www.ccbd.net/behavioraldisorders/index.cfm>
- Kuczynski, L., & Kochanska, G. (1990). Development of children's noncompliance strategies from toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 26, 398-408.
- Ladd, G., Birch S., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence?. *Child Development*, 70, 1373-400.

- Ladd G., & Burgess K. (1999) Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdraw children during early grade school. *Child Development, 70*, 910-29.
- Lamb, M. (Ed.). (2010). *The role of the father in child development* (5th ed.). New York, NY: Wiley.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents of authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-1065.
- Lee, S. M., Daniels, M. H., & Kissinger, D. B. (2006). Parental influences on adolescent adjustment: Parenting styles versus parenting practices. *The Family Journal, 14*(3), 253-259.
- Lee, E. H., Zhou, Q., Ly, J., Main, A., Tao, A., & Chen, S. H. (2013). Neighborhood characteristics, parenting styles, and children's behavioral problems in chinese american immigrant families. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 1*-11.
- Lemos, M., & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS [Social competence assessment: The portuguese version of SSRS teacher scale]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa [Psychology: Theory and Research], 18*, 267-274. doi: 10.1590/S0102-37722002000300005
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling, 9*, 151-173. doi:10.1207/ S15328007SEM0902_1
- Little, T. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Lewis, C. & Lamb, M. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European Journal of Psychology of Education, XVIII*(2), 211-228.

- Liu, L., & Wang, M. (2015). Parenting stress and children's problem behavior in China: The mediating role of parental psychological aggression. *Journal of Family Psychology, 29*(1), 20-28. <http://dx.doi.org/10.1037/fam0000047>
- Locke, L. M., & Prinz, R. J. (2002). Measurement of parental discipline and nurturance. *Clinical Psychology Review, 22*, 895-930.
- Long, J. (1983). *Confirmatory factor analysis. A preface to LISREL*. Beverly Hills, CA: John Willey and Sons.
- Lytton, H., & Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 109*(2), 267-296.
- Maccoby, E. (2000). Parenting and its effects on children: on reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology, 51*, 1-27.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Maglio, N. (2007). El desempeño de niños preescolares en una prueba de screening de habilidades y conocimientos prelectores. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 24*(2), 139-149.
- Major, S. O. (2007). *Avaliação de competências sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Estudo exploratório com crianças portuguesas*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.

- Major, S. O. (2011). *Avaliação de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento em Idade Pré-Escolar: Retrato das Crianças Portuguesas*. Dissertação de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.
- Major, S. O., & Seabra-Santos, M. J. (2009). *Assessment of social skills and problem behaviors in preschool age: Parent-teacher agreement for Portuguese children*. In Book of Abstracts of the 10th European Conference on Psychological Assessment (p. 145). Ghent, Belgium: Ghent University.
- Major, S. & Seabra-Santos, M. J. (2015). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition (PKBS-2): Adaptation and psychometric studies of the Portuguese version*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 689-699.
- Mandara, J., & Murray, C. B. (2002). Development of an empirical typology of African American family functioning. *Journal of Family Psychology*, 16, 318-337.
- Marcon, R. (1999). Positive relationships between parent school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28(3), 395-402.
- Margolin, G., & Patterson, G. R. (1975). Differential consequences provided by mothers and fathers for their sons and daughters. *Developmental Psychology*, 11(4), 537.
- Marinheiro, A. L., & Lopes, J. A. (1999). Avaliação de problemas de comportamento em idade pré-escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 4(1), 91-108.
- Maroco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações [Structural equation analysis: Theoretical fundamentals, software and applications]*. Report Number: Pêro Pinheiro.
- Martin, A., Ryan, R.M., & Brooks-Gunn, J. (2010). When fathers' supportiveness matters most: Maternal and paternal parenting and children's school readiness. *Journal of Family Psychology*, 24(2), 145-155.

- Mash, E., & Dozois, D. (2003). Child Psychopathology: A developmental-systems perspective. In E. Mash & R. Barkley (Eds.), *Child Psychopatology* (2nd edition) (pp. 3-74). New York: The Guilford Press.
- Masten, A., & Coatsworth, J. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, *53*, 205-220. <http://dx.doi.org/10.1037//0003-066X.53.2.205>
- McClelland, G., & Judd, C. (1993). Statistical difficulties of detecting interactions and moderator effects. *Psychological Bulletin*, *114*, 376-390. doi:10.1037/0033-2909.114.2.376
- McLeod, B. D., Wood, J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *27*, 155-172.
- McKinney, C. & Renk, K. (2008). Differential parenting between mothers and fathers: Implications for late adolescents. *Journal of Family Issues*, *29*(6), 806-827. doi: 10.1177/0192513X07311222
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, *41*(3), 363-377.
- Mendez, J. L., McDermott, P., & Fantuzzo, J. (2002). Identifying and promoting social competence with African preschool children: Developmental and contextual considerations. *Psychology in the Schools*, *39*(1), 111-123.
- Merrell, K. W. (1993a). *School Social Behavior Scales*. Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- Merrell, K. W. (1993b). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: Development of the School Social Behavior Scales. *School Psychology Review*, *22*, 115-133.

- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality, 9*, 3-18. doi: 10.1080/09362835.2001.9666988
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and kindergarten behavior scales*, 2nd ed. Austin: Pro-Ed, Inc.
- Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (3rd ed.). New York: Erlbaum.
- Mesman, J., Bongers, I. L., & Koot, H. M. (2001). Preschool developmental pathways to preadolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(5), 679-689.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology, 37*, 370-402.
- Miller-Perrin, C. L., Perrin, R. D., & Kocur, J. L. (2009). Parental physical and psychological aggression: Psychological symptoms in young adults. *Child Abuse & Neglect: The International Journal, 33*, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.12.001>
- Moerbeek, M., van Breukelen, G. J. P., & Berger, M. P. (2003). A comparison between traditional methods and multilevel regression for the analysis of multicenter intervention studies. *Journal of Clinical Epidemiology, 56*(4), 341-350. doi:10.1016/S0895-4356(03)00007-6.
- Morgan, J., Robinson, D., & Aldridge, J. (2002). Parenting stress and externalizing child behaviour. *Child and Family Social Work, 7*, 219-225.
- Morin, E. (1994). *Ciência com consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Morrison F., & Cooney R. (2002). Parenting and academic achievement: Multiple paths to early literacy. In Borkowski J., Ramey Landesman S., Bristol-Power M. (Eds.), *Parenting and the children's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 141-160). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Mulhern, R. K., & Passman, R. H. (1981). Parental discipline as affected by the sex of the parent, the sex of the child, and the child's apparent responsiveness to discipline. *Developmental Psychology, 17*(5), 604-613.
- Muris, P., Meesters, C., & van den Berg, S. (2003). 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.
- Myers, S., & Myers, C. (2013). The dynamics of parental involvement in U.S. schools from 1996 to 2007. *Journal of School Public Relations, 34*(1), 74-105.
- Narciso, I., & Costa, M. E. (1996). Amores satisfeitos, mas não perfeitos. *Cadernos de Consulta Psicológica, 12*, 115-130.
- Neece, C. L., Greene, S. A., & Baker, B. L. (2012). Parenting stress and child behavior problems: A transactional relationship across time. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 117*, 48-66.
- NICHHD Early Child Care Research Network (2004). Fathers' and mothers' parenting behavior and beliefs as predictors of children's social adjustment in the transition to school. *Journal of Family Psychology, 18*(4), 628-638.
- Nøvik, T. S. (1999). Validity of the Child Behaviour Checklist in a Norwegian sample. *European child & adolescent psychiatry, 8*(4), 247-254.
- Nunnally J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill Higher, INC.
- O'Connor, T. G. (2002). Annotation: The "effects" of parenting reconsidered: The findings, challenges and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(5), 555-572.
- Ohleyer, V., Freddo, M., & Bagner, D. M. (2007). Disease-related stress in parents of children who are overweight: Relations with parental anxiety and childhood psychosocial functioning. *Journal of Child Health Care, 11*, 132-142.

- Olivary, M. G., Tabliabue, S., & Confalonieri, E. (2013). Parenting style and dimensions questionnaire: A review of reliability and validity. *Marriage & Family Review, 49*, 465-490.
- Önder, A., & Gülay, H. (2009). Reliability and validity of parenting styles & dimensions questionnaire. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 508-514.
- Ostberg, M. & Hagekull, B. (2013). Parenting stress and external stressors as predictors of maternal ratings of child adjustment. *Scandinavian Journal of Psychology, 54*, 213-221.
- Overstreet, S., Devine, J., Bevans, K., & Efreom, Y. (2005). Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged african american sample. *Psychology in the Schools, 42*(1), 101-111. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20028>
- Palacios, J. (2005). Prefácio. In O. Cruz, *Parentalidade* (9-12). Coimbra: Quarteto
- Parke, R. (2002a). Fathers and families. In: Bornstein M, editor. *Handbook of Parenting Vol. 3 - Being and becoming a parent* (pp. 27-73). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Parke, R. (2002b). Parenting in the New Millennium: Prospects, promises and pitfalls. In J. P. McHale & W. S. Grolnick, *Retrospect and prospect in the psychological study of families* (pp. 65-93). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.
- Patterson, G. R. (1982). A social learning approach. In *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Paulson, S., Marchant, G., Rothilsberg, B. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *The Journal of Early Adolescence, 18*(1), 5-26.
- Paulussen-Hoogeboom, M., Stams, G., Hermanns, J., Peetsma, & Wittenboer, G. (2008). Parenting style as a mediator between children's negative emotionality and

- problematic behavior in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(3), 209-226.
- Pedro, C., & Albuquerque, C. P. (2007). Questionário de avaliação de competências sociais: SSRS – versão alunos [Social skills assessment questionnaire: SSRS – student version]. *Psychologica*, 45, 87-102.
- Pedro, M. F., Ribeiro, M. T., & Shelton, K. H. (2012). Marital satisfaction and partner's parenting practices: The mediating role of coparenting behavior. *Journal of Family Psychology*, 26(4), 509-522.
- Pedro, M., Carapito, E., & Ribeiro, M. (2015). Parenting Styles and Dimensions Questionnaire: Versão Portuguesa de Autorrelato. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(2), 302-312.
- Pereira, A. I. (2009). *Crescer em relação: Estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento. Estudo longitudinal com crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, A., Canavarro, J., Cardoso, M., & Mendonça, D. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPr) [Development of the School Parent Involvement Questionnaire – teachers' version]. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 109-132.
- Pereira, A., Canavarro, J., Cardoso, M., & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico [Parent Involvement and adjustment in children from elementary school]. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 91-110.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (4ª ed.) [Data analysis for social sciences: The SPSS complementarity]. Lisboa: Edições Sílabo.
- Phares, V. (2003). *Understanding Abnormal Child Psychology*. New York: Wiley & Sons.

- Pinheiro, J., Bates, D., DebRoy, S., Sarkar, D. & R Core Team (2016). *nlme: Linear and Nonlinear Mixed Effects Models*. R package version 3.1-127, <http://CRAN.R-project.org/package=nlme>.
- Pleck, J. (2012). Integrating father involvement in parenting research. *Parenting: science and practice, 12*, 243-253.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77*(3), 373-410. doi:10.3102/003465430305567.
- Power, T. G., McGrath, M. P., Hughes, S. O., & Manire, S. H. (1994). Compliance and self-assertion: Young children's responses to mothers versus fathers. *Developmental Psychology, 30*(6), 980-989.
- Puff, J., & Renk, K. (2014). Relationships among parents' economic stress, parenting, and young children's behavior problems. *Child Psychiatry and Human Development, 45*, 712-727. Doi: 10.1007/s10578-014-0440-z
- Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Marques-Pinto, A., Lima, L & Ribeiro, T. (2012). School social behavior scales (SSBS2): An adaptation study of the portuguese version of the social competence scale. *Spanish Journal of Psychology, 15*, 1473-1484. doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39431
- R Core Team (2015). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <http://www.R-project.org/>.
- Reader, P., Duncan, S., & Lucey, C. (2005). *Studies in the assessment of parenting*. Florence: Routledge.
- Reitman, D., Currier, R. O., & Stickle, T. R. (2002). A critical evaluation of the Parenting Stress Index-Short Form (PSI-SF) in a Head Start population. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology, 31*, 384-392.

- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of children's social competence. *Clinical Psychology Review, 24*, 239-254.
- Renk, K. & Phares, V. (2007). Maternal and paternal perceptions of social competence in children and adolescents. *Journal of Child & Family Studies, 16*(1), 103-112. doi: 10.1007/s10826-006-9071-8
- Renk, K., Roddenberry, A., Oliveros, A., & Sieger, K. (2007). The relationship of maternal characteristics and perceptions of children to children's emotional and behavioral problems. *Child & Family Behavior Therapy, 29*(1), 37-57.
- Rinaldi, C. M., & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 266-273.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports, 77*, 819-830.
- Robinson, Mandleco, Olsen, & Hart (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: Vol. 3. Instruments & Index* (pp. 319-321). Thousand Oaks: Sage.
- Rodgers, A. Y. (1993). The assessment of variables related to the parenting behavior of mothers with young children. *Children and Youth Services Review, 15*(5), 385-402.
- Rosseel Y. (2012). Lavaan: an R Package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software, 48*, 1-36. doi: 10.18637/jss.v048.i02
- Rubin, K., Burgess, K., Dwyer, K., Hastings, P. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology, 39*(1), 164-176. doi: 10.1037/0012-1649.39.1.164

- Rutter, M. (2002). Family influences on behavior and development: Challenges for the future. In J. P. Mchale & W.S. Grolnick (Eds.), *Retrospect and prospect in the psychological study of families*, 321-351. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sameroff, A. J., & Seifer, R. (1990). Early contributors to developmental risk. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 52-66). New York: Cambridge University Press.
- Santos, S. V. (Outubro, 2008). *Forma reduzida do Parenting Stress Index (PSI): Estudo Preliminar*. XIII Conferência Internacional Avaliação Formas e Contextos. Braga: Universidade do Minho.
- Sartaj, B., & Aslam, N. (2010). Role of authoritative and authoritarian parenting in home, health and emotional adjustment. *Journal of Behavioural Sciences*, 20, 47-66.
- Schmidt, M. E., DeMulder, E. K., & Denham, S. A. (2002). Kindergarten social-emotional competence: Developmental predictors and psychosocial implications. *Early Child Developmental and Care*, 172, 451-462. doi: 10.1080/03004430214550
- Scott-Jones, D. (1995). Parent-child interactions and school achievement. In Ryan, B. A., Adams, G. R., Gullotta, T. P., Weissberg, R. P., and Hampton, R. L. (eds.), *The Family-School Connection: Theory, Research, and Practice* (pp. 75-107). Sage, Thousand Oaks, CA.
- Segars, A. H., & Grover, V. (1993). Re-examining perceived ease of use and usefulness: A confirmatory factor analysis. *MIS Quarterly*, 17, 517-525. doi: 10.2307/249590
- Seiffge-Krenke, I., & Kollmar, F. (1998). Discrepancies between mothers' and fathers' perceptions of sons' and daughters' problem behaviour: A longitudinal analysis of parent-adolescent agreement on internalizing and externalising problem behaviour. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39, 687-697.

- 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.
- Shelton, K. H., & Harold, G.T. (2008). Interparental conflict, negative parenting and children's adjustment: Bridging links between parents' psychological symptoms and children's psychological symptoms. *Journal of Family Psychology, 22*(5), 712-724.
- Sheridan, S., & Gutkin, T. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review, 29*, 485-501.
- Siegal, M. (1987). Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers?. *Developmental Review, 7*(3), 183-209.
- Simões, A., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Rebelo, J. A., Ferreira, G. A., & Gregório, M. H. (2000). Diferenças de género no comportamento anti-social e nos problemas emocionais: Dados transversais e longitudinais. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXIV, 1*(2), 107-130.
- Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues, 28*(2), 212-241.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*(2), 125-146.
doi: 10.1007/s10648-005-3950-1
- Sroufe, L. A., & Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development, 55*, 17-29. Chicago: University of Chicago Press.
- Steinberg, L. (2005). Psychological control: Style or substance? *New Directions for Child and Adolescent Development, 9*(1), 43-58.

- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 6*, 754-770. doi: 10.2307/1131416
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266-1281.
- Stewart, S. M., & Bond, M. H. (2002). A critical look at parenting research from the mainstream: Problems uncovered while adapting western research to non-western cultures. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 379-392.
- Stright, A., & Yeo, K. (2014). Maternal parenting styles, school involvement, and children's school achievement and conduct in Singapore. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 301-314.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., Lengua, L., & The Conduct Problems Prevention Research Group (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 17-29.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tamis-LeMonda, C., Shannon, J., Cabrera, N., & Lamb, M. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development, 75*(6), 1806-1820. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00818.x
- Topor, D., Keane, S., Shelton, T., & Calkins, S. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 38*, 183-197. <http://dx.doi.org/10.1080/10852352.2010.486297>

- Tarullo, L., Richardson, D., Radke-Yarrow, M., & Martinez, P. (1995). Multiple sources in child diagnosis: Parent-child concordance in affectively ill and well families. *Journal of Clinical Child Psychology, 24*, 173-183.
- Van de Schoot, R., Lugtig, P., & Hox. J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology, 9*, 486-492. doi: 10.1080/17405629.2012.686740 Supplementary materials
- Videon, T. (2005). Parent-child relations and children's psychological well-being: Do dads matter?. *Journal of Family Issues, 26*(1), 55-78. doi: 10.1177/0192513X04270262
- Vissing, Y. M., Straus, M. A., Gelles, R. J., & Harrop, J. W. (1991). Verbal aggression by parents and psychosocial problems of children. *Child Abuse & Neglect, 15*, 223-238. [http://dx.doi.org/10.1016/0145-2134\(91\)90067-N](http://dx.doi.org/10.1016/0145-2134(91)90067-N)
- Wakschlag, L. S., Leventhal, B. L., Briggs-Gowan, M. J., Danis, B., Keenan, K., Hill, C., ... & Carter, A. S. (2005). Defining the "Disruptive" in preschool behavior: What diagnostic observation can teach us. *Clinical Child and Family Psychology Review, 8*(3), 183-201. doi:10.1007/s10567-005-6664-5
- Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J., & Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools, 42*(2), 173-187. doi:10.1002/pits.20052
- Webster, L., Low, J., Siller, C., & Kist Hackett, R. (2013). Understanding the contribution of a father's warmth on his child's social skills. *Fathering, 11*(1), 90-113.
- Webster-Stratton, C. (1988). *Dyadic Parent-Child Interaction Coding System—Revised Coding Manual*: Unpublished manuscript, University of Washington, Seattle.
- Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review, 31*, 366-377.

- Williams, L., Degnan, K., Perez-Edgar, K., Henderson, H., Rubin, K., Pine, D., Fox, N. (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(8), 1063-1075.
- Williford, A. P., Calkins, S. D. & Keane, S. P. (2007). Predicting change in parenting stress across early childhood: Child and maternal factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 251-263.
- 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. doi:10.1016/j.ecresq.2005.01.007
- Winsler, A., & Wallace, G. L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education & Development*, 13(1), 41-58. doi:10.1207/s15566935eed1301_3
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. (2003). Perceived parenting styles, depersonalization, anxiety and coping behavior in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.
- Wu, P., Robinson, C. C., Yang, C., Hart, C. H., Olsen, S. F., Porter, C. L., Jin, S., Wo, J., & Wu, X. (2002). Similarities and differences in mothers' parenting of preschoolers in China and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 26(6), 481-491.
- Xing, X., & Wang, M. (2013). Sex differences in the reciprocal relationships between mild and severe corporal punishment and children's internalizing problem behavior in a Chinese sample. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, 9-16. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2012.09.004>
- Xing, X., Wang, M., Zhang, Q., He, X., & Zhang, W. (2011). Gender differences in the reciprocal relationships between parental physical aggression and children's externalizing

- problem behavior in China. *Journal of Family Psychology*, 25, 699-708.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0025015>
- Xu, Y., Farver, J., Zhang, Z., Zeng, Q., Yu, L., & Cai, B. (2005). Mainland Chinese parenting styles and parent-child interaction. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 524-531.
- Young, C., Austin, S., & Growe, R. (2011). Defining parental involvement: Perception of school administrators. *Education*, 133(3), 291-297.
- Yukay-Yuksel, M. (2009). A Turkish version of the School Social Behavior Scales (SSBS). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9, 1633-1650.
- Zahn-Waxler, C., Klimes-Dougan, B., & Slattery, M. (2000). Internalizing problems of childhood and adolescence: prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. *Development and Psychology*, 12, 443-466.
- Zeith, T. (2015). *Multiple Regression and Beyond: An Introduction to Multiple Regression and Structural Equation Modeling*. New York: Taylor and Francis.
- Zellman, G., & Waterman, J. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91(6), 370-380. <http://dx.doi.org/10.1080/00220679809597566>
- Zigler, E. (1995). Foreword. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (XI-XII). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zukauskiene, R., Ignataviciene, K., & Daukantaite, D. (2003). Subscales scores of the Lithuanian version of CBCL. *European child & adolescent psychiatry*, 12(3), 136-143.

Apêndices

Apêndice A

CONSENTIMENTO INFORMADO



Exmo. Sr. Encarregado de Educação de _____

O meu nome é Elsa Carapito, sou psicóloga com exercício profissional na área de crianças e famílias, e estou a fazer um doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, sobre o tema “Parentalidade Positiva”.

Este estudo é fundamental para compreender a relação entre diferentes formas parentais de educar, o desenvolvimento emocional e o desempenho académico dos filhos.

Pretende-se, com o presente trabalho, definir linhas de intervenção para a promoção de interações (mais) positivas pais-filhos e, assim, otimizar o potencial de desenvolvimento das crianças portuguesas.

Para tal, solicitamos a sua colaboração! Os dados para este estudo serão recolhidos com ambos os pais da criança e com a respectiva Educadora-de-Infância. A **participação dos pais (mãe e pai)** consistirá unicamente no preenchimento de alguns questionários em casa. A devolução dos mesmos será feita em envelope fechado (garantindo a confidencialidade dos dados) à Educadora-de-Infância. O anonimato está garantido já que os resultados não serão analisados individualmente mas em termos gerais, conjuntamente com as respostas de outros participantes.

Agradecemos a sua ajuda, sem a qual este estudo não seria possível!

Com os melhores cumprimentos

✂ -----

Por favor, entregue este destacável à Educadora-de-Infância, até dia ___ de Janeiro. Obrigada!

Eu, _____, encarregado de educação de _____, autorizo a participação da minha família no estudo sobre o tema “Parentalidade Positiva”.

Assinatura do Enc. de Educação

Apêndice B

DEVOLUÇÃO DA AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS FINALISTAS À EDUCADORA-DE-INFÂNCIA (EXEMPLO)

Avaliação da Prontidão Escolar Relatório de Resultados

Sete crianças da sua sala de Jardim-de-Infância participaram numa avaliação da prontidão escolar, no contexto da investigação “Parentalidade Positiva”, a qual corresponde ao Doutoramento da psicóloga Elsa Carapito, na especialidade de Psicologia da Família. Neste âmbito, realizaram um conjunto de provas, em contexto grupal, denominadas Provas de Diagnóstico Pré-Escolar, a 2 e 22 de Abril de 2009.

As **Provas de Diagnóstico Pré-Escolar** constituem um instrumento de avaliação das aptidões ou capacidades básicas envolvidas na aprendizagem escolar, sendo o objectivo principal da sua aplicação avaliar a maturidade da criança para o início da escolaridade. Estas provas foram construídas com base nas aptidões que maior influência têm para a aprendizagem da leitura, escrita e da aritmética, valorizando os conhecimentos de vocabulário, e conceitos quantitativos, alguns aspectos da aptidão perceptivo-visual, a memória e a coordenação visuomotora. Assim, o instrumento inclui as seguintes provas: Verbal, Conceitos Quantitativos, Memória Auditiva, Constância da Forma, Posição no Espaço, Orientação Espacial, Coordenação Visuomotora, Figura-Fundo.

A prova **Verbal** pretende avaliar o vocabulário geral da criança.

A prova **Conceitos Quantitativos** avalia capacidades relacionadas com os conceitos de número, quantidade, ordenação e cálculos matemáticos em geral.

A prova **Memória Auditiva** pretende avaliar aspectos inerentes à memória a curto-prazo (isto é, à parte da memória que armazena as informações durante um curto período de tempo).

A prova **Constância da Forma** pretende aceder à capacidade da criança para identificar formas iguais.

A prova **Posição no Espaço** avalia a capacidade da criança para posicionar objectos no espaço, nomeadamente a capacidade para distinguir objectos colocados simetricamente ou em espelho ou invertidos verticalmente.

A prova **Orientação Espacial** pretende avaliar as capacidades necessárias para realizar figuras complexas.

A prova **Coordenação Visuomotora** avalia o traço e a coordenação olho-mão.

A prova **Figura-Fundo** avalia a capacidade de distinção entre figura e fundo, ou seja, a capacidade de percepção visual que permite que num conjunto de grande complexidade, com muitas figuras ou estímulos visuais, seja feita a distinção entre o que é realmente importante do que é acessório ou secundário.

Os resultados obtidos neste conjunto de provas pretendem dar-lhe a conhecer quais as características actuais da criança, isto é, os seus pontos fortes e as áreas em que poderão surgir maiores dificuldades.

Mas não se esqueça que este é só mais um elemento de informação, que deve comparar com aquilo que observa no dia-a-dia, uma vez que se relaciona e trabalha diariamente com a criança.

Para este relatório, converteram-se os resultados brutos (isto é, os resultados obtidos pela cotação directa da prova) em percentis pelo que apresentar-se-á o percentil alcançado por cada criança para cada uma das provas. Estes resultados dão-nos informações sobre o nível de desenvolvimento alcançado pela criança em algumas das aptidões que influenciam a aprendizagem. É importante ter sempre presente que **estas aptidões podem ser desenvolvidas**. Uma pontuação baixa numa prova deve ser considerada como uma informação sobre os aspectos que necessitam de estimulação através de actividades adequadas, e não como um sinal de “défice”. Esta informação poderá servir para seleccionar actividades ou tarefas úteis para estimular o desenvolvimento da criança.

De um modo geral, as dificuldades que a criança eventualmente terá demonstrado em algumas provas, podem ser superadas com um pouco de trabalho. Não é possível dizer até que ponto a falta de atenção ou a ansiedade poderão ter tido alguma influência nos resultados, visto que foi uma prova aplicada em grupo. Nos casos de crianças que manifestaram maiores dificuldades, isto tanto pode ter acontecido porque a tarefa era muito exigente, ou porque a criança estava distraída, ou pouco empenhada em esforçar-se. Em qualquer dos casos, é provável que seja uma área onde a criança possa vir a sentir maiores dificuldades no futuro.

Os resultados serão, então, apresentados de acordo com o percentil obtido, por cada criança, em cada competência avaliada:

- o **percentil 50** significa que o resultado obtido por essa criança corresponde à média de resultados obtidos pelas crianças frequentadoras de ensino pré-escolar;
- um **percentil inferior a 50** significa que o resultado obtido por essa criança corresponde a um resultado inferior ao esperado para uma criança frequentadora do ensino pré-escolar, indicando que esta pode ser uma área onde poderão surgir dificuldades no futuro;
- um **percentil superior a 50** significa que o resultado obtido por essa criança corresponde a um resultado acima do esperado para uma criança frequentadora do ensino pré-escolar, indicando um bom desenvolvimento da competência em questão.

Os resultados inferiores ao percentil 50 surgirão enfatizados a **negrito**, por forma a que, mais facilmente, possa identificar as áreas carentes de maior estimulação, para cada criança.

Criança/Competência avaliada	Verbal	Conceitos Quantitativos	Memória Auditiva	Constância da Forma	Posições no Espaço	Orientação Espacial	Coordenação Visuomotora	Figura-Fundo
A.D.	89	99	35	99	99	65	95	99
A.R.	50	55	35	60	55	55	99	85
D.A.	60	89	99	80	99	89	99	95
F.M.	50	89	55	80	75	90	95	99
J.N.	99	99	35	60	75	55	95	99
M.P.	50	89	55	80	75	80	99	85
M.A.	10	30	35	80	75	45	60	70

Lisboa, Abril de 2009

A Psicóloga: Elsa Carapito

Ana, Muito Obrigada pela sua colaboração!
 Endereço de e-mail: parentalidade.positiva@gmail.com

Apêndice C

DEVOLUÇÃO DA AVALIAÇÃO DA CRIANÇA FINALISTA À FAMÍLIA

Avaliação da Prontidão Escolar

Relatório de Resultados e Recomendações



O(A) _____ participou numa avaliação da prontidão escolar, no contexto da investigação “Parentalidade Positiva”, a qual corresponde ao Doutoramento da psicóloga Elsa Carapito, na especialidade de Psicologia da Família. Neste âmbito, realizou um conjunto de provas, em contexto grupal, denominadas Provas de Diagnóstico Pré-Escolar, em _____ de 2009.

As **Provas de Diagnóstico Pré-Escolar** avaliam um conjunto de aptidões ou capacidades básicas envolvidas na aprendizagem escolar.

Os resultados obtidos pretendem dar-lhe a conhecer quais as características actuais da criança, isto é, os seus *pontos fortes* e as áreas em que poderão surgir maiores *dificuldades*. Desta forma, ajudá-lo-ão a planear actividades que poderá realizar com a criança para desenvolver os aspectos menos bons, facilitando o desenvolvimento cognitivo para uma adaptação mais fácil às exigências do papel de estudante. Mas não se esqueça que este é só mais um elemento de informação, que deve comparar com aquilo que observa no dia-a-dia e com a opinião da Educadora _____ que trabalha diariamente com a criança.

É muito importante não esquecer que **as aptidões ou capacidades podem ser desenvolvidas**. De um modo geral, as dificuldades que a criança eventualmente terá demonstrado em algumas provas, podem ser superadas com um pouco de trabalho. Não é possível dizer até que ponto a falta de atenção ou a ansiedade poderão ter tido alguma influência nos resultados, visto que foi uma prova aplicada em grupo. Nos casos de crianças que manifestaram maiores dificuldades, isto tanto pode ter acontecido porque a tarefa era muito exigente, ou porque a criança estava distraída, ou pouco empenhada em esforçar-se. Em qualquer dos casos, é provável que seja uma área onde possa vir a sentir maiores dificuldades no futuro. É fundamental que acompanhe, desde o início, o percurso e evolução escolares da criança para facilitar a sua adaptação ao processo de aprendizagem!

Em seguida apresenta-se o resultado obtido pela criança para cada uma das provas e um conjunto de actividades que poderá realizar para continuar a estimulá-la e a ajudá-la a estar bem preparada para uma escolaridade bem sucedida. As actividades que se sugerem devem ser realizadas num contexto de bom humor, brincadeira, muita paciência e carinho, por forma a estimular o desenvolvimento e a adaptação da criança às tarefas de aprendizagem, em contexto escolar.

Os resultados serão apresentados de acordo com a seguinte escala: Excelente, Muito Bom, Bom, Médio, Fraco ou Muito Fraco.

As **capacidades verbais**, ou seja, as capacidades relacionadas com o vocabulário global da criança:

-
- Aumente o seu vocabulário ensinando-lhe palavras novas e colocando-a em contacto com o mundo que a rodeia (ex.: leve-a à biblioteca, museus, exposições, livrarias, entre outros locais);
 - Peça-lhe para que lhe conte as histórias que conhece, de forma a que possa avaliar o vocabulário, a sequência temporal da história e a sua capacidade de comunicação;
 - Organize uma rotina para ler pequenas histórias com ela, regularmente.

As **aptidões quantitativas**, ou seja, as capacidades relacionadas com os conceitos de número, quantidade, ordenação e cálculos matemáticos em geral: _____

- Ajude a criança a dominar os números fomentando a contagem de objectos;
- Ajude-a a compreender onde há mais e onde há menos objectos;
- É importante que distinga os conceitos de primeiro e último, antes e depois, maior e menor;
- Ajude-a a descobrir maneiras de “brincar com números”, como dizer números maiores ou menores que 5, ou números em que se usa o algarismo 1, ou a identificar os números de telefone e das matrículas dos carros;
- Aproveite a confecção de uma receita culinária (ex.: um bolo delicioso!) para ajudá-la a descobrir a importância destes conceitos quantitativos.

A **memória auditiva** é um factor muito importante para o acompanhamento, compreensão e memorização da informação das aulas: _____

- Diga em voz alta uma lista de palavras, que não tenha menos de cinco palavras nem mais de nove, espere alguns segundos e peça-lhe para que as repita, verifique então quantas acerta;
- Poderá, também, dizer-lhe duas ou três frases muito simples, como por exemplo “A Sílvia é alta”, ou então uma única frase um pouco mais complexa, como por exemplo “O Rui tem um cão preto que leva à rua todos os dias”, e pedir-lhe que tente dizê-las tal e qual como as ouviu;
- Ensine-lhe lenga-lengas e pequenas canções da sua infância.

A **percepção visual**, sobretudo em relação à *constância da forma*, isto é, o reconhecimento de formas iguais, é importante porque terá de aprender a reconhecer letras e números através da sua forma, verificando que se escrevem de modos iguais e/ou semelhantes: _____

- Pedir-lhe para que, nos livros de crianças, reconheça os desenhos exactamente iguais (existem livros para pintar que têm estes exercícios);
- Pode pedir-lhe que encontre uma letra ou número – por exemplo, todos os “A” exactamente iguais (assinalando a letra, visto que ela não tem obrigação de conhecê-la) de um título de um jornal ou revista; não se esqueça que o importante é que as figuras sejam exactamente iguais;
- Desafie-a a procurar todos os objectos em forma de círculo num determinado espaço físico, como o quarto ou a cozinha (ex.: relógio, rodas dos carros, botões, moedas, pratos);
- Peça-lhe para encontrar todos os triângulos num conjunto de várias formas geométricas (quadrados, círculos, rectângulos).

A capacidade de **posicionar no espaço** objectos, ou seja, a capacidade que permite que consiga distinguir letras simétricas como o d e b, assim como evitar a tendência a escrever em espelho, muito comum nas crianças mais novas, mas que levanta problemas escolares: _____

- Indique um “d” ou escreva um, e peça-lhe que encontre todos os “d” de uma pequena frase; faça o mesmo para o “b”;
- Peça-lhe para copiar números como o “1”, que terá desenhado numa folha para copiar, mas chame-lhe a atenção sempre que o fizer em espelho (ao contrário).

A capacidade de **orientação espacial**, ou seja, a capacidade necessária para realizar figuras complexas no papel, como será o caso de futuras palavras e frases: _____

- Utilize os desenhos dos livros infantis para pintar, que possuem figuras para serem copiadas (algumas com algumas partes já desenhadas) e que lhe poderão ajudar a desenvolver esta capacidade;
- Poderá igualmente desenhar figuras geométricas não excessivamente simples, para que tente copiar o mais exactamente que conseguir.

A **coordenação visuomotora**, ou seja, a capacidade de traço e coordenação mão/visão adequada às exigências escolares que se avizinham: _____

- Apresente-lhe labirintos para fazer, pedindo-lhe expressamente que mantenha o traço entre os limites dos mesmos, sem ultrapassá-los, e que não levante excessivas vezes o lápis da folha;
- Poderá igualmente fazer labirintos que tenham apenas uma linha para ser escolhida como caminho e, neste caso, peça-lhe que siga com o lápis a linha escolhida com a maior precisão possível;
- Estimule a criança a contornar figuras e/ou desenhos.

A **distinção entre figura e fundo**, ou seja, a capacidade de *percepção visual* que permite que num conjunto de grande complexidade, com muitas figuras ou estímulos visuais, seja feita a distinção entre o que é realmente importante do que é acessório ou secundário: _____

- Dê-lhe exercícios do tipo de encontrar as diferenças entre dois desenhos aparentemente iguais;
- Peça-lhe que encontre, em desenhos onde existam muitas figuras, um determinado desenho que está mais ou menos misturado com os outros, ou então para que descubra a quantidade de desenhos de determinado tipo (ex.: pedir que descubra quantos pássaros existem, ou quantas flores estão desenhadas).

É muito importante que a criança se sinta competente, capaz e confiante para enfrentar os novos desafios! Para isso, **é essencial que a elogie, quer pelos bons resultados, quer pelo esforço que faz em tentar dar o seu melhor!**

Lisboa, _____ de 2009

A Psicóloga: _____

Muito Obrigada pela sua colaboração!

Endereço de e-mail: parentalidade.positiva@gmail.com

Apêndice D

Relatório de Resultados Globais

Investigação “Parentalidade Positiva”

Relatório de Resultados Globais



Elsa Carapito

Doutoramento em Psicologia da Família

Orientadora: Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro

Co-orientadora: Doutora Ana Isabel Pereira

Um agradecimento muito sentido a todas as **Direcções** dos Jardins-de-infância participantes na investigação “Parentalidade Positiva” por acreditarem neste projecto, às **Educadoras-de-Infância** pela estreita colaboração e empenho durante todo o processo de recolha dos dados e às **Famílias** que, apesar da azáfama quotidiana, decidiram contribuir para o conhecimento da parentalidade. Ainda, às **Crianças Finalistas** por terem aderido com tanta vontade e entusiasmo às tarefas propostas.

ÍNDICE

Introdução.....	3
Parte I – Projecto de Investigação.....	4
Enquadramento Teórico.....	4
Objectivos.....	4
Metodologia.....	5
Parte II – Apresentação de Resultados Globais.....	6
A. Estilos Parentais Educativos.....	6
B. Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância.....	9
C. Ajustamento Socioemocional e Estilos Parentais Educativos.....	11
D. <i>Stress</i> Parental e Estilos Parentais Educativos.....	13
E. Prontidão Escolar.....	15
Parte III – Notas Finais.....	16

Introdução

O presente relatório diz respeito à investigação “Parentalidade Positiva”, a decorrer actualmente na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, no âmbito do doutoramento em Psicologia da Família, da psicóloga Elsa Carapito.

Conforme nos comprometemos, apresentam-se alguns resultados globais relativos à recolha de dados em vários jardins-de-infância, realizada no ano lectivo 2008/09.

Assim, este relatório tem como objectivos principais:

- 1) Apresentar, sucintamente, o projecto de investigação;
- 2) Descrever alguns resultados globais dos dados recolhidos.

O relatório é constituído por três partes.

Na **Parte I**, apresenta-se sucintamente o projecto de investigação, nomeadamente, um breve enquadramento teórico, objectivos de investigação e alguns dados sobre a amostra. Na **Parte II**, são apresentados alguns resultados globais recolhidos em 2008/09. As notas finais do relatório constituem a **Parte III**.

Parte I - Projecto de Investigação

Enquadramento Teórico

Os estilos parentais educativos, e a sua relação com o desenvolvimento dos filhos, têm sido alvo de inúmeros estudos. Actualmente, aceita-se que o estilo parental educativo se refere a um padrão de atitudes dos pais face à criança, que cria um determinado clima emocional, no qual os comportamentos parentais são expressos.

O modelo mais aceite dos estilos parentais educativos identifica três estilos diferentes: autoritário, permissivo e autoritativo. Uma possível forma de distinção entre estes é a presença, mais ou menos acentuada, de dois conjuntos de dimensões: 1) afecto/suporte e controlo e 2) exigência e responsividade (comportamentos parentais adequados em resposta às solicitações ou necessidades da criança).

O estilo autoritário apresenta níveis elevados de controlo e exigência, mas níveis baixos de afecto/suporte e responsividade; o estilo permissivo está associado a níveis elevados de afecto/suporte e responsividade e níveis baixos de controlo e exigência; e o estilo autoritativo combina níveis elevados, tanto de exigência e controlo, como de afecto/suporte e responsividade.

Estudos recentes têm demonstrado uma forte associação entre a adopção de certos estilos parentais educativos e efeitos no desenvolvimento psicológico, emocional e cognitivo de crianças e adolescentes. Os resultados de diferentes estudos quanto às vantagens do estilo parental autoritativo são consistentes.

Há também investigação que estuda a relação entre estilos parentais educativos e outras variáveis, como o envolvimento parental na escola, *stress* parental ou o desempenho académico.

Objectivos

Este projecto tem por objectivo geral conhecer a relação entre os estilos parentais educativos, materno e paterno, no ajustamento socioemocional e na prontidão escolar da criança em idade pré-escolar.

Alguns dos objectivos da investigação “Parentalidade Positiva” são:

- Explorar os estilos parentais educativos, de mães e pais, de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade;
- Analisar semelhanças e diferenças entre estilo parental educativo materno e paterno e conhecer os efeitos do (des)acordo entre mãe e pai quanto ao estilo parental educativo, no ajustamento socioemocional dos filhos;
- Explorar a relação entre estilos parentais educativos, *stress* parental e envolvimento parental no jardim-de-infância;
- Analisar a relação entre envolvimento parental no jardim-de-infância e prontidão escolar.

Pretende-se definir linhas de intervenção para a promoção de interacções (mais) positivas pais-filhos e, assim, optimizar o potencial de desenvolvimento das crianças.

Metodologia

1. Amostra

Na fase de recolha dos dados que decorreu em 2008/09 participaram crianças frequentadoras do ensino pré-escolar pré-escolar, entre os 3 e os 6 anos, os seus pais e educadoras-de-infância de 17 jardins-de-infância (públicos, privados e privados sem fins lucrativos) dos concelhos de Cascais e Lisboa.

PARTE II – Apresentação de Resultados Globais

Esta secção apresentar-se-á dividida (de A a E), com diferentes conjuntos de resultados. Alguns dizem respeito a comunicações apresentadas em encontros científicos nacionais ou internacionais.

A. Estilos Parentais Educativos

Nota. Comunicação apresentada no VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (Braga, Fevereiro 2010)

Os resultados que se apresentarão de seguida dizem respeito a uma amostra de 790 pais, especificamente, de 395 mães e 395 pais. A maioria dos pais inquiridos têm famílias nucleares intactas, são casados e têm dois filhos.

1. As mães e os pais da mesma família têm estilos educativos semelhantes ou diferentes?

Para esta questão serão analisadas as respostas da versão de auto-relato, isto é, quando é o próprio a avaliar os seus comportamentos parentais.

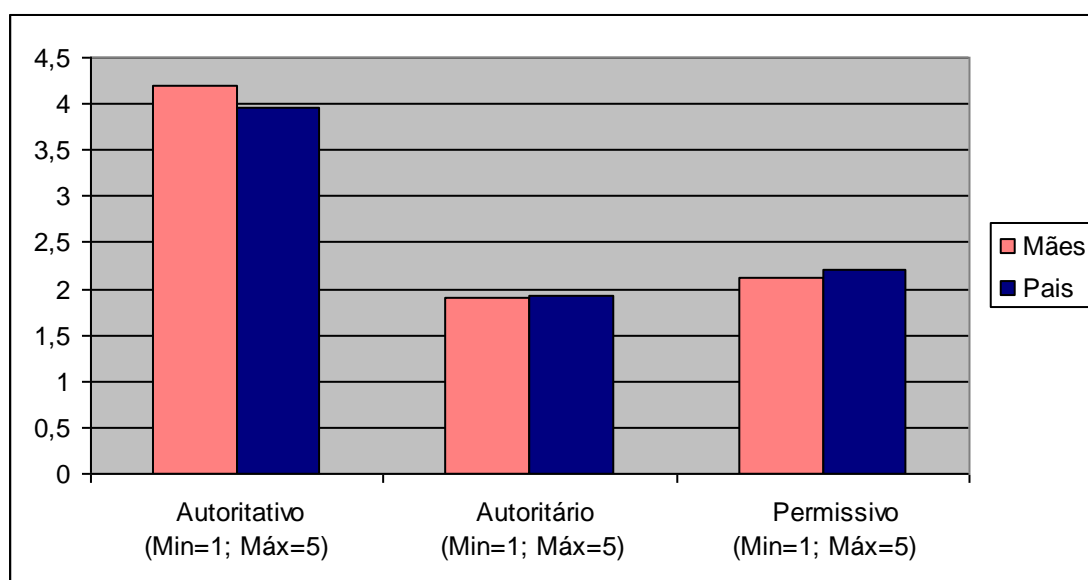


Figura 1: Estilos parentais educativos de mães e pais, percebidos pelo próprio

Os resultados revelam que, quer para mães, quer para pais, o estilo autoritativo é o que apresenta os valores mais elevados, seguido do estilo permissivo. O estilo autoritário é o que apresenta níveis mais baixos.

Os dados sugerem que as mães se consideram mais autoritativas do que os pais e que estes se percebem como mais permissivos do que as mães. Existe uma diferença muito ligeira em relação ao estilo autoritário (valor superior para os pais).

2. A avaliação dos estilos parentais educativos é diferente consoante é o próprio ou o outro a avaliar?

Os resultados que se seguem dizem respeito à situação de hetero-relato, isto é, situação na qual as mães avaliam os comportamentos dos pais face ao(à) filho(a) e os pais avaliam o comportamento das mães face ao(à) filho(a).

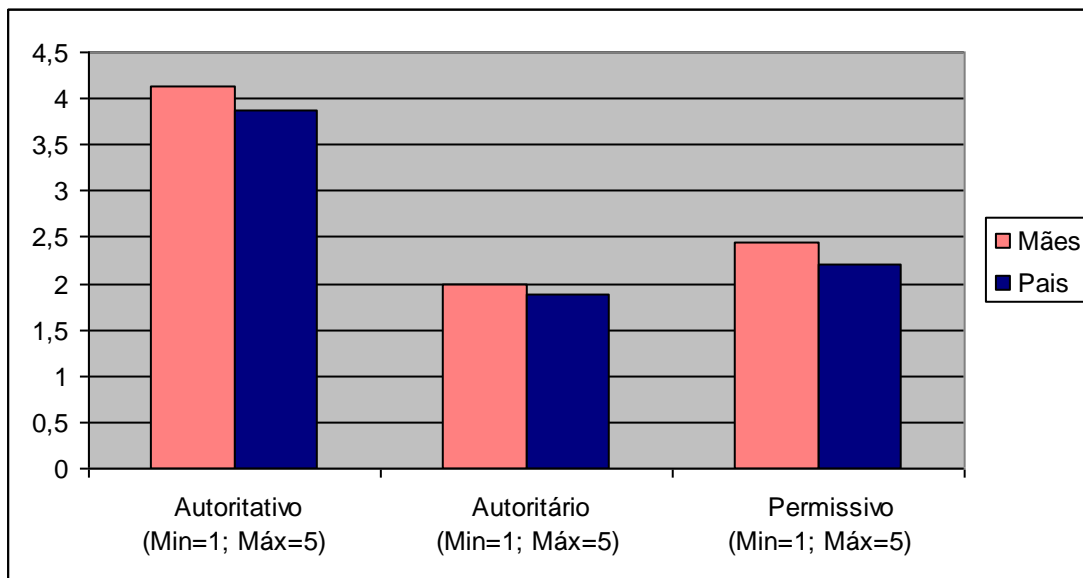


Figura 2: Estilos parentais educativos de mães e pais, percebidos pelo outro

Verifica-se também que o estilo autoritativo é o que apresenta níveis mais elevados, seguido do estilo permissivo e do estilo autoritário.

Quando os comportamentos parentais são avaliados pelo outro, verifica-se que se associam às mães os valores mais elevados dos estilos autoritativo, autoritário e permissivo. Estes resultados permitem concluir que existem diferenças na percepção do próprio e do outro, quanto às práticas parentais educativas, conforme se pode verificar nos dois gráficos seguintes.

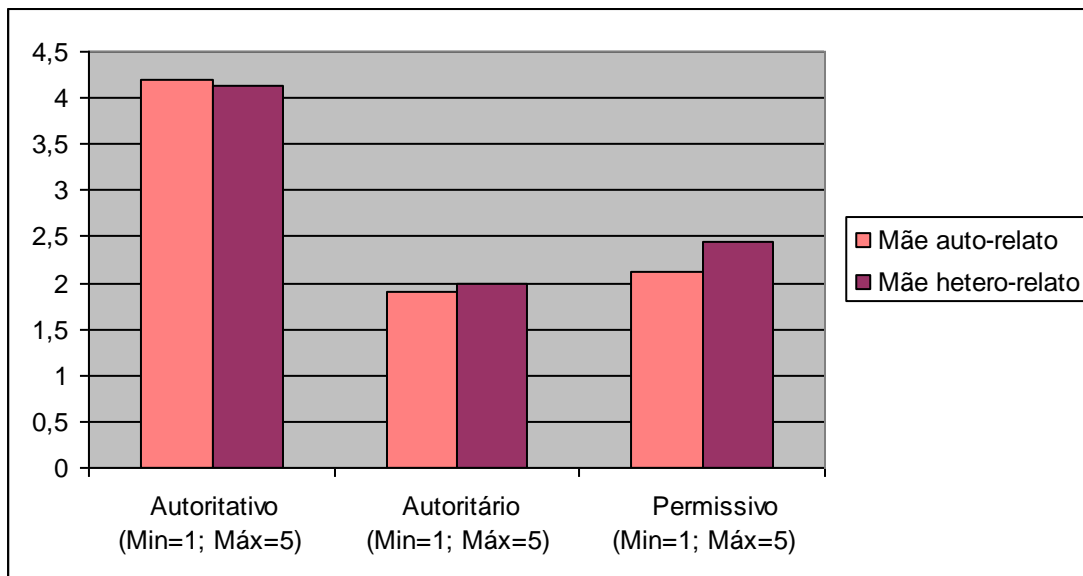


Figura 3: Estilos parentais educativos de mães, comparando a percepção da própria com a percepção do pai

Em relação ao estilo parental da mãe, os resultados do presente estudo sugerem a existência de diferenças de percepção entre o próprio e o outro, nomeadamente, as mães percebem-se como mais autoritativas, menos autoritárias e menos permissivas do que os pais as percebem.

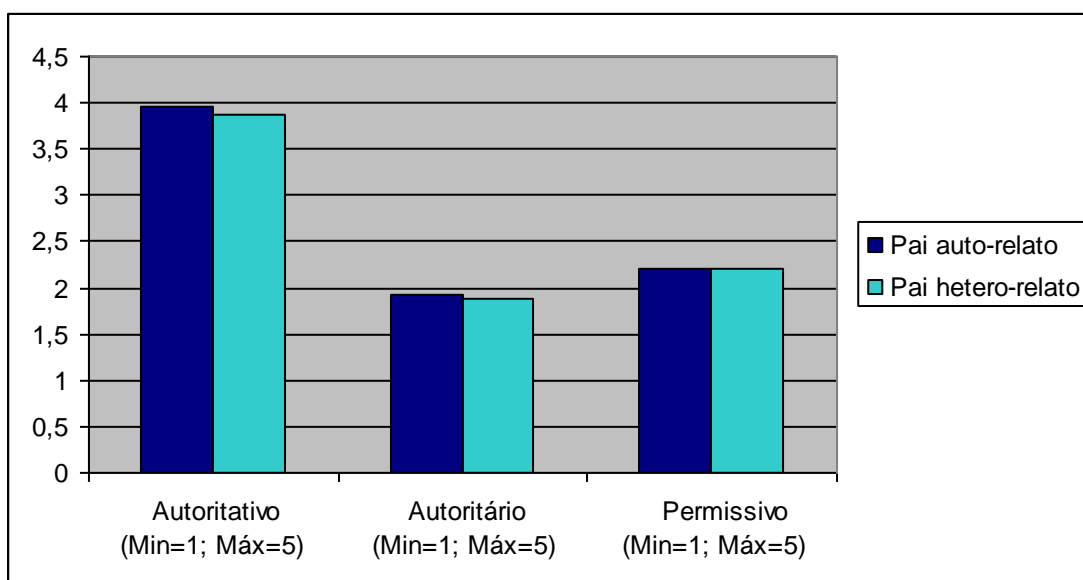


Figura 4: Estilos parentais educativos de pais, comparando a percepção do próprio com a percepção da mãe

Quanto ao estilo parental do pai, também se verificam algumas diferenças de percepção entre a avaliação do próprio e do outro, especificamente, os pais percebem-se mais autoritativos e ligeiramente mais autoritários do que as mães os percebem.

Conclusões/Sugestões

A existência de diferenças quanto ao estilo parental consoante a fonte de informação (o próprio ou o outro) reforça a importância dos dois progenitores reflectirem e discutirem sobre os comportamentos parentais, de forma a tomarem decisões conjuntas sobre as práticas disciplinares na educação dos filhos.

Os jardins-de-infância podem assumir um papel crucial na promoção de espaços privilegiados de reflexão e discussão com grupos de pais, devidamente dinamizados por técnicos especializados nas áreas da família, da parentalidade e do desenvolvimento infantil.

B. Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância

Nota. Comunicação apresentada no I Congresso Ibérico de Terapia Familiar (Barcelona, Outubro 2009)

Os resultados que se apresentarão de seguida dizem respeito a uma amostra de 1000 pais, especificamente, de 500 mães e 500 pais. A maioria dos pais inquiridos têm famílias nucleares intactas, são casados e têm dois filhos.

1. De que forma mães e pais participam na vida pré-escolar dos seus filhos?

Foram avaliadas três importantes dimensões do envolvimento parental (EP) no jardim-de-infância (JI): comunicação JI-família, envolvimento dos pais em actividades no JI e envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa. A avaliação de diferentes dimensões de envolvimento parental parte do pressuposto que o envolvimento dos pais na escola pode ser feito de múltiplas formas e que diferentes práticas de envolvimento parental têm repercussões distintas no ajustamento socioemocional das crianças.

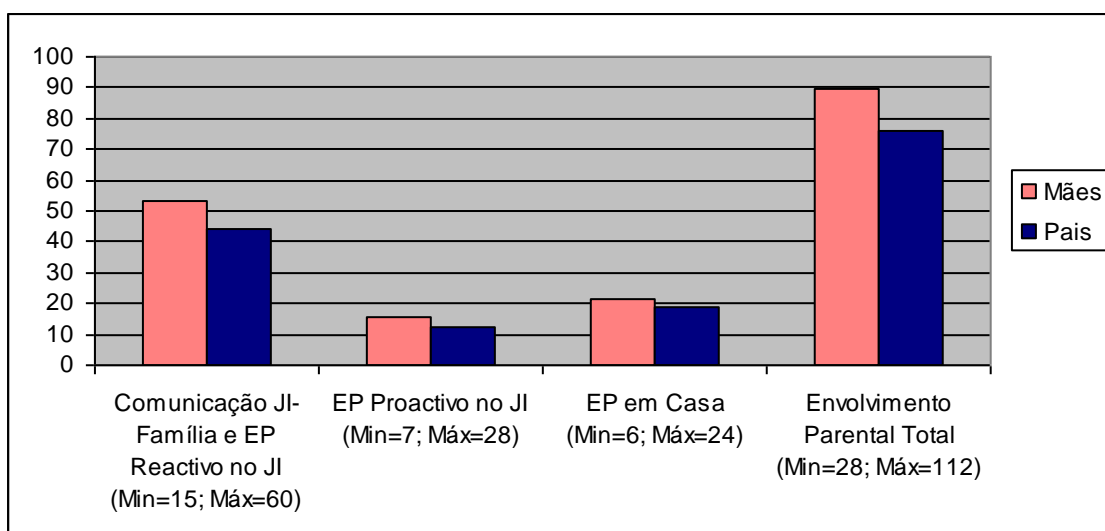


Figura 5: Envolvimento parental no jardim-de-infância percebido por mães e pais

A análise dos dados revelou que a amostra de mães e pais portugueses, discriminou a dimensão envolvimento dos pais em actividades no JI, em duas sub-dimensões: envolvimento parental proactivo em actividades no JI e envolvimento parental reactivo em actividades no JI.

Para todas as dimensões avaliadas, bem como para o envolvimento parental total, verifica-se que as mães revelam níveis mais elevados de envolvimento parental do que os pais. Isto pode sugerir que, apesar das alterações do papel paterno na educação dos filhos, as mães parecem continuar a ser as principais responsáveis pelo acompanhamento da vida (pré-)escolar das crianças.

Estes resultados também apoiam a ideia de que, em contexto de jardim-de-infância, são mantidos padrões tradicionais de relacionamento JI-Família, uma vez que, tanto as mães como os pais, percebem níveis mais elevados das formas tradicionais de envolvimento parental do que de outros tipos de envolvimento parental.

Conclusões/Sugestões

A elaboração, implementação e avaliação de programas de envolvimento parental deve ser incluída nos projectos educativos dos jardins-de-infância, como um objectivo de intervenção essencial. Uma maior participação da família na educação pré-escolar do seu educando permite a co-responsabilização pelo seu bem-estar e

desenvolvimento, com amplos benefícios para todos os intervenientes do processo educativo. Sugere-se uma atenção especial à definição de estratégias promotoras de uma maior aproximação dos progenitores masculinos, assim como das famílias mais susceptíveis de um menor envolvimento parental (ex.: famílias com baixo nível educacional, estatuto socioeconómico baixo). As famílias e os jardins-de-infância devem ser capazes de diversificar as formas de envolvimento parental, nomeadamente, através da adopção/promoção de comportamentos parentais mais proactivos, com vista a uma presença mais sistemática dos pais no espaço pré-escolar.

C. Ajustamento Socioemocional e Estilos Parentais Educativos

Nota. Comunicação a aguardar aceitação para ser apresentada na *XL Congress of European Association for Behavioural & Cognitive Therapies* (Milão, Outubro 2010)

Os resultados que se apresentarão de seguida dizem respeito a uma amostra de 1057 pais, especificamente, de 553 mães e 504 pais. A maioria dos pais inquiridos têm famílias nucleares intactas, são casados e têm dois filhos.

1. Que avaliação fazem os pais sobre o ajustamento socioemocional dos seus filhos? A avaliação que os pais fazem sobre o ajustamento socioemocional dos seus filhos é diferente consoante a criança é menino ou menina?

Foram avaliadas competências sociais e problemas de comportamento típicos de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. As competências sociais avaliadas são relativas a comportamentos de cooperação social, interacção social e independência social. Os problemas de comportamento incluem a avaliação de problemas de internalização (sintomas associados com depressão, ansiedade, isolamento social e queixas somáticas) e de problemas de externalização (comportamentos de agressividade, desafio, oposição e hiperactividade).

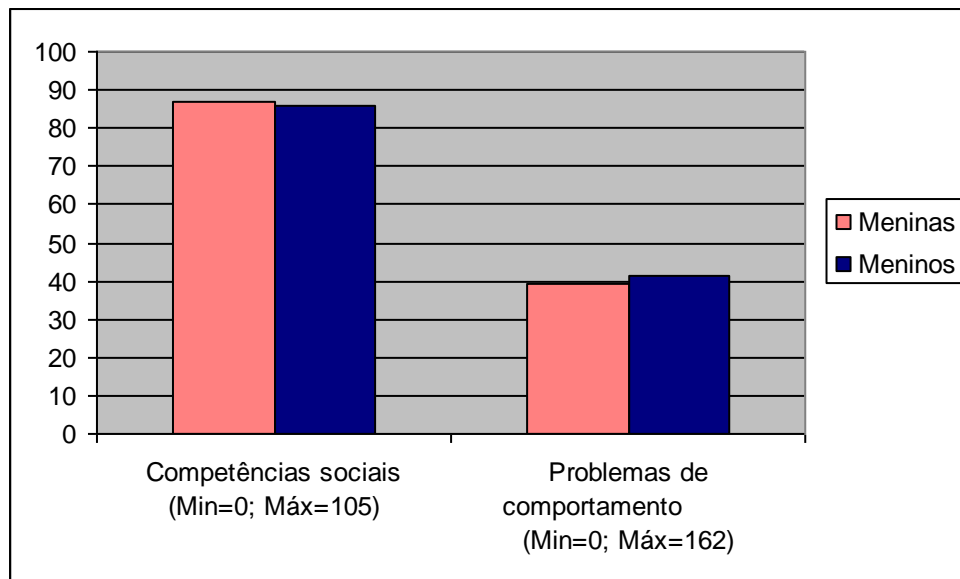


Figura 6: Competências sociais e problemas de comportamentos de crianças, percebidos pelos pais (mães e pais)

Os pais (mães e pais) percebem níveis elevados de competências sociais nos seus filhos, independentemente do sexo da criança. No que diz respeito a problemas de comportamento, os pais percebem mais problemas de comportamento nos filhos do que nas filhas.

2. A adoção de diferentes estilos educativos parentais tem diferentes consequências nos comportamentos dos filhos?

Os resultados revelam que os estilos parentais educativos relacionam-se com a percepção que os pais têm das competências sociais e dos problemas de comportamento dos filhos, independentemente de variáveis como a idade e o sexo da criança ou o sexo dos pais.

O estilo autoritativo dos pais associa-se a mais competências sociais dos filhos e o estilo autoritário dos pais associa-se com mais problemas de comportamento dos filhos. Os resultados revelam também uma relação entre o estilo permissivo dos pais e mais problemas de internalização dos filhos e uma associação entre o estilo permissivo dos pais e menos comportamentos de cooperação social dos filhos.

Em conclusão, na amostra de pais e mães com filhos de idade pré-escolar, os estilos parentais autoritário e permissivo conduzem ao risco acrescido de problemas de

comportamento nos filhos, e o estilo parental autoritativo associa-se a consequências positivas nos filhos, tais como, competências sociais.

Conclusões/Sugestões

A adoção de diferentes estilos parentais educativos (autoritário, permissivo ou autoritativo) reveste-se de uma enorme importância atendendo aos inúmeros estudos existentes sobre a relação entre estilos parentais educativos e desenvolvimento dos filhos. A investigação tem demonstrado que o estilo parental autoritativo é aquele que se associa às consequências mais positivas nas crianças (ex.: melhor auto-estima, mais competências sociais, melhor desempenho académico, menos problemas de comportamento).

É essencial que os pais disponham do conhecimento sobre estas relações, bem como de estratégias disciplinares mais eficazes e positivas em alternativa às práticas coercivas (ex.: gritar, ameaçar, bater). É muito importante que as crianças cresçam e evoluam num ambiente de aprendizagem positivo, no qual os pais consigam responder de forma construtiva às suas solicitações. Desta forma, promove-se, quer a qualidade das interações pais-filhos, quer o potencial de desenvolvimento das crianças.

O jardim-de-infância pode auxiliar a família na satisfação das necessidades da criança com vista ao seu bem-estar e ao sucesso educativo, especificamente, através da dinamização de encontros de pais dinamizados por técnicos convidados, aconselhamento individual aos pais, informação escrita, e de encaminhamento para outros técnicos e/ou serviços da comunidade.

D. *Stress* Parental e Estilos Parentais Educativos

Nota. Comunicação aceite para ser apresentada na *31st World Conference on Stress & Anxiety Research* (Galway, Agosto 2010)

Os resultados que se apresentarão de seguida dizem respeito a uma amostra de 1068 pais, especificamente, de 559 mães e 509 pais. A maioria dos pais inquiridos têm famílias nucleares intactas, são casados e têm dois filhos.

1. Existem diferenças nos níveis de *stress* parental percebidos por mães e pais?

Foi avaliada a intensidade do *stress* que ocorre no sistema pais-criança, especificamente, a relativa a três domínios do *stress* parental: um remete para a criança (ex.: “Reage intensamente quando acontece alguma coisa que lhe desagrade.”), outro para os pais (ex.: “Desde que esta criança nasceu nunca mais consegui fazer coisas novas e diferentes.”) e um terceiro para a interação pais-criança (ex.: “Ele(a) raramente me faz coisas que me deixem contente.”). Obtém-se, ainda, um valor total da medida.

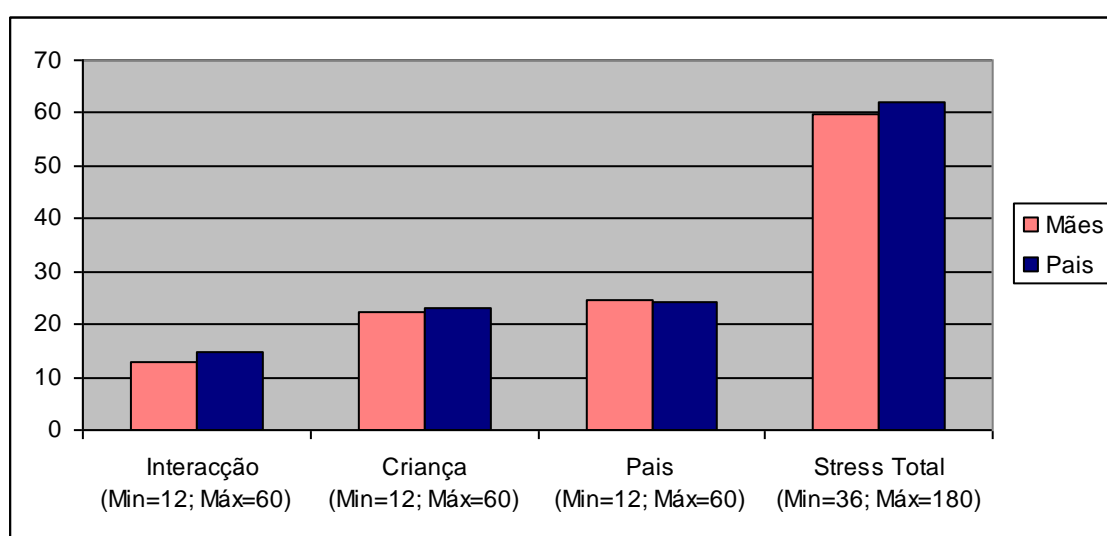


Figura 7: *Stress* parental de mães e pais

De acordo com a percepção do próprio, os pais relatam níveis mais elevados de *stress* parental do que as mães. Isto verifica-se nos domínios da interação pais-criança, criança e na medida total de *stress*. O domínio pais é o único em que as mães apresentam um nível de *stress* mais elevado do que os pais.

2. De que forma o *stress* parental se associa aos estilos parentais educativos?

A análise dos dados revela a relação entre *stress* parental e cada um dos três estilos parentais educativos, independentemente de variáveis como a idade e o sexo da criança ou o sexo dos pais. Níveis mais elevados de *stress* parental associam-se aos estilos autoritário e permissivo. Pelo contrário, níveis mais baixos de *stress* parental estão associados ao estilo autoritativo.

Conclusões/Sugestões

Ser mãe ou ser pai implica estar sujeito a uma diversidade de factores com um impacto importante ao nível da sua auto-estima e do seu bem-estar. Dada a relação entre níveis elevados de *stress* parental e a adopção de práticas parentais menos positivas e eficazes, com consequências para o bem-estar e desenvolvimento dos filhos, é essencial apoiar as famílias no exercício de uma parentalidade positiva. A aprendizagem de competências parentais sobre a gestão de emoções como a ansiedade, raiva ou níveis elevados de *stress* parental é fundamental para a qualidade da relação pais-filhos.

Na definição de programas de “educação parental”, bem como no aconselhamento individual aos pais por técnicos especializados na área da parentalidade, deve dar-se uma atenção especial a este tipo de necessidades parentais.

E. Prontidão Escolar

No total, foram avaliadas 191 crianças finalistas, isto é, crianças que no ano lectivo 2009/10 ingressariam no 1º ano do 1º ciclo do ensino básico.

Foi entregue um relatório individual a cada família com uma explicação breve sobre a prova aplicada, os resultados obtidos pela criança, bem como com propostas de actividades para desenvolver cada uma das áreas avaliadas. A cada educadora-de-infância foi cedida uma informação com uma explicação breve sobre a prova aplicada e os resultados de cada criança do seu grupo.

1. As crianças avaliadas revelam boa preparação para o início da escolaridade?

Em relação a resultados globais, a grande maioria das crianças revelou ter as competências necessárias para o início da escolaridade. Um maior número de crianças obteve resultados globais elevados.

2. Que áreas revelaram estar melhor desenvolvidas? E quais as que necessitam de mais estimulação?

No que diz respeito a resultados nas diferentes provas, salienta-se que as provas de Figura-Fundo e de Coordenação Visuomotora são aquelas em que um maior número de crianças obteve resultados elevados. As provas de Memória Auditiva e Verbal correspondem às provas em que um maior número de crianças obteve resultados mais baixos (sobretudo, a prova de memória auditiva).

Conclusões/Sugestões

Parece essencial realçar o bom trabalho que as equipas de jardim-de-infância, em conjunto com as famílias, têm desenvolvido no sentido de desenvolver as competências básicas das crianças para o início da escolaridade. Salienta-se a necessidade de reflectir sobre as actividades específicas de estimulação da competência de memória auditiva que surge como a área com os resultados mais baixos.

Parte III – Notas Finais

Espera-se que este documento suscite a reflexão e discussão sobre o papel de diferentes agentes educativos na promoção de uma parentalidade positiva. Os contextos familiar e (pré-)escolar representam as duas influências mais significativas para o desenvolvimento da criança. Acresce, por isso, a importância de intervirem em estreita cooperação no sentido de otimizar a qualidade da relação pais-filhos, bem como o potencial de desenvolvimento da criança.

O presente relatório corresponde a uma apresentação sucinta de alguns resultados globais e, como tal, é compreensível que surjam dúvidas. Para qualquer pedido de esclarecimento, sugestão ou comentário relativo à investigação “Parentalidade Positiva” solicita-se que utilize o seguinte endereço de e-mail: parentalidade.positiva@gmail.com.

Apêndice E

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DE EDUCADORA-DE-INFÂNCIA (EXEMPLO)

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos declara-se que a Educadora-de-Infância

contribuiu de forma relevante para a investigação **“Parentalidade Positiva”**, a decorrer na Faculdade de Psicologia e de Ciências das Educação da Universidade de Lisboa (FPCE-UL), no âmbito do Doutoramento, na especialidade de Psicologia da Família, da psicóloga Elsa Susana Lourenço Carapito, através do preenchimento de um protocolo de investigação por cada criança participante no referido estudo, e frequentadora da sua sala de ensino pré-escolar, no ano lectivo 2008/09.

Lisboa, Maio de 2009

A Investigadora Responsável

A Orientadora de Doutoramento

(Dr.^a Elsa Carapito)

(Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro)

Apêndice F

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DE PROFESSOR (EXEMPLO)

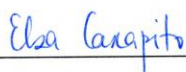
DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos declara-se que o(a) Professor(a)

contribuiu para a adaptação ao contexto português da escala B de um instrumento de avaliação – Escalas de Comportamento Social em Contexto Escolar (2ª edição) (ECSCE – 2) – , no âmbito do Doutoramento, na especialidade de Psicologia da Família, da psicóloga Elsa Susana Lourenço Carapito, a decorrer na Faculdade de Psicologia e de Ciências das Educação da Universidade de Lisboa (FPCE-UL).


Lisboa, Junho de 2009

A Investigadora Responsável



(Dr.ª Elsa Carapito)

A Orientadora de Doutoramento



(Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro)