



Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Conceções sobre a parentalidade de pais e mães de origem
Cabo-Verdiana a residir em Portugal

Catarina Sofia da Silva Teixeira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora:
Doutora Joana Celeste Dias Alexandre, Professora Auxiliar
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2014



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Conceções sobre a parentalidade de pais e mães de origem
Cabo-Verdiana a residir em Portugal

Catarina Sofia da Silva Teixeira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora:

Doutora Joana Celeste Dias Alexandre, Professora Auxiliar

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2014

Agradecimentos

Os seguintes agradecimentos dirigem-se a todos e todas que, direta ou indiretamente colaboraram na realização do presente trabalho. Por todo o apoio, carinho e palavras de incentivo, obrigado.

Agradeço, especialmente, à Professora Joana Alexandre, minha orientadora, pelo infundável apoio ao longo deste processo. Por todo o incentivo, ajuda, dedicação, paciência, empenho, esforço, conhecimento e, principalmente, por acreditar em mim, obrigado.

Aos meus pais, por todo o esforço e investimento em mim depositados, por todo o amor, confiança e carinho ao longo de todo o percurso académico, e a quem dedico este trabalho, obrigado.

A todas as minhas amigas e amigos, que sempre ouviram os meus desabafos em alturas mais angustiantes ao longo do trabalho, que sempre estiveram ao meu lado, que me ajudaram na recolha de dados e, principalmente aos que sempre me disseram, vezes sem conta, “*Tu consegues*”, obrigado.

À minha família, que sempre me apoiou e incentivou à realização deste trabalho, pela ajuda prestada e pelas palavras de carinho, um enorme obrigado.

Agradeço também a todos os participantes. Sem eles não seria possível a realização deste trabalho.

A todos, obrigado do fundo do coração!

Resumo

Universalmente, um dos objetivos dos pais consiste na promoção do bem-estar e desenvolvimento pleno da criança. No entanto, verificam-se diferenças no exercício da parentalidade em função da etnicidade e cultura. Grande parte dos estudos focam-se, sobretudo, nas concepções das mães, descurando os pais nesta análise. Neste contexto, o presente trabalho pretende contribuir para um melhor conhecimento sobre esta temática em grupos minoritários de modo a defender os direitos e proteção das crianças, através da promoção do seu bem-estar e desenvolvimento integral (Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, 1999).

Visto que a população Cabo-Verdiana constitui o segundo grupo de imigrantes mais representativo em Portugal, este trabalho visa 1) Analisar quais as crenças educativas e os valores que pais e mães Cabo-Verdianos, a residir em Portugal, procuram transmitir aos filhos; 2) Identificar as suas práticas e estilos parentais e 3) Explorar em que medida a aculturação se inscreve no exercício da sua parentalidade.

Para responder aos objetivos propostos, realizaram-se 13 entrevistas individuais semiestruturadas, com pais (N=7) e mães (N=6) de origem Cabo-Verdiana a residir em Portugal. Em termos gerais, das entrevistas conduzidas salienta-se o desenvolvimento de valores morais e sociais, e o desenvolvimento social e pessoal dos filhos como principais metas parentais. Por seu lado, o estilo autoritativo parece ser o mais expressivo nos discursos de pais e mães Cabo-Verdianas, bem como o recurso a práticas indutivas. Os participantes destacam, também, que a parentalidade Cabo-Verdiana é mais punitiva do que a Portuguesa, revelando-se importante no exercício da parentalidade para um significativo número de pais e mães. Os resultados serão discutidos à luz das teorias existentes sobre este tópico de pesquisa.

Palavras-chave: Parentalidade, Cabo-Verdianos, Crenças e Valores parentais, Estilos e Práticas Parentais

Códigos PsycINFO:

2930 Cultura & Etnologia

2950 Casamento & Família

2956 Educação Infantil & Cuidado da Criança

Abstract

Universally, one of the goals of parents is to promote the well-being and full development of the child. However, there are differences in the exercise of parenting in terms of ethnicity and culture. Most studies are focused mostly on conceptions of mothers, disregarding fathers in this analysis. In this context, this paper aims to contribute to a better knowledge on this subject in minority groups in order to defend the rights and protection of children by promoting their well-being and integral development (Law of Protection of Children and Young People in Danger, 1999).

Since the Cape-Verdean population is the second most representative group of immigrants in Portugal, this study aims to 1) review which educational beliefs and values Cape-Verdeans parents, living in Portugal, seek to convey to their children; 2) Identify their practices and parenting styles, and 3) Explore the extent to which acculturation is inscribed in the exercise of their parenting.

To achieve to the proposed objectives, were performed 13 individual semi-structured interviews with Cape-Verdean parents (N = 7) and mothers (N = 6), living in Portugal. In general, the conducted interviews pointed out that the development of moral and social values, and social and personal development of children as the main parenting goals. On one hand, the authoritative style seems to be the most significant in the speeches of the Cape-Verdean fathers and mothers as well as the use of inductive practices. Participants also emphasize that the Cape-Verdean parenting is more punitive than the Portuguese, revealing to be important in the exercise of parenting for a significant number of fathers and mothers. The results will be discussed in light of existing theories on this research topic.

Key-words: Parenting, Cape-Verdeans, Parental Beliefs and Values and Parental Styles and Practices

PsycINFO Codes:

2930 Culture & Ethnology

2950 Marriage & Family

2956 Childrearing & Child Care

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	4
1.1. Parentalidade	4
1.1.1. Crenças parentais	5
1.1.2. Valores parentais	6
1.1.3. Práticas Parentais	7
1.1.4. Estilos Parentais	8
1.1.4.1. Tipologia de Baumrind (1966, 1978)	9
1.1.4.2. Modelo Bidimensional de Maccoby & Martin (1983)	11
1.1.4.3. Modelo Integrativo de Darling e Steinberg (1993): Estilo parental como contexto	12
1.1.4.4. Efeitos dos estilos parentais no desenvolvimento da criança	13
1.2. Determinantes da Parentalidade	14
1.2.1. Classe social	15
1.2.2. Nível Socioeconómico	15
1.2.3. Nível Académico dos Pais	16
1.2.4. Contexto Social	16
1.2.5. Sexo dos Pais	17
1.2.6. Cultura	17
1.2.7. Fenómenos Migratórios e Aculturação	22
Capítulo II - Método	25
2. Metodologia	25
2.1. Participantes	25
2.2. Instrumentos	26
2.3. Procedimento de recolha	27
2.4. Procedimento de análise	28

Capítulo III - Resultados	31
3.1. Parentalidade	31
3.1.1. Crenças Parentais	31
3.1.1.1. Componente Avaliativa da Parentalidade (N=6; 46,2%)	31
3.1.1.2. Componente Intergeracional (N=5; 38,5%)	31
3.1.2. Valores Parentais	32
3.1.2.1. Valores Sociais e Morais (N=12; 92,3%)	32
3.1.2.2. Realização Pessoal (N=9; 69,2%)	32
3.1.2.3. Educação Académica (N=4; 30,8%)	32
3.1.2.4. Afetividade (N=3; 23,1%)	32
3.1.2.5. Papéis de Género (N=1; 7,7%)	32
3.1.2.6. Noção de Família Alargada (N=1; 7,7%)	33
3.1.3. Práticas Parentais	33
3.1.3.1. Práticas Indutivas (N=12; 93,2%)	33
3.1.3.2. Práticas Coercivas (N=8; 61,5%)	33
3.1.4. Estilos Parentais	34
3.1.4.1. Estilo Autoritativo (N=8; 61,5%)	34
3.1.4.2. Estilo Autoritário (N=3; 23,1%)	34
3.1.4.3. Estilo Permissivo (N=2; 15,4%)	34
3.2. Aculturação e parentalidade	34
3.2.1. Diferenças	35
3.2.1.1. Punição / Controlo (N=6; 46,2%)	35
3.2.1.2. Autonomia / Independência (N=1; 7,7%)	35
3.2.1.3. Relação Pais-Filhos (N=1; 7,7%)	35
3.2.1.4. Valorização da Cultura (N=1; 7,7%)	36
3.2.1.5. Valores Morais (N=1; 7,7%)	36
3.2.2. Semelhanças (N=4; 30,8%)	36
3.2.3. Influência da Cultura Portuguesa	36

3.2.3.1. Separação (N=6; 46,2%)	36
3.2.3.2. Assimilação (N=4; 30,8%)	37
3.2.3.3. Integração (N=3; 23,1%)	37
Capítulo IV - Discussão	39
Referências	45

Índice de Quadros

Quadro 1. Subtemas por sexo dos pais 37

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo de Estilos Parentais. Adaptado de Rohan e Zanna (1996).....	11
Figura 2. Modelo Contextual de Estilos Parentais. Adaptado de Darling e Steinberg (1993).....	12
Figura 3. Modelo de Processo de Determinantes da Parentalidade. Adaptado de Belsky (1984).....	15

Índice de Anexos

Anexo A: Guião de Entrevista Semiestruturada.....	55
Anexo B: Questionário de Caracterização Sociodemográfica.....	56
Anexo C: Consentimento Informado.....	57
Anexo D: Tabela de categorização e respostas.....	58
Anexo E: Dicionário de Categorias.....	65

Introdução

A chegada de uma criança pode ser um dos acontecimentos que mais importância tem na vida dos pais e da família (Moura-Ramos & Canavarro, 2007), alterando, de forma permanente, os hábitos dos pais, a forma como se definem a si próprios (Bornstein, 2002) e os seus papéis (Relvas, 1996), dando origem a uma nova fase do ciclo vital da família (Relvas, 1996). Isto deve-se ao facto de as crianças dependerem totalmente dos seus cuidadores para sobreviver, o que aumenta as responsabilidades parentais (Bornstein, 2002).

A parentalidade tem vindo a ser amplamente estudada ao longo dos anos, por diversos autores (e.g., Barroso & Machado, 2014; Bornstein, 1998, 2002; Hoghugh, 2004). Esta assume-se como uma ecologia abrangente do desenvolvimento infantil, uma vez que nenhuma criança consegue crescer de forma individual e solitária e decorre em função dos objetivos que os pais estabelecem para os seus filhos, ou por outras palavras, das qualidades que os pais querem ver desenvolvidas nos filhos (Goodnow & Collins, 1990). Os progenitores, de forma direta e indireta, guiam e influenciam o desenvolvimento das suas crianças: biologicamente (transmissão de características biológicas) e através das suas crenças e comportamentos (Bornstein, 2002). Esta

São vários os fatores que influenciam a parentalidade. A cultura tem-se revelado como um dos seus determinantes fulcrais, aparecendo associada a outros, tais como, o contexto social, o nível socioeconómico, o nível académico, entre outros. Assim, apesar dos objetivos dos pais serem universais, dado que em qualquer cultura devem garantir que, ao longo da vida, a criança siga um percurso bem sucedido, a forma como os alcançam pode variar (Garcia Coll & Pachter, 2002), em parte devido à influência de valores relacionados com a cultura, nomeadamente o individualismo e o coletivismo (Grusec, 2002; Mills & Clark, 1982, citado por Triandis & Suh, 2002; Rhee, Uleman & Lee, 1996), uma vez que pais coletivistas criam filhos dependentes e conformistas e pais individualistas criam filhos independentes e autoconfiantes (Triandis, 1995, citado por Gouveia & Clemente, 2000). Deste modo, o coletivismo remete para valores sociais, enquanto que o individualismo remete para valores pessoais (Gouveia, Andrade, Milfont, Queiroga & Dos Santos, 2003).

Na última metade do século XX, em particular, assistiu-se a uma grande onda migratória, que levou a mudanças étnicas e culturais em todo o mundo. Perante tal

fenómeno, de modo a assegurar a proteção adequada à criança, é essencial explorar a cultura desta e da sua família (Raman & Hodes, 2011). Por outro lado, ainda, a experiência da imigração é um outro determinante da parentalidade. O contacto com a cultura onde os pais se encontram conduz, muitas vezes, a uma redefinição de práticas e estilos parentais, uma vez que, quando vão para outro país, veem-se obrigados a adaptar-se às normas da nova conduta social (Pomerleau, Maleuit & Sabatier, 1991). Deste modo, as crenças, as práticas e os valores revelam-se bastante pertinentes na compreensão do desenvolvimento humano, na medida em refletem os processos cognitivos parentais acerca de educação e desenvolvimento das crianças e derivam de cultura para cultura, uma vez que esta determina o uso de determinadas práticas parentais (e.g., punição física) (Dessen, 2005, citado por Kobarg, Sachetti & Vieira, 2006; Palacios, 1987; Patterson & Fisher, 2002; Whiteside-Mansell, Bradley & McKelvey, 2009).

Segundo o último Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (SEF, 2013), existem mais de 400.000 estrangeiros a residir em Portugal e, cerca de 42.401 sujeitos, ou seja, 11% dos imigrantes a residir em Portugal, são oriundos de Cabo-Verde, sendo o segundo maior grupo de imigrantes no nosso país.

O presente estudo visa explorar crenças, valores, práticas e estilos parentais em pais e mães de origem Cabo-Verdiana, a residir em Portugal. Este tópico de pesquisa é tao ou mais importante quanto o facto de existir uma escassez de estudos sobre esta temática e sobre esta população, em Portugal. O mesmo, visa, ainda, contribuir com conhecimento acessível a técnicos da área da saúde, segurança social, escolas, tribunais, entre outros serviços públicos e comunitários, para uma prática e intervenção eficazes junto desta população.

Face ao exposto, a presente dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. No capítulo I é apresentado o enquadramento teórico do trabalho. Para tal, procedeu-se a uma minuciosa revisão de literatura, de modo a contextualizar a parentalidade, bem como os seus componentes e determinantes, procurando enfatizar os aspetos mais universais da parentalidade, bem como a apresentação de estudos que evidenciam diferenças entre culturas. Após a revisão de literatura, no capítulo II, encontra-se descrito o estudo empírico levado a cabo, descrevendo-se o método que explicita a forma como foi conduzida a recolha e análise de dados, os instrumentos e os participantes. De seguida, no capítulo III são descritos os resultados encontrados. Por

último, o capítulo IV corresponde à discussão e consequentes conclusões que emergem ao longo de todo o trabalho apresentado.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. Parentalidade

Quando pais educadores, cientistas e filósofos tentaram fazer algo que a maioria dos pais fazia naturalmente (observar o seu bebé), deu-se início ao estudo formal da parentalidade (Bornstein, 2002), experiência que começa antes ou durante a gravidez e que continua ao longo da vida. Esta tarefa é desempenhada pelos cuidadores responsáveis pela criança e implica um longo investimento e empenho durante o período em que a criança destes depende (Baumrind & Thompson, 2002).

São várias as definições de parentalidade que se podem encontrar na literatura. Esta pode ser entendida como o conjunto de tarefas ou atividades necessárias para garantir o desenvolvimento psicológico, físico e social e a sobrevivência das crianças (Hoffmann, 2002, citado por Hoghughi, 2004; Barroso & Machado, 2014), com vista à promoção do seu bem-estar (Hoghughi, 2004). A parentalidade corresponde, assim, ao cuidado que os pais prestam aos filhos (Barroso & Machado, 2014) (e.g., cuidado físico, emocional e social), abarcando um conjunto de áreas funcionais (saúde física, funcionamento educacional e intelectual, comportamento social e saúde mental) (Hoghughi, 2004).

Em Portugal, também podemos encontrar autores que se têm dedicado ao estudo da parentalidade. Alarcão (2000, p. 351) define, também, a parentalidade como um “modelo de funcionamento que pressupõe o desempenho das funções executivas, como proteção, educação, integração na cultura familiar (...)”.

Bornstein (1998) refere quatro domínios centrais do cuidado parental, a saber: *Nurture*: i.e., promover a sobrevivência, o bem-estar dos filhos e prevenir que fiquem doentes; *Material*: i.e., fornecer e organizar o mundo físico dos filhos, especialmente a casa e ambientes locais, pelas dimensões físicas das experiências das crianças, pela segurança, pelo nível de estimulação, pelos limites da liberdade física e pela variedade e número de objetos inanimados que proporcionam à criança; *Social*: i.e., envolver emocionalmente as crianças e gerir trocas interpessoais, através da variedade afetiva, verbal, física e visual de comportamentos, tais como, sorrir, beijar, vocalizar, balançar, confortar e demonstrar interações entre pais e filhos, ajudar os filhos na regulação das emoções e afetos e influenciar os estilos de comunicação e nos repertórios interpessoais que a criança utiliza para manter relações com outros; e *Didática*: utilizar estratégias parentais para estimular as crianças, de modo a que se envolvam e compreendam o

ambiente. Para tal, os pais descrevem, ensinam, demonstram e proporcionam oportunidades para que a criança aprenda, observe e imite.

Na verdade, são os pais os principais agentes de socialização dos filhos (Bardagi, 2002; Baumrind & Thompson, 2002; Calheiros, 2006; Garcia Coll & Pachter, 2002; Grusec, 2002) e fazem com que muitas das características cognitivas, comportamentais e emocionais destes se relacionem com as diferentes formas de educação que utilizam (Bardagi, 2002). Por sua vez, os pares, as instituições formais, os professores e os media também participam neste processo (Grusec, 2002; Silva, 2005), que é iniciado pelo adulto e através do qual a criança adquire a sua cultura, hábitos e valores, contribuindo para o seu desenvolvimento, definição de objetivos, responsabilidade social, independência e individualidade (Baumrind, 1978). A socialização é, deste modo, um processo de interinfluência (Casas, 2006) e a família representa, assim, o contexto primordial de socialização (Bornstein, 1998, 2002; Silva, 2005). No entanto, a parentalidade é uma atividade que envolve um conjunto de diversos agentes pertencentes a diferentes microssistemas da criança (e.g., familiar e escolar) (Bronfenbrenner, 1977, 1986; Hoghughi, 2004), que contribuem para o seu desenvolvimento, constituindo, deste modo, uma ecologia abrangente do desenvolvimento infantil (Bornstein, 1998). Esta questão remete-nos para a socialização cultural, que corresponde às práticas que os pais utilizam para transmitir aos seus filhos informações sobre a sua história e herança étnica ou racial (Hughes et al., 2006). Tal como referido, a parentalidade revela-se fundamental no desenvolvimento da criança a curto, médio e longo prazo, especificamente, na regulação do comportamento e das emoções (Yaman, Mesman, Ijzendoorn, Bakermans-Kranenburg & Linting, 2010).

A parentalidade engloba, assim, em si, um conjunto de aspetos, que determinam e influenciam o seu exercício, que passaremos a descrever.

1.1.1. Crenças parentais

No estudo das crenças, a sua definição tem sido uma tarefa complicada, uma vez que diversos autores utilizam diferentes termos para se referirem ao mesmo tema (Kobarg et al., 2006). Assim sendo, as ideias que os pais possuem sobre a forma como podem ajudar os seus filhos a obter resultados valorizados é entendida por crenças educativas (Kobarg et al., 2006; Luster, Rhoades & Haas, 1989). Por sua vez, as atitudes, perceções, e conhecimento dos aspetos da parentalidade e da infância

constituem, para outros autores, as crenças parentais (Bornstein, 1998). Deste modo, os pais desenvolvem os seus comportamentos baseados em crenças culturalmente definidas, sobrepondo-se aquilo que os seus sentidos dizem sobre as crianças (Bornstein, 2002).

As ações que os pais apresentam no que diz respeito à criação dos filhos são considerados sistemas culturais de crenças parentais, entendidas como categorias mais amplas de crenças (Kobarg et al., 2006) e que têm tendência a ser culturalmente partilhadas (Barroso & Machado, 2014). É o sistema de crenças pelo qual os pais se regem que dita a forma como os pais interagem com os filhos.

Independentemente do modo como são definidas, as crenças parentais influenciam diretamente a educação que os pais dão aos seus filhos e, assim, funcionam como mediadoras entre os valores e o respetivo comportamento dos pais (Chao & Tseng, 2002; Kobarg et al., 2006; Luster et al., 1989).

1.1.2. Valores parentais

Outro aspeto que importa referir quando se fala de parentalidade, diz respeito aos valores. Na literatura, são vários os autores a apresentarem definições sobre este tema.

De uma forma mais geral, alguns autores (e.g., Rokeach, 1973) apresentam uma definição que remete para metas abstratas desejáveis que se traduzem em princípios, relativamente independentes de um contexto social específico e que orientam a vida dos sujeitos, ou, por outro lado, em objetivos estáveis dos pais em relação aos filhos (e.g., Luster et al., 1989; Paryente & Orr, 2010). Nesta linha, LeVine (1974, citado por Palacios, 1987) postulou a existência de três valores, que correspondiam aos objetivos universais que os pais apresentam para os seus filhos: saúde e sobrevivência física, promoção de comportamentos sustentados em valores (e.g., intelectuais, morais, emocionais, entre outros) e criação de capacidades necessárias para as crianças virem a ser adultos economicamente independentes.

Mais tarde Rokeach (1979) define os valores como padrões que são aprendidos, internalizados e derivados da sociedade e das suas instituições, de modo a orientarem o desenvolvimento do sentido de si, socialmente definido, como membro moral e competente de uma sociedade. Schwartz e Bilsky (1990) identificam, também, cinco aspetos que fazem parte da definição conceptual de valores, uma vez que estes correspondem a estados finais ou comportamentos desejáveis; a crenças ou conceitos;

orientam a avaliação e seleção de comportamentos e acontecimentos; transcendem situações específicas, e são ordenados por relativa importância.

Assim, e fazendo uma distinção conceptual, enquanto que os valores correspondem às metas e aos objetivos dos pais, as crenças dizem respeito às ideias que os pais possuem para alcançar esses objetivos (Luster et al., 1989).

1.1.3. Práticas Parentais

Tal como se tem vindo a salientar neste trabalho, os pais utilizam práticas parentais, estilos educativos e estratégias de socialização, quando interagem com os filhos e desempenham as suas funções, de modo a educar, influenciar e orientar as crianças na sua integração social. Estas práticas variam consoante os pais, assim como os resultados que produzem nas crianças (Ramirez, 2005). São estas práticas que passamos agora a descrever.

Se por um lado as crenças e os valores remetem para as ideias e metas educativas apresentadas pelos pais, e a forma de as alcançar, por outro lado as práticas parentais correspondem, segundo Darling e Steinberg (1993) a conjuntos de comportamentos desempenhados pelos pais para educar e socializar os filhos (i.e., métodos, estratégias e técnicas), de modo a alcançar resultados, que correspondem aos objetivos ou metas dos pais. Tal como já foi referido, é através das práticas que os pais influenciam diretamente a criança e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos seus comportamentos, sendo que estas são também diretamente determinadas pelas crenças e valores (valores esses que determinam indiretamente os resultados das crianças). Deste modo, as práticas parentais podem estar relacionadas com indicadores de desenvolvimento comportamental e psicológico na adolescência (Teixeira, Oliveira & Wottrich, 2006) e podem ser divididas em dois componentes: Exigência (i.e., atitudes coercivas por parte dos pais, tais como controlo de comportamento e estabelecimento de regras e limites) e Responsividade (i.e. comportamentos afetivos por parte dos pais, apoio emocional e incentivo à autonomia) (Darling & Steinberg, 1993).

Outros autores dividem as práticas parentais em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercivas. Foi Hoffman (1975, 1994, citado por Alvarenga & Piccinini, 2001; Bem & Wagner, 2006) quem procedeu à explicação destas duas categorias. As práticas indutivas privilegiam a utilização de controlo indireto e visam mostrar à criança as conseqüências do seu comportamento nos outros, refletindo os aspetos lógicos da situação. Promovem a internalização de padrões morais e fornecem à criança os motivos

necessários para que esta perceba a necessidade de alterar os seus comportamentos, através da concessão de autonomia. O uso deste tipo de práticas engloba explicações sobre regras, valores, princípios, comportamentos e as suas consequências, principalmente no relacionamento com os outros. Por sua vez, as práticas coercivas enfatizam o uso do poder e da força, através da utilização de ameaças, punição física ou a privação de afetos e privilégios, por parte dos pais. Isto implica que a criança não consiga compreender as consequências dos seus atos, o que a leva a controlar o seu comportamento em função das punições que podem ser exercidas pelos pais. Por não fornecer à criança motivações internas para se comportar de determinada maneira, esta prática traduz-se de um modo mais direto, com tendência a promover sentimentos de ansiedade, medo e raiva nas crianças, o que acaba por não facilitar a internalização de padrões morais ou regras sociais.

Na sequência da definição dos diferentes tipos de práticas parentais, Ramirez (2005) refere que estas vão no sentido de canalizar e modular o comportamento infantil, de acordo com a sua personalidade, o que vai ao encontro daquilo que querem e valorizam. Spera (2005) acrescenta que as práticas englobam, também, a monitorização e envolvimento parental, bem como valores, aspirações e metas.

Em termos gerais, a literatura tem evidenciado que o uso de diferentes práticas parentais apresenta diferentes implicações para o desenvolvimento das crianças, o que é comprovado por alguns estudos efetuados ao longo dos anos. Hart, Ladd e Burleson (1990) mostraram que, quando os pais utilizam estratégias coercivas com os seus filhos, estes tendem a resolver os seus problemas através de métodos coercivos (e.g., bater nas outras crianças) e tendem, também, a ser menos aceites e até rejeitados pelos seus pares. Estas crianças apresentam, assim, mais comportamentos agressivos e violação de normas, quando comparadas com crianças educadas segundo práticas indutivas (Trickett & Kuczynski, 1986). Pelo contrário, quando os pais apresentam práticas mais indutivas, os seus filhos apresentam menos problemas de comportamento (Pettit & Bates, 1989).

De seguida são apresentados os estilos parentais, uma vez que estes estão associados às práticas educativas, na medida em que é o conjunto das práticas parentais que gera determinado estilo parental (Tornaria et al., 2001, citado por Bem & Wagner, 2006).

1.1.4. Estilos Parentais

Enquanto que as práticas parentais nos remetem para comportamentos apresentados pelos pais, Darling e Steinberg (1993) caracterizam os estilos parentais como o conjunto

de características das relações entre pais e filhos (i.e. linguagem, tom de voz, humor e linguagem corporal) em diversas situações e como um modelo de comportamento parental, construindo, deste modo, um clima emocional. Acrescentam ainda que estes moderam a relação entre as práticas que os pais utilizam e os resultados verificados nas crianças. Pong, Hao e Gardner (2005) referem, ainda, que os estilos parentais funcionam como diretrizes para as relações entre pais e filhos e para as práticas de educação infantil.

Deste modo, as interações que os pais desenvolvem com os seus filhos são influenciadas pelos objetivos que os pais têm para a socialização e pelo estilo parental que adotam (Rohan & Zanna, 1996). Os mesmos autores postulam que é esperado que a forma como os pais interagem com os filhos esteja associada ao estilo parental utilizado.

Serão agora descritos alguns dos modelos clássicos sobre os estilos parentais.

1.1.4.1. Tipologia de Baumrind (1966, 1978)

Baumrind (1966, 1978) iniciou a investigação dos estilos parentais. Ao longo dos seus estudos, identificou três estilos parentais distintos, identificando-os como protótipos do controlo exercido pelos pais: Permissivo, Autoritário e Autoritativo.

Os pais permissivos adotam uma perspetiva não punitiva mas afirmativa e recetiva perante os comportamentos, impulsos e desejos da criança, sem moldarem ou direcionarem comportamentos (ver também Weber, Brandenburg & Viezzer, 2003). Explicam a existência de regras familiares, ao mesmo tempo que exigem comportamentos adequados e responsabilidade familiar. São vistos como um recurso para a criança usar, mas não como um ideal a seguir. Usam a razão e a manipulação mas evitam usar demasiado poder para atingir os seus fins, alterando ou moldando comportamentos. Não são nem exigentes nem responsivos e não encorajam as crianças a obedecer a padrões externos (ver também Bem & Wagner, 2006). Podem ser amorosos, protetores ou auto-envolvidos. Oferecem liberdade à criança, de modo a não serem responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Os pais autoritários, por seu lado, controlam, modelam e avaliam os comportamentos e as atitudes das crianças em função de regras de conduta previamente estabelecidas, de acordo com a autoridade superior. Privilegiam a obediência e o uso de medidas punitivas para lidar com aspetos que originem conflito entre pais e filhos (ver também Bem & Wagner, 2006). São exigentes mas não responsivos (ver também Rohan

& Zanna, 1996; Weber et al., 2003) e esperam que os seus filhos vivam de acordo com as suas normas, o que os leva a desincentivar a discussão entre pais e filhos (ver também Bem & Wagner, 2006; Rohan & Zanna, 1996). Inculcem nos seus filhos responsabilidades domésticas e respeito pelo trabalho, restringem a sua autonomia e apresentam altos níveis de controlo, bem como pouco envolvimento afetivo (ver também Bem & Wagner, 2006). Podem ser pais negligentes ou, por outro lado, muito protetores e preocupados.

Por fim, os pais autoritativos tentam que as atividades dos seus filhos sejam racionais e orientadas, incentivam o diálogo e a discussão, exercem controlo nas situações de divergência e afirmam a sua posição de adulto, ao mesmo tempo que reconhecem que a criança é detentora de interesses e vontades próprios (ver também Bem & Wagner, 2006; Rohan & Zanna, 1996; Weber et al., 2003). Usam o poder, a razão e a modelagem para encorajar as crianças a atingir os seus objetivos, fornecem explicações para as suas regras e normas para condutas futuras. Equilibram a exigência e a responsividade (ver também Rohan & Zanna, 1996; Weber et al., 2003). Potenciam uma comunicação aberta e saudável com os filhos (ver também Bem & Wagner, 2006; Newman, Harrison, Dashiff & Davies, 2008). Estes pais não baseiam as suas opiniões nos desejos individuais da criança ou nas opiniões do grupo e estimulam as competências sociais dos filhos.

Assim, os pais que exercem um grande investimento nos seus filhos (i.e., autoritativos) são capazes de renunciar a certos prazeres para estar com estes, afirmam que conhecem melhor as suas necessidades do que outras pessoas, são vistos como mais responsivos, apresentam expectativas de maturidades mais elevadas e veem os seus filhos de uma forma mais positiva, comparativamente com os pais que exercem investimentos mais reduzidos. Por adotarem uma postura que não é nem centrada na criança nem centrada nos pais, veem os deveres e direitos das crianças como complementares com os seus, procuram incluir as necessidades das crianças com as dos restantes membros da família (Baumrind, 1978; Baumrind & Thompson, 2002) e não possuem ideologias que os impeçam de ir mudando ao longo do processo de amadurecimento dos filhos (Baumrind, 1978). Estes pais incentivam, também, a individualidade, independência e alta responsividade nas crianças (Smetana, 1995). Este estilo parental proporciona um ambiente familiar mais efetivo na transmissão de valores, uma vez que facilita à criança a internalização e sentimentos de auto produção (Rudy & Grusec, 2001).

Perante o exposto, verifica-se que alguns estilos parentais privilegiam mais a comunicação e a interação, em comparação com outros, sendo que a qualidade da comunicação também difere entre estes (Pong et al., 2005).

1.1.4.2. Modelo Bidimensional de Maccoby & Martin (1983)

Maccoby e Martin (1983) reformularam a proposta de Baumrind (1966, 1978) e sugeriram que os estilos parentais podem ser caracterizados por duas dimensões: a exigência (i.e., nível de controlo que os pais exercem sobre o comportamento dos filhos, através da imposição de regras) e a responsividade (i.e., nível de afeto e envolvimento dos pais, de modo a responderem às exigências e pontos de vista dos filhos). Deste modo, passaram a considerar quatro estilos parentais: Autoritário, Autoritativo, Negligente e Indulgente. Estes dois últimos resultam da desconstrução do estilo permissivo, enquanto que os dois primeiros seguem o que foi inicialmente proposto por Baumrind (1966, 1978). Assim, os pais negligentes são pouco exigentes, pouco comunicativos (Maccoby & Martin, 1983) e dão pouca atenção aos seus filhos (Rohan & Zanna, 1996). São indiferentes e permissivos, o que pode levar à existência de mau-trato (Bem & Wagner, 2006). Por outro lado, os indulgentes, caracterizam-se também por uma baixa exigência (Maccoby & Martin, 1983; Rohan & Zanna, 1996), evitam o conflito com os filhos mas valorizam a comunicação (Maccoby & Martin, 1983) e são muito afetivos, mas estabelecem pouco controlo (Bem & Wagner, 2006). Estes pais não apresentam metas definidas em relação à forma como desejam que os filhos se comportem (Rohan & Zanna, 1996). (Fig.1)

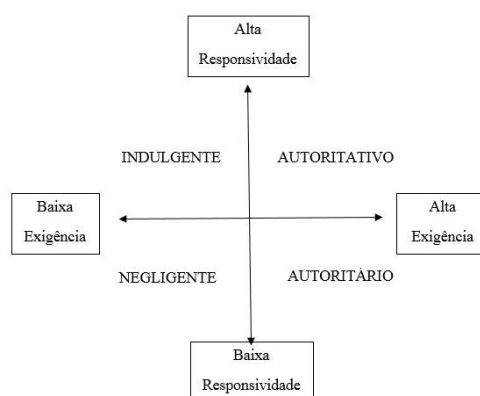


Figura 1. Modelo de Estilos Parentais. Adaptado de Rohan e Zanna (1996).

1.1.4.3. Modelo Integrativo de Darling e Steinberg (1993): Estilo parental como contexto

Em 1993, Darling e Steinberg sugeriram que, para compreender de que forma os estilos parentais influenciam o desenvolvimento da criança, devem ser identificados três aspetos distintos da parentalidade: qual o clima emocional ou o estilo parental onde ocorre a socialização; os objetivos da socialização e as práticas educativas que os pais usam para que a criança atinja as metas propostas. Deste modo, propõem que o estilo parental seja interpretado como o contexto que modera o efeito das práticas parentais na criança.

Assim, apresentam um modelo que postula que as práticas e os estilos parentais são influenciados pelos objetivos de socialização dos pais e, por sua vez, as práticas parentais influenciam diretamente certos resultados de desenvolvimento das crianças; por outro lado, o desenvolvimento da criança é, também, influenciado pelo estilo parental, através do seu efeito moderador entre as práticas parentais e os resultados de desenvolvimento das crianças e através da influência que exerce na disposição da criança a ser socializada pelos pais; por fim, a influência das práticas parentais no desenvolvimento da criança é, também, moderada pela disposição desta em relação à socialização (Fig. 2).

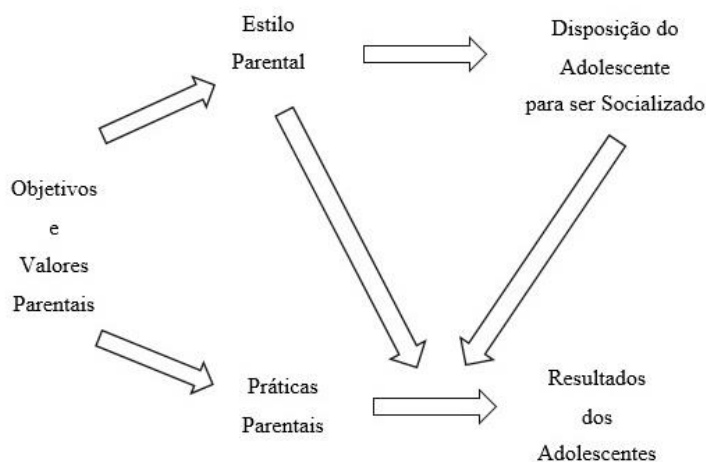


Figura 2. Modelo Contextual de Estilos Parentais. Adaptado de Darling e Steinberg (1993)

1.1.4.4. Efeitos dos estilos parentais no desenvolvimento da criança

Tal como o que foi referido para as práticas parentais, também para os estilos parentais é possível encontrar literatura que sugere diferentes implicações no desenvolvimento das crianças, consoante o estilo parental utilizado. Em evidência, por apresentar resultados mais positivos nas crianças, encontra-se o estilo parental autoritativo, uma vez que mostrou ser o padrão mais eficaz de autoridade parental (Baumrind, 1978). São vários os autores que conduziram estudos que comprovam o que foi proposto por Baumrind (1978): o estilo autoritativo está associado a vários indicadores de uma adaptação saudável dos adolescentes, melhores resultados académicos, menor tendência ao consumo de substâncias e menos comportamentos delinquentes (Fletcher, Darling, Steinberg, & Dornbusch, 1995; Spera, 2005); os filhos de pais considerados autoritativos apresentam-se mais competentes instrumental e socialmente (Darling & Steinberg, 1993), apresentam níveis mais altos de otimismo e níveis mais baixos de passividade, enfrentam as adversidades de uma maneira mais otimista, com maior capacidade de lidar com os problemas (Weber et al., 2003), exibem comportamentos mais seguros, menos comportamentos de risco e níveis mais altos de proteção, comparativamente com os que foram educados sob uma disciplina autoritária (Newman et al., 2008) e manifestam menos sintomas de depressão, menos comportamentos sexuais de risco, ou violentos, e menos abuso de substâncias (Bem & Wagner, 2006; Newman et al., 2008).

No entanto, nem sempre se verificam conclusões consistentes sobre o impacto dos estilos parentais nos resultados apresentados pelas crianças (Grusec, 2002). Lamborn, Mounts, Steinberg e Dornbusch (1991) conduziram um estudo com adolescentes, com o intuito de verificar resultados semelhantes ou diferentes consoante o estilo parental sob o qual foram educados. Os resultados foram os seguintes: quando os pais são caracterizados por seguirem um estilo autoritário, os seus filhos apresentam bons níveis de conformidade e obediência para com os padrões dos adultos mas menos auto-concepções comparativamente com os outros jovens; quando os pais seguem um estilo autoritativo, os adolescentes apresentam altos níveis de competência psicossocial e baixos níveis de disfunção comportamental e psicológica, sendo que nos adolescentes educados por pais classificados como negligentes verifica-se o oposto; por fim, os adolescentes criados por pais permissivos apresentam altos níveis de autoconfiança, mas, por outro lado, também apresentam uma má conduta e desinteresse escolar, bem como uma maior tendência a abusar de substâncias.

1.2. Determinantes da Parentalidade

São variadas as fontes que podem influenciar as crenças que os pais possuem sobre educação e o desenvolvimento dos seus filhos: Classe Social (Kohn, 1969; Ramirez, 2005); Nível Socioeconómico (Grusec, 2002; Magnuson & Duncan, 2002; McLoyd, 1990); Nível Académico dos pais (Bem & Wagner, 2006; Custódio & Cruz, 2008; Querido, Wagner & Eyberg, 2002); Contexto Social (Garbarino, Vorrasi & Kostelny, 2002; Hoghughi, 2004; Kelley, Power & Wimbush, 1992; Lau, 2010; Ogbu, 1981; Pachter & Dumont-Mathieu, 1991); Sexo dos pais (Crouter & Head, 2002; Eisenberg & Valiente, 2002; Monteiro & Castro, 1997; Smetana, 1995; Straus & Stewart, 1999; Vieira et al., 2013); Transmissão cultural e intergeracional (e.g., o que é transmitido de geração em geração depende do grupo cultural ao qual os indivíduos pertencem); Experiência como filhos (e.g., experiências infantis); Experiência como pais e Diferenças individuais (e.g., características dos pais). Fenómenos relacionados com a imigração também parecem influenciar o exercício da parentalidade (Bornstein, 2002). Mais à frente neste trabalho iremos abordar apenas alguns dos determinantes aqui enunciados.

Belsky (1984, 2005, 2006) desenvolveu um modelo clássico que explicita quais os principais determinantes da parentalidade, postulando que a forma como os pais educam os filhos, deriva da influência de características individuais dos pais (e.g., personalidade) e de características individuais de cada criança (e.g., comportamento e temperamento) e do contexto social onde ocorrem as interações entre pais e filhos (e.g., redes de apoio social, profissões dos pais e relações conjugais). Belsky (1984) acrescenta ainda que é a conformidade e a compatibilidade entre as características dos progenitores (e.g., desenvolvimento histórico, profissão, relações conjugais e redes de apoio social) e dos filhos que influenciam diretamente a parentalidade e, consequentemente, o desenvolvimento das crianças (Fig. 3).

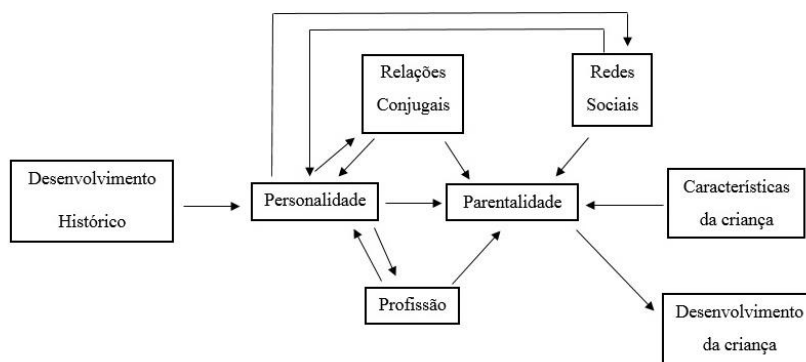


Figura 3. Modelo de Processo de Determinantes da Parentalidade. Adaptado de Belsky (1984).

Vários autores postulam que o nível educativo e o estatuto socioeconómico são as variáveis que mais influenciam as ideias e comportamentos dos pais sobre o desenvolvimento e educação dos filhos (Goodnow & Collins, 1990; Palacios, 1987; Ramirez, 2005), uma vez que, mesmo quando os progenitores provêm da mesma cultura e de grupos socioeconómicos semelhantes podem apresentar comportamentos distintos, relativamente à forma como cuidam dos seus filhos (Bornstein, 2002).

1.2.1. Classe social

A parentalidade é amplamente influenciada pela classe social, tal como supracitado (Kohn, 1969; Ramirez, 2005). Assim, os pais que pertencem a classes sociais mais elevadas valorizam características de autodireção, responsabilidade e autocontrolo. Por sua vez, pais de classes sociais mais baixas têm mais tendência a valorizar a conformidade perante a autoridade e os padrões externos (Kohn, 1969).

1.2.2. Nível Socioeconómico

Um dos determinantes que se revelou mais importantes na parentalidade é o nível socioeconómico dos pais (McLoyd, 1990). Deste modo, níveis socioeconómicos mais baixos podem levar a que os pais apresentem uma parentalidade menos envolvente, menos consistente e com menos capacidade de suporte perante os filhos, de modo que estes fiquem mais vulneráveis perante eventos negativos. Assim, alguns estudos parecem indicar que, pais de níveis socioeconómicos mais baixos são menos calorosos e menos disponíveis emocionalmente para os seus filhos e, também, parecem utilizar mais práticas coercivas (McLoyd, 1990). Outros estudos indicam que, em contextos

socioeconómicos mais baixos, os pais tendem a utilizar mais práticas parentais relacionadas com o controlo, de modo a responder a contextos culturais mais perigosos, em que as crianças têm mais tendência a se envolverem em atividades antissociais (Grusec, 2002).

Apesar destes estudos, outros indicam que pais com nível socioeconómico mais baixo são classificados como sendo tão calorosos e estimulantes como pais de classe média mas, menos responsivos a conceder ambientes de aprendizagem em casa (Magnuson & Duncan, 2002).

1.2.3. Nível Académico dos Pais

Também foi verificado que mães com um maior nível académico exercem mais frequentemente comportamentos de disciplina indutiva e disponibilizam informação mais explícita na sua comunicação, em comparação com mães de baixa escolaridade (Cruz, 1999; Hoff et al., 2002, citado por Custódio & Cruz, 2008).

Também a utilização dos estilos parentais parece ser influenciada pelo nível académico dos pais: o estilo parental autoritário é mais frequentemente utilizado por mães com baixa escolaridade, enquanto que o autoritativo é frequentemente defendido por famílias de classe alta. Por sua vez, mães com baixa escolaridade e famílias de classe baixa caracterizam-se por apresentarem um estilo parental permissivo (Querido et al., 2002).

Tal como verificado para a classe social, indivíduos com maior escolaridade inculcem, também, nos seus filhos valores de autodireção. Por outro lado, quando têm menos escolaridade, tendem a enfatizar nas crianças a conformidade perante a autoridade e as exigências externas de comportamento (Bem & Wagner, 2006).

1.2.4. Contexto Social

Outra variável que parece determinar a parentalidade é o contexto social, especialmente quando se fala de minorias étnicas (Ogbu, 1981).

O contexto social no qual as famílias operam determina, assim, parte do carácter e da qualidade da parentalidade, o sucesso das práticas e estilos parentais (Garbarino et al., 2002; Lau, 2010; Pachter & Dumont-Mathieu, 1991) e a eficácia das atividades entre pais e filhos (Hoghughi, 2004). Por exemplo, no estudo conduzido por Kelley et al. (1992) foi verificado que o controlo parental é mais exercido por famílias Afro-

Americanas de nível socioeconómico baixo em bairros desfavorecidos, de modo a evitar que as suas crianças sejam influenciadas negativamente pelos seus pares.

1.2.5. Sexo dos Pais

No que diz respeito às características dos pais, o sexo destes revelou-se uma variável bastante importante (Crouter & Head, 2002). A estrutura, os papéis e as funções dos vários membros das famílias têm sido alterados devido a transformações económicas e sociais. O aumento da participação das mulheres no mundo de trabalho traduziu-se no aumento do envolvimento dos pais nos cuidados prestados às crianças. Neste sentido, a literatura tem apontado diferenças de sexo nos estilos e práticas parentais (Vieira et al., 2013). Por exemplo, Smetana (1995) verificou que os pais têm mais tendência a identificar-se com o estilo autoritário do que as mães, que se consideram mais autoritativas. A maior parte dos estudos nesta área propõem uma relação positiva entre o raciocínio moral das crianças e o uso de práticas indutivas maternas, enquanto que os estudos sobre os pais são mais raros e menos consistentes (Eisenberg & Valiente, 2002).

Estas diferenças surgem não só ao nível dos estilos parentais mas surgem também relacionadas com o seu nível académico: quanto maior o nível de escolaridade da mãe, maior o desejo de verem os seus filhos crescer de forma independente (Monteiro & Castro, 1997). Principalmente nos pais, o nível educacional revela-se bastante importante no que concerne ao conhecimento parental (Crouter & Head, 2002).

Straus e Stewart (1999) verificaram, também, com o seu estudo, que a punição corporal é mais utilizada pelas mães do que pelos pais.

1.2.6. Cultura

Esta variável aparece quase sempre associada a todos os pontos anteriores.

Hostede (1984) refere-se à cultura como a “programação coletiva da mente que distingue os membros de um grupo humano de outro” (p. 21). Esta pode determinar a identidade de um grupo de indivíduos e pode ser considerada como o conjunto de características comuns a todos os membros que influenciam as respostas do grupo perante o meio ambiente em que se encontram.

Anos mais tarde, Abney (2002, citado por Raman & Hodes, 2011) definiu a cultura como um “conjunto de crenças, atitudes, valores e padrões de comportamento que são passados de uma geração para a seguinte” (p. 31). Triandis e Suh (2002) acrescentam

que é através da linguagem (quando é possível comunicar na mesma língua), da modelagem de comportamentos (por viverem na mesma época) e da proximidade (que permite que os indivíduos se influenciem uns aos outros) que a cultura é transmitida. Por sua vez, pode-se definir um grupo cultural como um conjunto de pessoas que partilha tradições, ideias, crenças, valores, práticas e comportamentos comuns (Pachter & Dumont-Mathieu, 1991). Tal como referido, o exercício da parentalidade varia de cultura para cultura, o que condiciona os objetivos de socialização apresentados pelos pais, através dos seus modelos culturais, integrando-se no contexto sociocultural de desenvolvimento das crianças (Seidl-de-Moura, Carvalho & Vieira, 2013).

Duas grandes dimensões da cultura que afetam a parentalidade, e que têm sido estudadas, são o coletivismo e o individualismo.

Mills e Clark (1982, citado por Triandis & Suh, 2002; Grusec, 2002) definem uma cultura coletivista como aquela em que os membros são interdependentes do grupo a que pertencem, definem o seu comportamento com base nas normas do grupo, comportam-se de forma comunitária e dão prioridade aos objetivos do mesmo. Por sua vez, uma cultura individualista privilegia a independência, sobrepondo os objetivos pessoais aos do grupo (Rhee et al., 1996).

Os estudos levados a cabo por Triandis e Gelfand (1998) apresentam duas dimensões do coletivismo: coletivismo vertical (ênfasis no sentido de autoridade e conformidade e é mais tradicional) e coletivismo horizontal (a conformidade não é tão acentuada, valorizando a sociabilidade e o hedonismo). Os mesmos autores enfatizam também duas dimensões das culturas individualistas: individualismo vertical (é valorizada a competição e o hedonismo) e individualismo horizontal (privilegia a autoconfiança).

Estas dimensões exercem, também elas, influências ao nível da parentalidade: pais que se regem por valores individualistas irão educar os seus filhos para serem independentes e autoconfiantes, por outro lado, pais direcionados para valores coletivistas, educam os seus filhos para serem dependentes e conformistas (Triandis, 1995, citado por Gouveia & Clemente, 2000). No entanto, estes fatores estão também associados a diferentes variáveis sociodemográficas, como é o caso do nível académico dos pais, que se revelou um bom preditor de valores individualistas ou coletivistas: pais com menos estudos valorizam o coletivismo, enquanto que pais com mais estudos estão mais direcionados para valores individualistas (Mishra, 1994).

Ao nível dos estilos parentais, o estudo de Rudy e Grusec (2001), que comparou Canadianos Egípcios e Anglo-Canadianos a morarem no Canadá, verificou que os primeiros adotam estilos parentais mais autoritários e seguem valores mais coletivistas que os últimos. Neste caso em concreto, o coletivismo é visto como um preditor do estilo parental. Apesar destes resultados, os dois grupos não diferem nos níveis de carinho que dão aos filhos. Deste modo, o estudo sugere que, em culturas coletivistas, existe mais tendência à existência de estilos parentais autoritários. Cinco anos mais tarde, os mesmos autores desenvolveram um estudo que comparava um grupo de origem coletivista (e.g., Paquistão, Índia, Egito e Irão) e outro de origem individualista (Europa Ocidental), comprovando os resultados do estudo anterior: culturas coletivistas tendem a desenvolver estilos parentais autoritários (Rudy & Grusec, 2006).

Também estas duas dimensões variam consoante a cultura em questão: os estudos desenvolvidos por Rhee et al. (1996) identificam os Coreanos como mais coletivistas do que os Americanos de origem Europeia. Os valores presentes na cultura Chinesa remetem, também, para o coletivismo (Chen & Uttal, 1988).

Deste modo, é possível ver a influência que a cultura exerce nos valores. Por exemplo, Baer, Curtis, Grabb e Johnston (1996) verificaram que, valores modernos auto-orientados (e.g., liderança, independência e trabalho duro) estão mais presentes na América do que na Austrália e na Grã-Bretanha, uma vez que estes últimos direcionam a socialização para a orientação coletiva, enquanto que os Americanos seguem vias mais individualistas. No que diz respeito aos valores que os pais transmitem aos filhos, Harwood, Miller, e Irizarry (1995) verificaram que mães Americanas de origem Europeia definem a criança ideal como aquela que possui valores como assertividade, criatividade e independência. Por sua vez, as mães oriundas de Porto-Rico conferem uma maior importância à obediência e ao respeito pelos outros. Mães Americanas incentivam os seus filhos a serem mais independentes, em comparação com as mães de Porto-Rico (Harwood et al., 1995). Relativamente à cultura Chinesa, o estudo conduzido por Chen e Uttal (1988) concluiu que os valores desta orientam as crianças a trabalhar diligentemente, uma vez que incutem um sistema de crenças nas crianças direcionado para objetivos internos.

Os fatores culturais foram identificados por Chao (2001) como influenciadores da forma como pais e filhos interagem e se relacionam entre si e, em conjunto com as diferenças culturais, desempenham um papel informativo no conteúdo das crenças dos pais sobre a aprendizagem, o pensamento e a competência social das crianças (Sigel &

McGillicuddy-De Lisi, 2002): pais Afro-Americanos de classe média têm uma maior tendência para usar a punição física, quando comparados com pais Americanos de origem Europeia (Baumrind & Thompson, 2002).

Tal como já foi anteriormente referido, no que concerne à influência que os estilos parentais têm nas crianças, esta questão deriva, também, de fatores como o nível académicos dos pais, a sua cultura, o contexto social, entre outros. Deste modo, são encontradas diferenças étnicas no que respeita aos efeitos que os estilos parentais refletem nas crianças e à forma como são concebidos (Chao, 2001). Realçando as características benéficas do estilo autoritativo anteriormente referidas, e articulando esta questão com o contexto cultural, foram, também, encontrados efeitos benéficos na utilização deste estilo parental em Americanos Europeus, mas estes efeitos não se refletem nos Americanos Asiáticos, principalmente nos imigrantes recém-chegados (Chao, 2001). Relativamente aos resultados verificados nas crianças, o estudo conduzido por Baumrind em 1972 revelou que as crianças negras filhas de pais autoritários apresentam-se mais independentes e dominantes, quando comparadas com crianças brancas.

As comparações através de culturas servem para comprovar as contribuições biológicas e culturais nos comportamentos. Por outro lado, existem características universais complexas que podem variar entre indivíduos e culturas (Papousek & Papousek, 1991). Garcia Coll et al., (1996) identificaram quatro fatores que afetam os comportamentos parentais em diferentes culturas: influências culturais na estrutura familiar; nas crenças, valores e atitudes dos pais (o que pode influenciar diretamente o uso de práticas disciplinares, tais como punição corporal, e tolerância das interações da criança com os adultos); na forma como os pais veem as crianças e na estimulação cognitiva que os pais exercem em casa.

De um modo geral, em todas as sociedades estão implícitas várias particularidades que os sujeitos devem apresentar. No entanto, algumas destas características são universais (e.g., os pais devem providenciar proteção e nutrição às crianças) e outras variam consoante a cultura (e.g., valores e normas) (Maccoby, 2000).

O impacto das variáveis de contexto nos resultados observados nas crianças é mediado por práticas parentais, tais como, disciplina, resolução de problemas familiares, envolvimento positivo e acompanhamento (Patterson & Fisher, 2002). A cultura (à semelhança do que aconteceu com os restantes componentes da parentalidade já

referidos) influencia o efeito das práticas educativas parentais, perante os comportamentos das crianças (Alvarenga & Piccinini, 2001).

O estudo de Piccinini, Alvarenga e Marin (2013) mostra que diferentes fatores sociais e culturais revelam-se bastante importantes e associam-se às práticas de educação infantil utilizadas pelos pais, podendo coexistir no mesmo país ou na mesma cidade. Por exemplo, para descrever a personalidade e temperamento dos seus filhos, as mães japonesas utilizam as mesmas palavras que lhes foram transmitidas pela cultura e história japonesa (Shwalb, Shwalb & Shoji, 1996).

Apesar das diferenças, outros estudos mostram, no entanto que foram observadas semelhanças nos comportamentos dos cuidadores Egípcios e Quenianos (Sigman & Wachs, 1991), o que suporta a hipótese apresentada por Keller et al., (1988, citado por Sigman & Wachs, 1991) de que existem padrões intuitivos de comportamento que podem maximizar um desenvolvimento adequado para os seus filhos, com tendência a serem utilizados entre as várias culturas, ultrapassando a questão da variabilidade cultural.

Em alguns contextos culturais é esperado que a criança aprenda através da observação e participação nas atividades dos adultos, sendo que, em outros, o papel dos pais é ensinar as crianças, brincar com elas e fazê-las participar em conversas em contextos adequados ao conhecimento e interesses da criança, como pares (Rogoff, Mistry, Goncu & Mosier, 1991). Pais Americanos utilizam a brincadeira como forma de comunicação e, por sua vez, pais Japoneses utilizam os jogos para mediar a interação e a comunicação diádica (Tamis-LeMonda et al., 1992, citado por Bornstein, 2002).

Para além da cultura (i.e., as diferenças que gera no exercício da parentalidade), existem também as questões da interetnicidade.

A cultura pode, também, influenciar a própria noção de família, uma vez que em certas culturas é a mãe que assume a posição de principal cuidadora dos filhos e, em outras, são necessários vários modelos de cuidadores. Algumas categorias da parentalidade (e.g. didática, nutrição e interação social) podem ser desempenhadas por diferentes membros de uma cultura. O impacto que as mães têm no desenvolvimento dos seus filhos deve-se ao facto de estas serem quase sempre as primeiras cuidadoras das crianças (Grusec, 2002; Rothbaum & Weisz, 1994).

1.2.7. Fenómenos Migratórios e Aculturação

A experiência da migração, ou seja, quando os sujeitos mudam, neste caso, de país, conferindo-lhe o estatuto de imigrante, condiciona também as práticas educacionais, os sistemas de crenças e os padrões de interação de pais e filhos, uma vez que, quando alguém vai morar para outro país tem de se adaptar aos novos códigos de conduta social (Pomerleau et al., 1991). Isto remete-nos para a ideia de choque cultural, na medida em que os sujeitos de veem perante uma realidade diferente da sua.

Deste modo, a literatura sugere a mudança de alguns comportamentos parentais, de modo a que se possam integrar nas novas condições de vida, bem como da forma como socializam e educam os seus filhos, o que irá afetar as suas formas de interação e as suas práticas educacionais (Pomerleau, et al., 1991). As atitudes, práticas e crenças, assim como a cultura, são moldadas para se enquadrarem no contexto onde os pais se encontram (Garcia Coll & Pachter, 2002).

As diferenças culturais ao nível da parentalidade variam, também, consoante a geração de imigrantes que se está a estudar. Assim, entende-se por primeira geração de imigrantes aqueles que nasceram no estrangeiro e por segunda geração os filhos dos imigrantes (Waters, 1990). Por exemplo, a utilização de um estilo parental autoritativo reflete efeitos positivos no desempenho escolar dos Americanos de origem Europeia e em alguns Chineses de segunda geração mas não se reflete nos Chineses de primeira geração (Chao, 2001).

Falar de fenómenos migratórios é falar também de aculturação.

A definição clássica de aculturação define que esta “compreende os fenómenos que resultam quando grupos de indivíduos com culturas diferentes entram em contato contínuo em primeira mão, com alterações posteriores nos padrões culturais originais de um ou de ambos os grupos” (Redfield, Linton & Herskovits, 1936, p. 149).

A aculturação é um duplo processo de mudança psicológica e cultural, originada pelo contato entre dois ou mais grupos culturais e os seus membros (Berry, 1997, 2005). Esta ocorre quando grupos de pessoas e os seus respetivos membros se envolvem em contato intercultural, o que pode levar à produção de conflito e conseqüente negociação, de modo a encontrar resultados que se adaptem a ambas as partes. Isto implica que se procedam a mudanças a nível grupal (e.g. práticas culturais, estruturas sociais e instituições) e a nível individual (e.g. repertório comportamento dos indivíduos) (Berry, 2005). No processo de aculturação, há sempre uns grupos que experienciam mais mudanças do que outros (Berry, 1990).

Para completar esta definição o autor (Berry, 1997) faz a distinção entre aculturação e aculturação psicológica, definindo esta última como as mudanças psicológicas e os seus resultados em indivíduos que passaram pelo processo de aculturação. Trata-se da aculturação a nível individual (Berry, 1990).

O fenómeno da aculturação é constituído por quatro estratégias de aculturação: assimilação, separação, integração e marginalização. A assimilação ocorre quando os indivíduos procuram interação diária com outras culturas e não querem manter a sua identidade cultural. Por outro lado, quando evitam a interação com indivíduos da sociedade de acolhimento e desejam manter os valores da sua cultura original, estamos perante o processo de separação. Quando o objetivo do indivíduo é manter a sua herança cultural enquanto estabelece interações diárias com outros grupos, ocorre a integração. Por último, a marginalização ocorre quando não há interesse ou possibilidade nem em manter a herança cultural nem em desenvolver interações com outro grupo (Berry, 1997, 2005).

Como tentativa de lidar com as mudanças resultantes da aculturação (i.e., exigências externas, classificadas como adaptação), os indivíduos podem efetuar certas mudanças, que podem ser a nível individual ou grupal (Berry, 2005).

Apesar do papel que a cultura desempenha no desenvolvimento infantil, é importante ter em conta o impacto da aculturação. Este processo está relacionado com as implicações para as práticas (Ramirez, 2005) e para os estilos parentais, através da influência na interação entre mães e filhos, nas práticas de cuidado e alimentação, no papel da família alargada e nas expectativas de desenvolvimento (Garcia Coll & Pachter, 2002).

Deste modo, estudos sobre a aculturação revelam-se bastante pertinentes e necessários em variadas culturas devido a processos como a descolonização, migração internacional e existência de refugiados (Berry, 1990).

A aculturação tem, assim, implicações em vários aspetos relacionados com a parentalidade. Um estudo com famílias de imigrantes nos Estados Unidos da América revelou que, quanto maior o fosso na aculturação, mais dificuldades os pais apresentam no exercício da parentalidade (Buki, Ma, Strom & Strom, 2003). Ao nível das estratégias de aculturação, o estudo conduzido por Park, Kim, Chiang e Ju (2010), com estudantes Americanos Asiáticos apresenta várias conclusões: de um modo geral, os participantes que se encontram mais aculturados apresentam menos conflito familiar e uma educação mais permissiva; nos participantes menos aculturados podemos verificar

o contrário; quanto mais autoritativo é o estilo parental, maior é o conflito familiar, em sujeitos que se encontrem em processo de assimilação, separação ou integração; conflitos familiares menos frequentes verificam-se entre aqueles que parecem estar em processo de marginalização.

Quanto aos valores parentais, um dos estudos sobre este tema, foi conduzido com mães Turcas a residir na Austrália, de modo a perceber a relação entre os comportamentos e valores parentais e o nível de interação com a sociedade Australiana: a Turquia apresenta-se como uma cultura coletivista, onde é mais utilizada a punição física. Por sua vez, a Austrália evidencia valores mais individualistas e de independência; deste modo, mães mais integradas na sociedade Australiana apresentam objetivos relacionados com a autonomia, mas não com a obediência e conformidade (Yagmurly & Sanson, 2009).

Por fim, para explicitar a relação da aculturação com as crenças de educação parental, Farver, Xu, Bhadha, Narang e Lieber (2007) realizaram um estudo junto de pais Indianos Asiáticos e Americanos de Origem Europeia, no qual verificaram que os pais Indianos Asiáticos, quando se encontram em assimilação ou integração, apresentam crenças idênticas às de famílias Europeias, o que sugere que os pais imigrantes desenvolvem crenças de educação parental que, em certos casos, se adaptam às duas culturas.

Perante o exposto, os objetivos deste trabalho são os seguintes: 1) Analisar quais as crenças educativas e os valores que pais e mães Cabo-Verdianos, a residir em Portugal, transmitem aos filhos; 2) Identificar as suas práticas e estilos parentais 3) Explorar em que medida a aculturação se inscreve no exercício da parentalidade.

Capítulo II - Método

2. Metodologia

Face aos objetivos propostos para este trabalho, recorreu-se a uma metodologia qualitativa.

2.1. Participantes

Fizeram parte deste estudo 13 participantes. Foram tidos em conta como critérios de inclusão: ser de ambos os sexos, ter filhos e ter nacionalidade ou descendência Cabo-Verdiana, ou dupla nacionalidade (i.e., Portuguesa e Cabo-Verdiana) excluindo-se, assim, antecipadamente, todos os casos que não correspondiam aos critérios apresentados. Destes, três têm nacionalidade cabo-verdiana, oito são descendentes (i.e., a mãe ou o pai são cabo-verdianos) e dois têm dupla nacionalidade (i.e., nacionalidade portuguesa e cabo-verdiana). Ainda, dos participantes, oito nasceram em Portugal e os restantes em Cabo-Verde. Dos que nasceram em Cabo-Verde, todos eles se encontram em Portugal há mais de 32 anos (min:32; máx: 44).

Os participantes são de ambos os sexos, sendo seis, mulheres, e sete, homens, com idades compreendidas entre os 21 e 75 anos ($M = 38,38$ anos, $DP = 15,91$).

Relativamente aos filhos dos participantes, o número de filhos varia entre um a cinco filhos e as idades vão desde os quatro meses até aos 50 anos de idade.

No que respeita à situação profissional dos participantes, estes enquadram-se em dois setores: secundário e terciário. Fazem parte do setor secundário quatro dos participantes (e.g., operador de armazém ($N=1$); eletricista ($N=1$); construtor civil ($N=1$) e condutor de guias ($N=1$)) e, do setor terciário, outros quatro (e.g., empregada de refeitório ($N=1$), pedreiro ($N=1$), vigilante ($N=1$) e professora do ensino primário ($N=1$)). Dos restantes, três encontram-se desempregados e duas são domésticas.

Em termos de escolaridade, apenas um participante tem o ensino superior, três completaram o ensino secundário, cinco têm o 3º ciclo, um tem o 2º ciclo e três têm apenas o primeiro ciclo.

O método utilizado para selecionar um determinado número de pessoas de uma população denomina-se de amostragem (Mertens, 2005), sendo que existem certos critérios que a podem delimitar (Flick, 2005). Neste trabalho, o método utilizado foi não aleatório, ou seja, por conveniência, articulando-se com um procedimento bola de neve

para a identificação dos sujeitos que iriam participar no presente estudo. Trata-se, portanto, de uma amostragem com grupos sociais antecipadamente definidos (Flick, 2005). O número de participantes aumenta pelo facto de se utilizar a amostragem bola de neve, uma vez que as pessoas ficam mais disponíveis para responder quando alguém de confiança já respondeu anteriormente (Small, 2009). Isto remete-nos para um ponto fulcral da recolha de dados: a saturação, altura em que é aconselhado que se pare a recolha de dados, uma vez que, a partir desta altura, já nada de novo está a ser recolhido e evita-se o desperdício de dinheiro, tempo e provas (Guerra, 2006).

De uma forma geral, a escolha do método de amostragem varia de acordo com os paradigmas, a logística e a ética do investigador (Mertens, 2005) e em função de determinados aspetos que este queira estudar (Guerra, 2006).

2.2. Instrumentos

A metodologia qualitativa engloba vários procedimentos mas, as entrevistas abertas e os estudos conduzidos em profundidade são os mais utilizados (Small, 2009; DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). As diferentes estratégias de entrevista surgem de diversas perspetivas disciplinares e é necessário ter em atenção que, por vezes, as entrevistas estruturadas podem produzir dados quantitativos (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006).

Assim, a literatura indica a existência de três tipos de entrevistas que podem ser identificadas ao longo de um contínuo (Longhurst, 2010): as entrevistas não estruturadas (i.e., são comparadas a histórias orais, em que é o entrevistado e não as questões que conduzem a entrevista); as entrevistas semiestruturadas (i.e., são flexíveis na maneira como as questões são dirigidas pelo entrevistado, mas dotadas de uma ligeira ordem predeterminada) e as entrevistas estruturadas (i.e., baseiam-se na existência de uma lista predeterminada e estandardizada de questões, que devem ser introduzidas quase na mesma ordem e da mesma maneira) (Dunn, 2005, citado por Longhurst, 2010). Também Patton (1990) e Punch (1998) salientam a flexibilidade conferida pelas entrevistas semiestruturadas, uma vez que permitem aos participantes que estes respondam com as suas próprias palavras, de forma aberta, sem ser apenas ‘sim’ ou ‘não’ (Flick, 2005; Longhurst, 2010).

As entrevistas semiestruturadas revelam-se bastante úteis na investigação sobre emoções, opiniões e comportamentos complexos e na recolha de diversas experiências (Longhurst, 2010) e conferem liberdade aos participantes para exporem os seus pensamentos, bem como os conhecimentos que sentem ter (Horton, Macve & Struyven,

2004). Permitem, também, um fácil acesso às definições das situações e construções da realidade, bem como aos significados e perceções das pessoas, ou seja, compreender os outros (Punch, 1998). São, também, o método mais eficiente quando se pretende obter afirmações concretas sobre um determinado assunto (Flick, 2005).

Perante isto, optou-se pela realização deste tipo de entrevistas no trabalho em questão. Para tal, procedeu-se à construção de um guião de entrevista semiestruturada (Anexo A) do qual constam cerca de 13 perguntas, construídas com base em literatura previamente analisada e com base nos objetivos de investigação do trabalho. Após uma primeira parte de caracterização sociodemográfica (AnexoB) (i.e., idade, sexo, nacionalidade, entre outras) surge o já referido guião da entrevista (e.g., “Como é ser pai ou mãe cabo-verdiano?”; “Com que objetivo educa?”), seguido da conclusão da mesma, em que se finaliza perguntando aos participantes se têm alguma dúvida, se querem acrescentar algo ou se necessitam de mais algum esclarecimento.

2.3. Procedimento de recolha

Tal como sugerido por Duarte (2004), para se realizarem entrevistas, principalmente as semiestruturadas, é necessária preparação teórica e competência técnica, de modo a que se consiga desenvolver um discurso mais ou menos livre, que vá de encontro aos objetivos da pesquisa. Para tal, estes devem estar bem definidos, o investigador deve conhecer o contexto onde se vai realizar a investigação, manifestar segurança e autoconfiança e, por último, manter um certo nível de informalidade, sem se desviar do objetivo pretendido. No presente trabalho pretendeu-se cumprir os objetivos propostos, sendo que as entrevistas foram preparadas previamente, e os objetivos bem definidos.

As 13 entrevistas que fazem parte deste trabalho foram todas realizadas presencialmente e pela mesma investigadora. Foram contactadas 14 pessoas, de forma direta (i.e., foi pedido a alguns participantes que colaborassem no estudo) e indireta (i.e., os outros participantes foram contactados, indiretamente, por sujeitos que já tinham participado anteriormente no estudo, ou seja, por técnica de bola-de-neve explicitada anteriormente).

Ao longo de todo o processo de entrevista, o pesquisador deve estar ciente das questões éticas que o envolvem (Longhurst, 2010).

Antes do início da entrevista propriamente dita, foi explicado a cada um dos participantes o propósito da investigação, a confidencialidade e o anonimato dos dados. Para tal, cada um destes assinou uma ficha de consentimento informado (Anexo C), na

qual também aceitavam que a entrevista fosse gravada via áudio, para ser transcrita posteriormente. Após o consentimento, iniciou-se a entrevista e a respetiva gravação. Das 14 pessoas contactas, apenas uma recusou realizar a entrevista, pelo que a amostra total foi, então, de 13 participantes.

Durante todo o processo, foram seguidas as orientações éticas propostas pela literatura, tais como a liberdade que o entrevistado possui para interromper, ou mesmo desistir, a qualquer momento (Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento & Matsumoto, 2008). Após a conclusão da entrevista, o entrevistador agradeceu as informações recolhidas ao entrevistado, colocando-se ao dispor para o esclarecimento adicional de quaisquer dúvidas ou sugestões (Belei et al., 2008).

Todas as entrevistas, foram realizadas na área metropolitana da Grande Lisboa. Posteriormente, foram transcritas na íntegra, num ambiente calmo, de modo a evitar erros e enviesamentos (Belei et al., 2008).

Uma vez concluída a transcrição das mesmas, deu-se início ao processo de análise dos dados.

2.4. Procedimento de análise

Tal como referido por Vala (2001, p. 101) “a análise de conteúdo é (...) uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais”. Berelson (1952, citado por Vala, 2001) acrescenta o facto de esta permitir, também, que o conteúdo da informação seja descrito de forma sistemática, objetiva e quantitativa. Deve ser a questão de investigação e os pressupostos teóricos a orientarem o método de análise (Braun & Clarke, 2006). A análise de conteúdo permite, deste modo, identificar e reportar temas dos dados e pode servir para relatar a realidade, experiência e os significados dos participantes. Neste tipo de análise de dados é importante ter em conta a definição dos temas, ou seja, o que pode ser considerado como tema, uma vez que este deve englobar o que é importante sobre os dados, relativamente ao que se está a pesquisar, sendo que o julgamento do investigador se torna fulcral neste ponto (Braun & Clarke, 2006).

Braun e Clarke (2006) sugerem várias etapas para se proceder a uma análise fiável: é essencial o investigador estar familiarizado com os dados, por isso, deve lê-los as vezes que forem necessárias e tirar notas; definir códigos, comparando dados para cada código; procurar temas, agrupando os códigos em potenciais dimensões; analisar os

temas, gerando um mapa temático da análise; definir e dar nomes aos temas e, por fim, escrever os dados.

Após a definição dos objetivos do estudo e da recolha dos dados, foi conduzida uma análise de conteúdo temática pois, perante dados qualitativos parece ser a abordagem mais flexível teoricamente e mais acessível como ferramenta de pesquisa, permitindo aceder a um conjunto de dados detalhados, ricos e complexos (Braun & Clarke, 2006).

Assim, seguiram-se os passos propostos por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (i.e., interpretação). A pré-análise diz respeito à etapa da organização, ou seja, quando se definem os objetivos do estudo, quando se recolhem os dados e, posteriormente, quando se inicia a construção do corpus. O corpus constitui a totalidade dos dados que serão submetidos à análise de conteúdo e a sua constituição deve obedecer determinadas regras, tais como: regra da exaustividade (i.e., garantir que se analisam todos os elementos do corpus); regra da representatividade (i.e., garantir que a amostra é representativa de um universo inicial, de modo a que se possam generalizar os resultados); regra da homogeneidade (i.e., os documentos que serão analisados devem ser homogéneos), e regra da pertinência (i.e., as informações contidas no corpus devem corresponder aos objetivos do estudo).

Já a exploração do material corresponde ao processo de codificação (i.e., transformar os dados brutos do texto em representações válidas do conteúdo total). De seguida, deve-se dar início à categorização, em que é suposto classificar os vários elementos do conjunto total, de acordo com os critérios previamente definidos (Bardin, 1977). É com o processo de categorização que se inicia a análise dos materiais. Entendem-se por códigos os nomes, rótulos ou etiquetas, que são aplicados a partes dos dados recolhidos (i.e., podem ser pequenas ou grandes partes dos dados ou apenas palavras). Estes códigos conferem significado aos componentes dos dados, de modo a que se possa categorizar e rotular os dados (Punch, 1998).

Assim, é possível proceder à formação das dimensões, temas e subtemas da análise temática de duas maneiras: indutiva ou a posteriori (os temas emergentes são orientados pelos dados) e dedutiva ou a priori (a definição de temas é conduzida pelo próprio interesse do investigador na área, sendo por isso orientado pela teoria) (Bardin, 1977; Braun & Clarke, 2006; Patton, 1990). Também para a formação das dimensões, devem ser seguidas algumas regras propostas por Bardin (1977): exclusão mútua (i.e., devem definir-se as dimensões de modo a que cada elemento seja classificável em apenas uma destas), homogeneidade (i.e., a homogeneidade das dimensões influencia a exclusão

mútua, no sentido em que, numa determinada dimensão, apenas pode constar um registo e uma dimensão de análise), pertinência (i.e., a dimensão revela-se pertinente quando é definida de acordo com o material de análise, com os objetivos do investigador e com a teoria definida), objetividade e fidelidade (i.e., mesmo quando submetidas a várias análises, os constituintes do material devem ser codificados da mesma maneira), e produtividade (i.e., quando os resultados fornecem novas hipóteses e inferências e dados exatos).

Para o trabalho em questão, o processo que gerou a análise temática foi misto (i.e., indutivo e dedutivo). Deste modo, a categorização (i.e., a definição das dimensões, temas e subtemas) foi realizada a priori, com base nas perguntas da entrevista e nos objetivos do trabalho e a posteriori, com base nos dados que emergiram da análise das 13 entrevistas (Anexo D). Assim, os temas emergiram do processo dedutivo e os subtemas do processo indutivo. De modo a que fosse possível ao leitor interpretar os dados, foi criado um dicionário de categorias onde constam as definições das dimensões, temas e subtemas (Anexo E) (Flick, 2005).

Por último, o tratamento dos resultados consiste na descrição e interpretação dos mesmos, que podem ser consultadas no capítulo III e IV, respetivamente.

Capítulo III - Resultados

Em termos gerais, os resultados são enquadrados em duas grandes dimensões. Em primeiro lugar, a parentalidade, a qual engloba os seguintes temas estabelecidos a priori: crenças parentais, valores parentais, práticas parentais e estilos parentais e, em segundo lugar, a aculturação e parentalidade, que engloba temas como: diferenças, semelhanças e influência da cultura Portuguesa. Para cada um dos temas, serão descritos os subtemas construídos com base nos dados, ou seja a posteriori. Sempre que se considerar relevante, serão apresentados excertos das respostas dos participantes.

3.1. Parentalidade

Tal como referido, identificaram-se cinco temas baseados na literatura: 3.1.1.) Crenças Parentais, 3.1.2.) Valores Parentais, 3.1.3.) Transmissão, 3.1.4.) Práticas Parentais, e 3.1.5.) Estilos Parentais.

3.1.1. Crenças Parentais

No que concerne às crenças parentais, identificam-se como subtemas 3.1.1.1.) Componente Avaliativa da Parentalidade e 3.1.1.2.) Componente Intergeracional.

3.1.1.1. Componente Avaliativa da Parentalidade (N=6; 46,2%)

De uma forma geral, dos dados emerge um conjunto de afirmações que remetem para uma avaliação positiva da parentalidade, sendo esta encontrada nos discursos de ambos os cuidadores (i.e., quatro mães e dois pais): “*É muito especial. É uma coisa boa*” (P3, Mãe); “*É uma alegria*” (P6, Mãe); “*É uma honra*” – P10, Pai) “*É a coisa mais maravilhosa que há. É a coisa mais sublime que há*” (P13, Mãe); “*É bom*” (P7, Pai).

3.1.1.2. Componente Intergeracional (N=5; 38,5%)

Apesar de este subtema ser referido por menos de metade da amostra (i.e., três mães e dois pais), destaca-se a importância que, tanto pais como mães conferem ao facto de transmitir aos filhos aquilo que lhes foi transmitido pelos seus pais: “*É fazeres aquilo que os teus pais fizeram por ti*” (P11, Mãe); “*É querer transmitir o que o meu pai e avô transmitiram pra mim*” (P12, Pai).

3.1.2. Valores Parentais

Os subtemas que emergem neste tema são: 3.1.2.1.) Valores Sociais e Morais, 3.1.2.2.) Realização Pessoal, 3.1.2.3.) Educação Académica, 3.1.2.4.) Afetividade, 3.1.2.5.) Papéis de Género, e 3.1.2.6.) Noção de Família Alargada.

3.1.2.1. Valores Sociais e Morais (N=12; 92,3%)

Dos subtemas relacionados com os valores parentais, este é aquele que aparece mais citado, tanto por pais como por mães (i.e., cinco mães e sete pais), salientando-se o respeito pelos outros e ser educado, seguindo-se a honestidade, a lealdade e a amizade: “*Bem-educados*” (P8, Mãe); “*Respeitar as pessoas*” (P7 Pai).

3.1.2.2. Realização Pessoal (N=9; 69,2%)

O desejo dos filhos serem “alguém na vida” ou que tenham “um bom futuro”, de modo a que sejam membros ativos de uma sociedade. Estes foram referidos por nove dos participantes, sendo que destes, apenas três são mães: “*Que eles vivam, aproveitam a vida da melhor maneira*” (P11, Mãe); “*Serem gente na vida*” (P7, Pai).

3.1.2.3. Educação Académica (N=4; 30,8%)

Das entrevistas apurou-se que a educação académica surge mais citada por pais do que por as mães, sendo que é referida apenas por uma mãe e três pais: “*Educação, o principal é a escola (...) para que ela vá para a faculdade*” (P1, Mãe); “*...estudos*” (P4, Pai); “*Serem estudiosos*” (P7, Pai); “*Educação*” (P9, Pai).

3.1.2.4. Afetividade (N=3; 23,1%)

Algumas unidades de registo foram codificadas dentro do subtema afetividade, no entanto as mesmas surgem em apenas três das entrevistas (uma mãe e dois pais): “*Dar carinho, dar amor*” (P3, Mãe); “*Dar afeto e amor*” (P4, Pai); “*Muito amor e carinho*” (P7, Pai).

3.1.2.5. Papéis de Género (N=1; 7,7%)

Apurou-se que a educação académica surge mais citada por pais do que por as mães, sendo que é referida apenas por uma mãe e três pais: “*Educação, o principal é a escola*

(...) *para que ela vá para a faculdade*” (P1, Mãe); *“Estudos”* (P4, Pai); *“Serem estudiosos”* (P7, Pai); *“Educação”* (P9, Pai).

3.1.2.6. Noção de Família Alargada (N=1; 7,7%)

Este subtema é, também, um dos menos citados. Apesar de ter sido referido apenas por um dos participantes (i.e., um pai), destaca-se a importância dada ao contacto com membros da família alargada e o papel das pessoas mais velhas neste sistema familiar: *“Ele estar com a avó, o sentido de família. Demonstrar que as pessoas idosas são muito importantes”*.

3.1.3. Práticas Parentais

Os subtemas que emergem neste tema são: 3.1.3.1.) Práticas Indutivas, 3.1.3.2.) Práticas coercivas.

3.1.3.1. Práticas Indutivas (N=12; 93,2%)

Algumas unidades de registo da quase totalidade dos participantes pode ser enquadrada neste subtema (i.e., cinco mães e sete pais relatam o uso deste tipo de práticas). De salientar que o recurso a este tipo de práticas parentais aparece associado tanto a comportamentos positivos como a comportamentos negativos perpetuados pelas crianças: *“Falo com eles, digo que não é assim”* (P6, Mãe); *“Falo sempre com ele”* (P2, Pai). Algumas destas práticas encontram-se associadas a estratégias de reforço positivo: *“É ... elogiar”* (P5, Pai); *“Explicar a eles porque isso tá errado, que não pode ser assim, que têm que respeitar”* (P10, Pai).

3.1.3.2. Práticas Coercivas (N=8; 61,5%)

Para comportamentos negativos são identificadas unidades de registo que remetem para práticas coercivas, salientando-se o recurso a estratégias de punição física sobretudo por parte das mães *“Eu batia assim de vez em quando”* (P3, Mãe); *“(Damos) uns carolos”* (P11, Mãe) e a retirada de privilégios, que é mais frequente nas entrevistas dos pais: *“Já bati assim uma ou outra vez”* (P5, Pai), que privilegiam o castigo *“Fica de castigo, fica sem internet, fica sem ver os bonecos, fica sem ir ao parque”* (P2, Pai); *“Damos castigos, tiramos telemóvel, portátil, mp3, tudo”* (P11, Mãe) e a repreensão

“Chamar à atenção” (P4, Pai); “A minha filha mais pequenina que já é mais rabugenta tenho que gritar um bocadinho para ela ouvir” (P7, Pai).

3.1.4. Estilos Parentais

Os subtemas que emergem neste tema são: 3.1.4.1.) Estilo Autoritativo, 3.1.4.2.) Estilo Autoritário, e 3.1.4.3.) Estilo Permissivo.

3.1.4.1. Estilo Autoritativo (N=8; 61,5%)

Em oito das 13 entrevistas (i.e., cinco mães e três pais), pôde constatar-se o recurso a um estilo parental autoritativo, uma vez que os pais valorizam a conversa, explicam aos filhos as regras que estão a impor e potenciam uma comunicação aberta (Baumrind, 1966, 1978): “Explico a eles porque tem de se explicar. Tens de explicar o porquê do que tás a impor” (P11, Mãe); “Vou-lhe explicar, porque ninguém é obrigado a fazer” (P9, Pai).

3.1.4.2. Estilo Autoritário (N=3; 23,1%)

O estilo parental autoritário parece emergir apenas em três dos 13 participantes entrevistados (i.e., uma mãe e dois pais), focando-se sobretudo no estabelecimento de regras por parte das figuras de autoridade; estas parecem ser inquestionáveis e têm de ser cumpridas: “Eu ponho as minhas regras” (P6, Mãe); “Ele tem de perceber que quem tem a autoridade sou eu” (P2, Pai); “Pai dá uma regra, é pa cumprir” (P7, Pai).

3.1.4.3. Estilo Permissivo (N=2; 15,4%)

Sendo um dos subtemas menos citados para este tema, o estilo parental permissivo aparece associado apenas a dois pais, não sendo associado a nenhuma mãe: “As regras surgem no momento” (P2, Pai); “A minha maneira é dar mais liberdade” (P5, Pai).

3.2. Aculturação e parentalidade

Identificaram-se três temas para esta dimensão: 3.2.1.) Diferenças, 3.2.2.) Semelhanças, e 3.2.3.) Influência da Cultura Portuguesa

3.2.1. Diferenças

Os subtemas que emergem neste tema são: 3.2.1.1.) Punição / Controlo, 3.2.1.2.) Autonomia / Independência, 3.2.1.3.) Relação Pais-Filhos, 3.2.1.4.) Valorização da Cultura, e 3.2.1.5.) Valores Morais.

3.2.1.1. Punição / Controlo (N=6; 46,2%)

É possível observar diferenças, em certos domínios, no que diz respeito à educação por Portugueses ou por Cabo-Verdianos. Uma das diferenças mais notórias (e.g., mais citada pelos participantes) diz respeito ao uso de punição física, bem como o exercício de controlo nos filhos. Os participantes são unânimes ao referir que a cultura Cabo-Verdiana é mais rígida que a Portuguesa, em que os pais conferem mais liberdade aos filhos. Este subtema foi referido por duas mães e quatro pais, sendo que a punição física é mais referida pelas mães: “*A cultura Cabo-Verdiana é muito pela porrada. Se for preciso vais levar até tu emendares-te*” (P1, Mãe); “*Os Cabo-Verdianos são qualquer coisa puxam orelha, levam logo, toma*” (P11, Mãe); “*Levam porrada ou uma palmada ou sei lá*” (P9, Pai). Este foi o subtema em que se enquadram mais respostas dos participantes, no que diz respeito às diferenças na educação entre Portugueses e Cabo-Verdianos.

3.2.1.2. Autonomia / Independência (N=1; 7,7%)

Este subtema apenas foi referido por uma das participantes (i.e., mãe), que destaca a importância que a cultura Cabo-Verdiana dá ao facto de os pais prepararem os filhos no sentido de serem autónomos e independentes o mais cedo possível, comparativamente aos filhos de pais Portugueses: “*Ensinam-nos (os Cabo-Verdianos) a ser independentes mais cedo, a trabalhar, a ter o nosso dinheiro, a nossa casa, a tomar conta da casa*” (P1, Mãe).

3.2.1.3. Relação Pais-Filhos (N=1; 7,7%)

Tal como o subtema anterior, também este foi apenas indicado por uma das participantes (i.e., mãe). Esta mãe remete para a ideia do convívio, uma vez que “*Há muito mais, muito mais tempo juntos. Pois, o convívio é diferente (nos Cabo-Verdianos)*” (P13).

3.2.1.4. Valorização da Cultura (N=1; 7,7%)

Este subtema apresenta-se pouco relevante, na medida em que foi apenas citado por um dos participantes (i.e., pai): “*Não ensinam as coisas da própria cultura (os Portugueses)*” (P5).

3.2.1.5. Valores Morais (N=1; 7,7%)

Por último, este subtema também foi apenas referido por um participante (i.e., pai), o mesmo que salientou a valorização da cultura: “*Há diferença no sentido material. Os Portugueses gostam de dar as coisas aos filhos e não os educam no sentido de “e se não tivermos isto?”*” (P5).

De salientar que estes últimos quatro subtemas foram os menos citados pelos participantes, relativamente às diferenças na educação entre Portugueses e Cabo-Verdianos.

3.2.2. Semelhanças (N=4; 30,8%)

Este tema não apresenta subtemas. No entanto, apesar de serem observadas diferenças, também podemos encontrar alguns pais que referem que as duas formas de educar (i.e., Portuguesa e Cabo-Verdiana são semelhantes). Estas semelhanças foram relatadas por três mães e um pai: “*Tem mães Portuguesas mais rígidas como tem mães Cabo-Verdianas mais rígidas. Mas acho que é tudo a mesma coisa*” (P6, Mãe); “*Não, não consigo encontrar diferenças*” (P7, Pai).

3.2.3. Influência da Cultura Portuguesa

Os subtemas que emergem neste tema são: 3.2.3.1.) Separação, 3.2.3.2.) Assimilação, e 3.2.3.3.) Integração.

3.2.3.1. Separação (N=6; 46,2%)

No que concerne à estratégia de separação, parecem enquadrar-se nesta estratégia seis participantes (i.e., três mães e três pais) que afirmam que a cultura Portuguesa nada influencia e nada tem a ver com o modo como educam os filhos. As ideias apresentadas pelas mães revelam-se semelhantes às apresentadas pelos pais, que de um modo geral reportam para o facto de a cultura Portuguesa não ter influenciado a forma como educam, ou educaram, os filhos: “*Eu eduquei os meus filhos da minha maneira (Cabo-*

Verdiana) ” (P3, Mãe); “A cultura Portuguesa não tem nada a ver com o que educo” (P9, Pai).

3.2.3.2. Assimilação (N=4; 30,8%)

Através da análise da influência da cultura Portuguesa em pessoas Cabo-Verdianas foi possível enquadrar os participantes em três das quatro estratégias de aculturação, propostas por Berry (2005). Dos 13 participantes, foi possível identificar quatro (i.e., duas mães e dois pais) cujos discursos remetem para uma estratégia de cariz assimilativo, em que dois dos participantes (i.e., uma mãe e um pai) afirmam que a cultura Portuguesa influencia a maneira como educam os filhos: “Vai (influenciar) porque ela criou aqui” (P1, Mãe); “Nasci aqui, cresci aqui” (P5, Pai) e os outros dois (i.e., uma mãe e um pai) afirmam que seguem a cultura Portuguesa para educar os seus filhos: “A cultura Portuguesa foi a cultura seguida pela minha família” (P13, Mãe); “A cultura que lhes dou é Portuguesa” (P7, Pai).

3.2.3.3. Integração (N=3; 23,1%)

Este foi o subtema menos relatado pelos participantes, relativamente à influência da cultura Portuguesa na maneira como educam, ou educaram, os seus filhos. Três participantes (i.e., uma mãe e dois pais) parecem estar perante a estratégia de integração e sugerem que as duas culturas não apresentam diferenças entre si, no que concerne às formas de educar e consideram uma certa influência intercultural: “Igual, mesma coisa (as duas culturas) ” (P8, Mãe); “Ya (influencia). Toda a realidade dele é Portuguesa. Tem um bocadinho às vezes de Cabo-Verde. Alimentação, música” (P2, Pai).

Quadro 1. Subtemas por sexo dos pais

Dimensão	Tema	Subtema	Mães	Pais
Parentalidade	Crenças Parentais	Componente avaliativa da Parentalidade	✘	✘
		Componente Intergeracional	✘	✘
	Valores Parentais	Valores Sociais e Morais	✘	✘

Concepções Sobre a Parentalidade de Pais e Mães Cabo-Verdianos

	Realização Pessoal	✘	✘
	Educação Académica	✘	✘
	Afetividade	✘	✘
	Papéis de Género	✘	
	Noção de Família Alargada		✘
Práticas Parentais	Indutivas	✘	✘
	Coercivas	✘	✘
Estilos Parentais	Autoritativo	✘	✘
	Autoritário	✘	✘
	Permissivo		✘
Aculturação na Parentalidade	Punição / Controlo	✘	✘
	Autonomia / Independência	✘	
	Relação Pais-Filhos	✘	
	Valorização da Cultura		✘
	Valores Morais		✘
	Semelhanças	✘	✘
Influência da Cultura Portuguesa	Separação	✘	✘
	Assimilação	✘	✘
	Integração	✘	✘

Capítulo IV - Discussão

De uma forma geral, o presente trabalho pretendia explorar as crenças, valores, práticas e estilos parentais, numa amostra de pais e mães de origem Cabo-Verdiana, a residir em Portugal, bem como em que medida a cultura portuguesa e a cultura de origem se inscrevem no exercício da sua parentalidade. Para responder a estes objetivos, foi, tal como referido, conduzido um estudo qualitativo, levando a cabo entrevistas individuais com pais e mães, colmatando, assim, a tendência geral dos estudos se focarem, maioritariamente no discurso das mães (Borsa & Nunes, 2011). Em termos gerais, dos resultados encontrados destacam-se as crenças em torno da parentalidade, sendo esta avaliada de forma positiva, por ambos os cuidadores. Estes resultados parecem sugerir que existem questões universais relacionadas com a parentalidade, tais como os objetivos dos pais, nomeadamente promover o bem-estar dos filhos (Hoghughi, 2004), garantir o seu desenvolvimento e sobrevivência (Hoffmann, 2002, citado por Hoghughi, 2004; Barroso & Machado, 2014) e prestar cuidados parentais, ao nível social, emocional e físico (Barroso & Machado, 2014; Hoghughi, 2004).

O outro subtema emergente, relativo às crenças parentais, remete para a importância da transmissão intergeracional, ou seja, quando uma geração influencia a seguinte, de forma consciente ou inconsciente, ao nível dos comportamentos e atitudes (Ijzendoorn, 1992). Na nossa amostra, tanto pais como mães pretendem passar aos seus filhos aquilo que lhes foi passado a eles pelas gerações mais velhas. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos: existência de transmissão intergeracional entre os valores e estilos parentais experienciados pelos pais e aqueles que transmitem aos filhos (Lundberg, Perris, Schlette & Adolfsson, 2000; Ijzendoorn, 1992). Um outro estudo conduzido por Weber, Selig, Bernardi e Salvador (2006), que pretendia confirmar a questão da intergeracionalidade, demonstrou, também, que esta estava presente em 91,7% das variáveis analisadas no estudo. Este facto foi também verificado pelo mesmo estudo de Weber et al. (2006) que indicou que, aspetos negativos como punição e modelos inconsistentes são transmitidos de forma intergeracional.

No que concerne aos valores parentais, o valor que parece ter maior relevância para os sujeitos da amostra, corresponde aos valores sociais e morais, o que nos remete para a ideia de que a nossa amostra se rege segundo valores coletivistas, dando primazia ao respeito pelos outros. Por outro lado, outro dos valores que se destaca prende-se com a realização pessoal dos filhos, o que nos leva a crer que, também, podemos observar a

existência de certos valores individualistas, ligados à realização individual que os pais querem para os seus filhos.

Assim, a educação exercida pela maioria dos sujeitos da amostra vai no sentido de inculcar valores coletivistas, uma vez que incentivam os filhos a fazerem parte da sociedade, através de valores comunitários, relacionados com os objetivos da sociedade. Estes criam os seus filhos para serem conformistas e dependentes (Mills e Clark, 1982, citado por Triandis & Suh, 2002; Grusec, 2002; Triandis, 1995, citado por Gouveia & Clemente, 2000).

Apesar de ter sido apenas referida por um dos participantes, este refere, também, a grande importância que atribui ao respeito pelos outros e aos valores humanos, levando-nos a crer que segue uma via mais coletivista na educação do seu filho. Tal como referido, a cultura influencia o exercício da parentalidade. Deste modo, consoante estejamos perante uma cultura coletivista ou individualista, observamos diferentes valores e diferentes objetivos que os pais apresentam para os seus filhos (Seidl-de-Moura et al., 2013).

Um valor que obteve pouca relevância no discurso dos participantes liga-se à noção de que existem papéis de género. No entanto, salienta-se a discussão deste, uma vez que remete para a diferença entre homens e mulheres que ainda hoje podemos observar na nossa sociedade. No entanto, com a entrada da mulher no mundo de trabalho, foi necessária uma redefinição dos papéis, uma vez que a mulher deixou de estar maioritariamente do seu tempo a desempenhar as tarefas domésticas e estas tiveram de passar a ser divididas com os pais. As mulheres são vistas, assim, como as cuidadoras primárias dos seus filhos, mas também como as responsáveis pelas tarefas do lar, uma vez que têm mais tendência do que os pais a desempenhá-las (Borsa & Nunes, 2011; Vieira et al., 2013). Apesar de ter sido referida apenas por uma participante, esta confere grande importância ao facto de a filha ser educada para as tarefas domésticas. Esta questão parece estar, também, associada à transmissão intergeracional.

Por último, a valorização da educação académica foi frequente em apenas 30.8% dos relatos, sendo mais emergente no discurso dos pais. Concluiu-se então que, esta questão está também relacionada com o nível académico dos pais, o que vai ao encontro daquilo que foi verificado no estudo de Bem e Wagner (2006): os valores de conformidade são enfatizados por pais com baixa escolaridade (69,2% da amostra tem apenas o 1º, 2º ou 3º ciclos de escolaridade).

De um modo geral, perante os valores que os pais e mães da amostra visam transmitir aos seus filhos podemos verificar a influência do sexo dos pais, uma vez que estamos perante questões que podem ser mais ligadas aos pais ou às mães, consoante o que se está a avaliar.

No que às práticas parentais diz respeito, das entrevistas realizadas emerge que, tanto pais como mães utilizam práticas indutivas (emergentes em 92,3% dos relatos) e coercivas (emergentes em 61,5% dos relatos). Verificou-se que, as práticas parentais relatadas são, sobretudo, práticas indutivas, associadas a reforços positivos, para responder tanto a comportamentos bons como maus, desempenhados pelos filhos. Já as práticas coercivas aparecem associadas a maus comportamentos. Esta parece ser outra questão emergente do nosso estudo, que está ligada a aspetos universais da parentalidade. De um modo geral, verifica-se que os sujeitos utilizam alguma punição física para responder a comportamentos desajustados, bem como a recorrência a castigos e privação de privilégios. No entanto, as mães relatam mais utilização de punição física com os filhos e os pais seguem mais a via dos castigos, suportando os resultados encontrados por Straus e Stewart (1999). Sendo que as mães são identificadas como as principais cuidadoras dos filhos, conseguem desenvolver um leque mais amplo de estratégias coercivas e indutivas, necessárias para lidar com diversas situações (Piccinini et al., 2013), o que sugere implicações, também, para o desenvolvimento das crianças, razão pela qual existem mais estudos sobre as mães do que sobre os pais.

Por sua vez, relativamente aos estilos parentais, verifica-se que a maioria das respostas dadas pelos participantes se enquadra no estilo parental autoritativo, uma vez que impõe as regras aos filhos pela via da conversa e da comunicação, apresentando explicações para o que estão a impor. Os dados revelam, também, que os pais da amostra são sensivelmente mais autoritários que as mães e, o estilo parental permissivo está presente apenas no discurso dos pais. Nos sujeitos que seguem um estilo parental autoritativo, cinco são mães e três são pais. Estes dados sustentam estudos anteriores, que sugerem que as mães se apresentam mais autoritativas e os pais autoritários (Smetana, 1995). Ainda neste sentido, o coletivismo tem sido estudado como preditor do estilo parental, em que culturas coletivistas privilegiam o estilo parental autoritário (Rudy & Grusec, 2001, 2006), o que não foi comprovado por este estudo.

Outra dimensão que se pretendeu conhecer com este estudo diz respeito às diferenças ou semelhanças que os pais e mães relatam entre a maneira como os Cabo-Verdianos e os Portugueses educam os seus filhos. Destaca-se, das entrevistas, que a

cultura Cabo-Verdiana prende-se mais com a punição ou controlo por parte dos pais e mães: os participantes afirmam que a educação Cabo-Verdiana é mais rígida e utiliza mais punição física do que a Portuguesa, sendo que esta última confere mais liberdade aos filhos. Relativamente à independência/autonomia, apesar de só ter sido verificada no discurso de uma mãe, esta diferença entre culturas remete-nos para a importância que a cultura Cabo-Verdiana atribui à independência dos filhos, uma vez que, principalmente nas mulheres, estas devem ser autónomas e independentes e devem, também, saber executar todas as tarefas domésticas. Esta questão está também ligada às diferenças relativas ao papel de género, uma vez que ambos os subtemas foram referidos pela mesma participante.

Relativamente às estratégias de aculturação, o discurso de grande parte dos sujeitos da amostra remete-nos para uma estratégia de separação, em que os pais afirmam que apenas educam os seus filhos com base na cultura Cabo-Verdiana, valorizando, assim, a sua cultura de origem. Verifica-se o predomínio de um estilo parental autoritativo, bem como o recurso a práticas indutivas (e.g., punição física e rigidez parental), o que sugere a existência de influência da cultura de origem, no seu exercício da parentalidade. No entanto, esta questão não é exclusiva, uma vez que 30,8% dos pais parecem estar em processo de assimilação e 23,1% em processo de integração.

Estes dados sugerem que podemos estar perante um forte processo de transmissão intercultural. As estratégias de aculturação que os imigrantes adotam quando vão para outro país, dependem, também, do tempo de permanência. No caso concreto deste estudo, verifica-se que, metade dos participantes que se encontram em processo de separação não nasceram em Portugal. Aqui, esta questão não é clara, uma vez que, dos quatro que se encontram em assimilação, dois nasceram em Cabo-Verde e os outros dois em Portugal.

Assim, tal como supracitado, a aculturação pode implicar diferenças ao nível das práticas parentais, tais como a utilização de punição. No nosso trabalho, a punição é mais utilizada por sujeitos que se encontram em processo de assimilação e apenas um deles está em separação, o que permite classificar os participantes, tal como supracitado, como sendo mais orientados por valores coletivistas, através da ênfase da conformidade nas crianças, utilização de punição física e, grande parte da amostra está em processo de separação (46,2%). Estes dados suportam o que foi proposto por Yagmurly e Sanson (2009) de que grupos orientados por valores coletivistas utilizam

mais a punição física e os seus membros estão menos aculturados (i.e., em processo de separação).

A geração a que os participantes pertencem deve também ser analisada em estudos futuros, pois o exercício da parentalidade pode variar consoante a geração de imigrantes em que nos estamos a focar. Assim, a força conservadora da sociedade é representada pelo facto de uma geração internalizar as regras da geração anterior, evidenciando mais uma vez o impacto da transmissão intergeracional. Por outro lado, os desafios que uma geração apresenta à geração anterior, em termos de hábitos, regras e valores, representam o impulso para uma transformação social (Baumrind & Thompson, 2002).

Na nossa amostra, podemos verificar que estamos perante duas gerações de imigrantes: primeira (i.e., participantes que nasceram em Cabo-Verde, sendo que correspondem a 38,5% da amostra) e segunda (i.e., participantes que nasceram em Portugal, que correspondem a 61,5% da amostra). Tendo em conta a geração dos participantes, podemos concluir que, relativamente à utilização do estilo parental autoritativo, cinco dos oito participantes que o referem, são de segunda geração. Por sua vez, o estilo permissivo é referido apenas por participantes que pertencem à segunda geração de imigrantes. Por sua vez, nas diferenças que os sujeitos referem entre a educação Cabo-Verdiana e Portuguesa, a punição física é mais relatada em imigrantes de segunda geração e as semelhanças são referidas tanto por imigrantes de primeira como de segunda geração. A geração a que os sujeitos que estamos a analisar pertencem, determina, em grande parte, a utilização de determinadas práticas e estilos parentais. Este facto pode estar também ele ligado à componente intergeracional evidenciada neste estudo.

Em termos de limitações, aponta-se o facto de estarmos a entrevistar diretamente os pais, uma vez que pode existir influência da desejabilidade social, ou seja, os pais terem tendência a responder consoante aquilo que achem mais aceite perante o entrevistador pois, quando os pais sabem que estão a ser observados tendem a agir de forma diferente daquela que agem naturalmente (e.g., quando estão a ser observados apresentam características mais positivas) (Zegiob, Arnold & Forehand, 1975).

Perante os resultados obtidos com o presente estudo, seria interessante um novo estudo que comparasse Cabo-Verdianos com outras minorias a residir no nosso país, ou mesmo com a parentalidade exercida pelos Portugueses. Além do que já foi anteriormente referido, estudos futuros poderão contemplar, também, o desenvolvimento da criança, uma vez que, o papel das práticas parentais de educação

infantil revelou-se um preditor do desenvolvimento socioemocional da criança e, cruzar também, os efeitos nas crianças, consoante as gerações de imigrantes pela qual estão a ser educadas.

Sugere-se, também, que em investigações futuras se cruze o nível socioeconómico dos Cabo-Verdianos com as práticas parentais por estes utilizadas, uma vez que a literatura aponta para que os pais e mães que utilizam mais práticas coercivas são aqueles que têm um nível socioeconómico mais baixo (McLoyd, 1990). Deste modo, o contacto dos imigrantes com outras culturas deve também ser analisado futuramente, pois grande parte da cultura é transmitida pela proximidade e interinfluência (Triandis & Suh, 2002).

Devido ao facto de a parentalidade ser uma atividade de evolução rápida, para a apoiar, é necessária uma melhor investigação, orientada para a prática (Hoghghi, 2004).

Referências

- Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2001). Práticas Educativas Maternas e Problemas de Comportamento em Pré-Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), 449-460.
- Baer, D., Curtis, J., Grabb, E., & Johnston, W. (1996). What values do people prefer in children? A comparative analysis of survey evidence from fifteen countries. In C. Seligman, J.M. Olson, & M.P. Zanna (Eds.), *The psychology of values: The Ontario symposium on personality and social psychology*, Vol.8, (pp. 299–328). Recuperado de <http://books.google.pt/>
- Bardagi, M., P. (2002). *Os Estilos Parentais e sua Relação com a Indecisão Profissional, Ansiedade e Depressão dos Filhos Adolescentes*. Manuscrito não publicado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, R. G. & Machado, C. (2014). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psychologica*, 52, 211–230.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children: Some Black-White comparisons. *Child Development*, 43, 261-267.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276. doi: 10.1177/0044118X7800900302
- Baumrind, D., & Thompson, R. A. (2002). The ethics of parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting*, Vol. 5, (2nd ed.) (pp. 3-34). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Belei, R., A., Gimeniz-Paschoal, S., R., Nascimento, E., N., & Matsumoto, P., H., V., R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, 30, 187-199.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Belsky, J. (2005). Social-contextual determinants of parenting. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & R. V. Peters (Eds), *Encyclopaedia on early childhood development* (pp.1-6). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Recuperado de <http://www.child-encyclopedia.com/en-ca/parenting-skills/according-to-experts/belsky.html>
- Belsky, J. & Jaffee, S. (2006). The multiple determinants of parenting. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds), *Handbook of developmental psychopathology*, Vol. 3: *Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed.) (pp. 38-77). New York: Wiley.
- Bem, L. A., & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. *Psicologia em Estudo*, 11, 63-71.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. In R. W. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology* (pp. 232-253). Recuperado de <http://books.google.pt/>

- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697–712. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.07.013
- Bornstein, M. H. (1998). Refocusing on parenting. Recuperado de <http://parenthood.library.wisc.edu/Bornstein/Bornstein.html>
- Bornstein, M. H. (2002). Parenting Infants. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and Parenting, Vol. 1*, (2nd ed.) (pp. 3-43). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Borsa, J. C. & Nunes, M. L. T. (2011). Aspectos psicossociais da parentalidade: o papel de homens e mulheres na família nuclear. *Psicologia Argumento*, 29 (64), 31-39.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3 (2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742. doi: 0012-1649/86/S00.75
- Buki, L. P., Ma, T. C., Strom, R. D., & Strom, S. K. (2003). Chinese immigrant mothers and adolescents: Self-perceptions of acculturation effects on parenting. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9, 127 – 140.
- Calheiros, M. M. (2006). *A construção social do mau trato e negligência parental: do senso-comum ao conhecimento científico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43 (1), 27-42.
- Chao, R.K. (2001). Extending the research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832–1843.
- Chao, R. K., & Tseng, V. (2002). Parenting of Asians. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Social conditions and applied parenting, Vol. 4*, (2nd ed.) (pp. 59 – 93). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Chen, C., & Uttal, D. H. (1988). Cultural values, parents' beliefs, and children's achievement in the United States and China. *Human Development*, 31, 351– 358. doi: 0018-716X//88/0316-0351\$2.75/0
- Crouter, A. C., & Head, M. R. (2002). Parental monitoring and knowledge of children. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent, Vol. 3* (2nd ed) (pp. 461 – 483). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Custódio S. & Cruz, O. (2008). As representações mentais das crianças acerca das figuras parentais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 393-405.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B., F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40, 314-321. doi:10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar, Curitiba*, 24, 213-225.

- Eisenberg, N., & Valiente, C. (2002). Parenting and children's prosocial and moral development. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting, Vol. 5*, (2nd ed) (pp. 111–142). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Farver, J. M., Xu, Y., Bhadha, B. R., Narang, S., & Lieber, E. (2007). Ethnic identity, acculturation, parenting beliefs, and adolescent adjustment: A comparison of Asian Indian and European American families. *Merrill-Palmer Quarterly*, *53*, 184-215.
- Fletcher, A., Darling, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1995). The company they keep: Relation of adolescents' adjustment and behavior to their friends' perceptions of authoritative parenting in the social network. *Developmental Psychology*, *31*, 300-310.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Garbarino, J., Vorrasi, J. A., & Kostelny, K. (2002). Parenting and public policy. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical parenting, Vol. 5*, (2nd ed) (pp. 487-507). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Garcia Coll, C., Lamberty, G., Jenkins, R., McAdoo, H. P., Crnic, K., Wasik, B. H., et al. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, *67*, 1891–1914. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01834.x
- Garcia-Coll, C., & Pachter, L. M. (2002). Ethic and minority parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Social conditions and applied parenting, Vol. 4*, (2nd ed.) (pp. 1-20). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Goodnow, J. J. & W. A. Collins (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parent' ideas*. Recuperado de <http://books.google.pt/>
- Gouveia, V. V., & Clemente, M. (2000). O individualismo-coletivismo no Brasil e na Espanha: correlatos sociodemográficos. *Estudos de Psicologia*, *5*, 317-346.
- Gouveia, V. V., Andrade, J. M., Milfont, T. L., Queiroga, F. & Dos Santos, W. S. (2003). Dimensões normativas do individualismo e coletivismo: É suficiente a dicotomia pessoal vs. social? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *16*, 223-234.
- Grusec, J. E. (2002). Parental socialization and children's acquisition of values. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting, Vol. 5*, (2nd ed.) (pp. 143-168). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncípia Editora.
- Hart, C. H., Ladd, G. W. & Burlison, B. R. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, *61*, 127-137. doi: 0009-3920/90/6101-0016\$01.00]
- Harwood, R. L., Miller, J. G., and Irizarry, N. L. (1995). *Culture and attachment: Perceptions of the child in context*. Recuperado de <http://books.google.pt/>

- Hofstede, G. (1984). Values and culture. In G. Hofstede (Ed.), *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values* (13-38). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Hoghugh, M. (2004). Parenting: An introduction. In M. Hoghugh & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp. 1–18). London: SAGE Publications.
- Horton, J., Macve, R., & Struyven, G. (2004). Qualitative research: Experiences in using semi-structured interviews. In C. Humphrey & B. Lee (Eds.), *The real life guide to accounting research* (pp. 339–357). Oxford: Elsevier.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., and Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, *42*, 747–770. doi: 10.1037/0012-1649.42.5.747
- Ijzendoorn, M. H. V. (1992). Intergenerational transmission of parenting: A review of studies in nonclinical populations. *Developmental Review*, *12* (1), 76-99.
- Kelley, M. L., Power, T. G., & Wimbush, D. D. (1992). Correlates of disciplinary practices in low-income Black mothers. *Child Development*, *63*, 573–582.
- Kobarg, A. P. R., Sachetti, V. A. R., & Vieira, M. L. (2006). Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. *Rev Bras Crescimento Desenvol Hum*, *16* (2), 96-102.
- Kohn, M. L. 1969. *Class and Conformity*. Homewood, IL: Dorsey Pres.
- Lau, A. S. (2010). Physical discipline in Chinese American immigrant families: An adaptive culture perspective. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, *16*, 313–322. doi:10.1037/a0018667
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, *62*, 1049-1065. doi: 10.1111/1467-8624.ep9112161645
- Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo. *Diário da República n° 204 – I Série A*. Assembleia da República. Lisboa.
- Longhurst, R. (2010). Semi-structured interviews and focus groups. In N. Clifford, S. French & G. Valentine (Eds.), *Key methods in geography*. Recuperado de <http://books.google.pt/>
- Lundberg, M., Perris, C., Schlette, P., & Adolfsson, R. (2000). Intergenerational transmission of perceived parenting. *Personality and Individual Difference*, *28* (5), 865-877.
- Luster, T., Rhoades, K., & Haas, B. (1989). The relations between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn hypothesis. *Journal of Marriage and the Family*, *51*, 139–147. doi: 10.2307/352375
- 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 E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook*

- of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Magnusson, K. A., & Duncan, G. J. (2002). Parents in poverty. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Social conditions and applied parenting, Vol. 4*, (2nd ed.) (pp. 95-121). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on Black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development, 61*, 311-346. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02781.x
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Mishra, R. C. (1994). Individualist and collectivist orientations across generations. In U. Kim, H. C. Triandis, Ç. Kagitçibasi, S.-C. Choi & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications* (pp. 225- 238). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Monteiro, M., B., & Castro, P. (1997). *Cada cabeça sua sentença: Ideias dos adultos sobre as crianças*. Lisboa: Celta Editora.
- Moura-Ramos, M. & Canavarro, M. C. (2007). Adaptação parental ao nascimento de um filho: comparação da reactividade emocional e psicossomatologia entre pais e mães nos primeiros dias após o parto e oito meses após o parto. *Análise Psicológica, 3*, 399-413.
- Newman, K., Harrison, L., Dashiff, C., & Davies, S. (2008). Relationships between parenting styles and risk behaviors in adolescent health: An integrative literature review. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 16* (1), 142-150.
- Ogbu, J. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development, 52*, 413-429.
- Pachter, L. M., & Dumont-Mathieu, T. (1991). Parenting in culturally divergent setting. In M. Hoghughy & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp. 88-97). London: SAGE Publications.
- Palacios, J. (1987). Las ideas de los padres sobre los hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje, 39-40*, 97-112. doi: 10.1080/02103702.1987.10822179
- Papousek, H., Papousek, M. (1991). Innate and Cultural Guidance of Infants' Integrative Competencies: China, The Unites States, and Germany. In M. H. Bornstein (Ed.), *Cultural approaches to parenting* (pp. 23-44). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Park, Y. S., Kim, B. S. K., Chiang, J., Ju, C. M. (2010). Acculturation, enculturation, parental adherence to Asian cultural values, parenting styles, and family conflict among Asian American college students. *Asian American Journal of Psychology, 1*, 67-79. doi: 10.1037/a0018961
- Paryente, B., Orr, E., (2010). Identity representations and intergenerational transmission of values: the case of a religious minority in Israel. *Papers on Social Representations, 19* (2), 23.1-23.36.

- Patterson, G. R., & Fisher, P. A. (2002). Recent developments in our understanding of parenting: Bidirectional effects, causal models, and the search for parsimony. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting, Vol. 5*, (2nd ed.) (pp. 59-88). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1989). Family interaction patterns and children's behavior problems from infancy to 4 years. *Developmental Psychology*, 25, 413-420.
- Piccinini, C. A., Alvarenga, P., & Marin, A. H. (2013). Child-Rearing Practices of Brazilian Mothers and Fathers: Predictors and Impact on Child Development. In M. L. Seidl-de-Moura (Ed.), *Parenting in South American and African Contexts* (17-33). Recuperado de <http://www.intechopen.com/books/parenting-in-south-american-and-african-contexts/child-rearing-practices-of-brazilian-mothers-and-fathers-predictors-and-impact-on-child-development>
- Pomerleau, A., Maleuit, G., & Sabatier, C. (1991). Child-rearing practices and parental beliefs in three cultural groups of Montreal: Quebecois, Vietnamese, Haitian. In M. H. Bornstein (Ed.), *Cultural approaches to parenting* (pp. 45-68). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pong, S., Hao, L. and Gardner, E. (2005). The roles of parenting styles and social capital in the school performance of immigrant Asian and Hispanic adolescents. *Social Sciences Quarterly*, 86 (4), 928–950. doi: 10.1111/j.0038-4941.2005.00364.x
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Methods*. Recuperado de <http://books.google.pt/>
- Querido, J. G., Warner, T. D., & Eyberg, S. M. (2002). Parenting styles and child behavior in African-American families of preschool children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31, 272–277. doi: 10.1207/S15374424JCCP3102_12
- Raman, S., & Hodes, D. (2011). Cultural issues in child maltreatment. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 48 (1), 30–37. doi: 10.1111/j.1440-1754.2011.02184.x
- Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos*, 31 (2), 167-177.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152. doi: 10.1525/aa.1936.38.1.02a00330
- Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família: perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rhee, E., Uleman, J. S., & Lee, H. K. (1996). Variations in collectivism and individualism by in-group and culture: Confirmatory factor analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1037-1054.
- Rogoff, B., Mistry, J., Goncu, A., & Mosier, C. (1991). Cultural Variation in the Role Relations of Toddlers and Their Families. In M. H. Bornstein (Ed.), *Cultural approaches to parenting* (pp. 173-183). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Rohan, M. J., & Zanna, M. P. (1996). Value transmission in families. In C. Seligman, J. M. Olson, & M. P. Zanna (Eds.), *The Ontario symposium: The psychology of values, Vol. 8*, (pp. 253–276). Recuperado de <http://books.google.pt/>
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding Human Values: Individual and Societal*. New York: Free Press.
- Rothbaum, F. & Weisz, J. R. (1994). Parental care giving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 116*, 55-74.
- Rudy, D., & Grusec, J. E. (2001). Correlates of authoritarian parenting in individualist and collectivist cultures and implications for understanding the transmission of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*, 202-212. doi: 10.1177/0022022101032002007
- Rudy, D., & Grusec, J. E. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology, 20*, 68-78. doi: 10.1037/0893-3200.20.1.68
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 878-891.
- Seidl-de-Moura, M. L., de Carvalho, R. V. C., & Vieira, M. L. (2013). Brazilian Mothers' Cultural Models: Socialization for Autonomy and Relatedness. In M. L. Seidl-de-Moura (Ed.), *Parenting in South American and African Contexts*. Recuperado de <http://www.intechopen.com/books/parenting-in-south-american-and-african-contexts/brazilian-mothers-cultural-models-socialization-for-autonomy-and-relatedness>
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2013). *Relatório de imigração, fronteiras e asilo*. Lisboa: SEF.
- Shwalb, D. W., Shwalb, B. J., & Shoji, J. (1996). Japanese mothers' ideas about infants and temperament. In S. Harkness & C. M. Super (Eds.), *Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions and consequences* (pp. 169-191). NY: Guildford.
- Sigel, I. E. & McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent, Vol. 3*, (2nd ed.) (pp. 485 – 508). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sigman, M., & Wachs, T. D. (1991). Structure, Continuity, and Nutritional Correlates of Caregiver Behavior Patterns in Kenya and Egypt. In M. H. Bornstein (Ed.), *Cultural approaches to parenting* (pp. 123-137). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Silva, M. A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia, 5* (2), 147-163.

- Small, M. L. (2009). How many cases do I need? On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography, 10* (1), 5-38. doi: 10.1177/1466138108099586
- Smetana, J. G. (1995). Parenting Styles and Conceptions of Parental Authority during Adolescence. *Child Development, 66*, 299–316. doi: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00872.x
- 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
- Straus, M. A., & Stewart, J. H. (1999). Corporal punishment by American parents: national data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical Child and Family Psychology Review, 2*, 55-70.
- Teixeira, M., A., P., Oliveira, A., M., & Wottrich, S., H. (2006). Escalas de Práticas Parentais (EPP): Avaliando Dimensões de Práticas Parentais em Relação a Adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 19* (3), 433-441.
- Triandis, H. C., & Gelfand, M. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology, 74* (1), 118 – 128.
- Triandis, H. C., & Suh, E. M. (2002). Cultural influences on personality. *Annual Review of Psychology, 53*, 133–160. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135200
- Trickett, P. K. & Kuczynski, L. (1986). Children’s misbehavior and parental discipline strategies in abusive and nonabusive families. *Developmental Psychology, 22*, 115-123.
- Vala, J. (2001). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Eds.). *Metodologia das ciências sociais* (13ª ed.) (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, M. L., Crepaldi, M. A., Bossardi, C. N., Gomes, L. B., Bolze, S. D. A., & Piccinini, C. A. (2013). Paternity in the Brazilian Context. In M. L. Seidl-de-Moura (Ed.), *Parenting in South American and African Contexts*. Recuperado de <http://www.intechopen.com/books/parenting-in-south-american-and-african-contexts/paternity-in-the-brazilian-context>
- Waters, M. (1990). *Ethnic options: Choosing identities in America*. Recuperado de <http://books.google.pt/>
- Weber, L., N., D., Brandenburg, O., J., & Viezzer, A., P. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico-USF, 8* (1), 71-79.
- Weber, L. N. D., Selig, G. A., Bernardi, M. G., & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações: Transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia, 16* (35), 407-414.
- Whiteside-Mansell, L., Bradley, R. H., & McKelvey, L. (2009). Parenting and preschool child development: Examination of three low-income U.S. cultural groups. *Journal of Child and Family Studies, 18*, 48-60. doi:10.1007/s10826-008-9206-1
- Yagmurlu, B., & Sanson, A. (2009). Acculturation and parenting among Turkish mothers in Australia. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40*, 361–380. doi: 10.1177/0022022109332671

- Yaman, A., Mesman, J., van Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M., & Linting, M. (2010). Parenting in an individualistic culture with a collectivistic cultural background: The case of Turkish immigrant families with toddlers in the Netherlands. *Journal of Child and Family Studies, 19* (5), 617-628. doi: 10.1007/s10826-009-9346-y
- Zegiob, L. E., Arnold, S., & Forehand, R. (1975). An examination of observer effects in parent-child interactions. *Child Development, 46*, 509-512.



Anexo A – Guião de Entrevista Semiestruturada

Anexo B – Questionário de Caracterização Sociodemográfica

Anexo C – Consentimento Informado

Anexo D – Tabela de Categorização e Respostas

Anexo E – Dicionário de Categorias

Anexo A – Guião de Entrevista

Introdução

- Apresentação do entrevistador (nome, curso, instituição)
- Apresentação da entrevista (tema de tese)
- Explicações sobre questões éticas
- Pedir permissão para gravar.

Questões Orientadoras da Entrevista

- 1) Como é ser pai/mãe Cabo-Verdiano? (O que é para si educar; quais são os papéis dos pais)
- 2) Com que objetivos educa? Para que fins? Que valor(es) tenta/quer transmitir?
- 3) Como responde a comportamentos do(s) seu(s) filho(s), sejam bons ou maus?
- 4) Em termos de comunicação, como descreve a relação com o(s) seu(s) filho(s)?
- 5) Como surgem as regras? Como são estabelecidas? (Exemplo: Se o(s) seu(s) filho(s) não concorda(m) com uma regra estabelecida, como lidam com a situação? As regras são conversadas ou são os pais que decidem? Como são apresentados os limites?)
- 6) Em que medida encontra diferenças entre a educação Portuguesa e a educação Cabo-Verdiana? Quais?
- 7) Em que medida a cultura Portuguesa influencia a forma como educa o(s) seu(s) filho(s)?

Anexo B – Questionário de Caracterização Sociodemográfica

- 1) Idade: _____
- 2) Sexo: Feminino ____ / Masculino ____
- 3) Em que país nasceu? _____
- 4) Qual a sua nacionalidade? _____
- 5) Há quanto tempo está em Portugal? _____
- 6) Qual a sua profissão? _____
- 7) Tem filhos? Se sim, qual o número de filhos: _____
- 8) Vive com os seus filhos? Sim ____ / Não ____

8.1 – Se não, indique o número de vezes que está com eles por semana:

- 9) Idade dos filhos: _____
- 10) Qual a sua escolaridade?

Não sabe ler nem escrever	
Sabe ler e escrever sem ter frequentado a escola	
1º Ciclo do Ensino Básico (1º/2º/3º ou 4º ano)	
2º Ciclo do Ensino Básico (5º ou 6º ano)	
3º Ciclo do Ensino Básico (7º/8º ou 9º ano)	
Ensino Secundário	
Curso Superior	
Mestrado	
Doutoramento	
Outro: _____	

Anexo C – Consentimento Informado

Eu, Catarina da Silva Teixeira, aluna de Mestrado do Departamento de Psicologia Social do ISCTE-IUL, Lisboa, encontro-me a realizar, no âmbito do meu projeto de tese intitulado “Conceções sobre a parentalidade de pais e mães de origem Cabo-Verdiana a residir em Portugal”, um trabalho de investigação. Este trabalho visa conhecer as vossas ideias sobre a maneira como se educam os filhos. Não existem por isso respostas certas nem erradas, nem boas ou más respostas. Apenas estou interessada em conhecer a vossa opinião.

Desde já informo que se encontra assegurada a confidencialidade e privacidade da identidade e respostas fornecidas, assim como o anonimato dos participantes. Apenas será feita uma recolha de dados sociodemográficos (sexo, idade, nacionalidade, entre outros), para efeitos de investigação.

Grata pela colaboração.

A Investigadora

Data

.....

Eu _____ declaro que fui informado sobre os objetivos do estudo intitulado “Conceções sobre a parentalidade de pais e mães de origem Cabo-Verdiana a residir em Portugal”, no qual aceito participar e autorizo a gravação áudio.

Participante

Data

Anexo D – Tabela de Categorização e Respostas

Dimensão	Tema	Subtema	Exemplos de Citações das Mães	Exemplos de Citações dos Pais
Parentalidade	Crenças Parentais	Componente avaliativa da parentalidade	É muito especial; É uma coisa boa (P3); É uma coisa feliz; É uma alegria (P6); É uma coisa boa (P8); É coisa mais maravilhosa que há; É a coisa mais sublime que há (P13)	É bom (P7); É uma honra (P10)
		Componente Intergeracional	Os meus pais educaram-me, ensinaram-me e eu fiz tal e qual aos meus filhos (P3); (Transmitir) Os valores da minha educação, que eu tive (P6); É fazeres aquilo que os teus pais fizeram por ti (P11)	Eu vou transmitir coisas que os meus pais transmitiram-me a mim; Coisas que eu aprendi da minha mãe; Passar alguns valores que me passaram a mim (P2); É querer transmitir o que o meu pai e avô transmitiram pra mim; Os valores que os meus pais me passaram (P12)
	Valores Parentais	Valores Sociais e Morais	Educar os filhos (P3); Eles saberem o que é o significado do sim e do não (P6); Para ter assim um menino respeitado, educado; Para terem respeito com as pessoas da rua; Bem-educados; Dar boa educação; Serem educados; Serem uns meninos como deve ser	Ter respeito pela pessoa que ele é para poder respeitar os outros; Educar o ser humano na própria essência; Estar preocupado com o outro; Tudo o que nos faz ser humano na própria essência da palavra; Ser verdadeiros; Valores humanos, não mentir, não roubar; Os valores da amizade; Estar rodeado de pessoas (...) pessoas boas (P2); Dar respeito; Dar educação (P4);

			<p>(P8); Que respeitem os outros; Que eles sejam humildes e honestos com as pessoas (P11); Inculcar neles hábitos de humanidade, asseio e cortesia e princípios básicos que a educação tem; Encontrando um pedinte (...) não gozes. (...) se tens qualquer coisa dá; Não mal trates aquele, não mal trates ninguém; É formar; É transformar; É saber dizer, empregar na hora certa tal palavra (P13)</p>	<p>Valores morais; Serem boas pessoas, humildes; Partilhar; Amar ao próximo; Não guardar rancor; Contribuir para as coisas à nossa volta serem melhores (P5); Muito respeitosos, respeitar as pessoas; Não serem mal criados; É dar boa educação aos meus filhos; Amizade (P7); Respeito; Pessoa educada; Que fosse uma pessoa humilde (P9); Respeito (P10); Tenha bons valores; Leal; Ter educação pelas pessoas; Respeito; Transmitir uma boa educação; Amizade (P12)</p>
		<p>Realização Pessoal</p>	<p>Ter um bom futuro; Ser alguém na vida; Ser alguma coisa; Ver que ela curtiu a vida (P1); Ser alguém na vida (P6); Que eles tenham uma vida melhor que a minha; Que eles vivam, aproveitam a vida da melhor maneira; Cometendo erros mas aprendendo com eles (P11)</p>	<p>Ele tem que acreditar nele (P2); Para que eles olham para um caminho que lhes possam garantir coisas boas na vida; Ter a consciência do que é que eles vão querer e que rumo querem levar (P4); É prepará-los para enfrentar o mundo; É ensinar a prepará-los para as adversidades da vida (P5); Serem gente na vida; Sejam boas pessoas (P7); Que tenha um futuro melhor; Quero que o meu filho aprenda a ver com os próprios olhos; Eu vou fazer com que ele veja o positivo, não o negativo. Mas não lhe vou obrigar (P9); Tudo o que tenha nota positiva; Seja uma boa pessoa,</p>

				um homem do amanhã; Que tenha um papel fundamental na sociedade (P12)
		Educação Académica	Ver que ela estudou; Educação; O principal é a escola; Vou ajudar na escola, incentivar para que ela estude, para que ela vá para a faculdade (P1)	Estudos (P4); Serem estudiosos (P7); Educação (P9)
		Afetividade	Dar carinho, dar amor (P3)	Dar afeto e amor; Aquele amor de pai para o filho (P4); Muito amor e carinho (P7)
		Papéis de Género	Mais tarde quando ela tiver com o marido dela para ela saber desenrascar; Educar para ela cozinhar, para ela limpar, para ela fazer isso tudo (P1)	
		Noção de Família Alargada		Ele estar com a avó; O sentido de família, estar próximo; O convívio da família é muito importante; Demonstrar que as pessoas idosas são muito importantes; Tem de ficar ao pé da família, a família é que tem de cuidar (P2)
	Práticas Parentais	Práticas Indutivas	Vou reagir bem (P1); Falo com eles, digo que não é assim (P6); Reagia bem porque ficava contente; E estava sempre de vez em quando a ralhar e a falar tem que dar educação	Fico feliz e faço-lhe perceber que é assim que tem de ser; Demonstrar que isso não se faz daquela maneira; Explicar que as coisas não acontecem porque ele quer; Falo sempre com ele; Fazendo perceber as coisas (P2); É uma festa; Também temos de ser compreensivos

			<p>para ser tudo bem (P8); Como se fosse Natal, damos prendas, damos palavras de incentivo (P11); Elogiava; Demonstrava que ele tinha feito bem e demonstrava aos outros que o irmão se tinha portado bem e que assim é que devia ser; Ou se não fosse coisa grave explicava que aquilo não devia ter sido feito (P13)</p>	<p>(P4); É o orgulho, é elogiar pa eles sentirem-se motivados para fazer essas boas ações; Repreende-los; Tento brincar com ele para ver se ele entende; Às vezes não repreendo tao severamente como devia; Tentar falar; Eu tento mesmo pela conversa (P5); Elogio; O mais velho falo só com ele (P7); Sinto orgulhoso; Mostro-lhe orgulho e felicidade; Falo com ele; Explico-lhe que não deve fazer o que está a fazer (P9); Tenho mesmo orgulho; Falar com eles; Explicar a eles porque isso tá errado, que não pode ser assim, que têm que respeitar (P10); Dou-lhe um beijinho, um carinho; Chego ao pé dele, falo, explico-lhe que não é assim que se faz (P12)</p>
		Práticas Coercivas	<p>Se ela seguir caminhos que eu não quero eu vou reagir mal (P1); Eu batia assim de vez em quando (P3); Damos castigos, tiramos telemóvel, portátil, mp3, tudo; E uns carolos; Chamo à atenção quando tenho de chamar (P11); Dava umas palmadas se é que fosse coisa grave (P13)</p>	<p>Fica de castigo, fica sem internet, fica sem ver os bonecos, fica sem ir ao parque (P2); Chamar à atenção; Nós temos de chegar a um ponto de ser mais rigorosos; Repreende-los (P4); Já bati assim uma ou outra vez (P5); A minha filha mais pequenina que já é mais rabugenta tenho que gritar um bocadinho para ela ouvir (P7);</p>
	Estilos	Estilo	Falando, conversando (P1);	As crianças têm as suas regras; São regras que a

	Parentais	Autoritativo	<p>Conversava com eles (P3); O que as coisas é bem, o que está mal, o que não devem fazer (P8); Explico a eles porque tem de se explicar; Tens de explicar o porquê do que tás a impor (P11); As regras eram escritas (P13)</p>	<p>gente estabelecemos, que a gente somos, que a gente criamos; São horários que eles têm que cumprir; Tenho de falar com eles, explico (P4); Vou-lhe explicar. Porque ninguém é obrigado a fazer; Falo com ele, explico (P9); Eu explico-lhe, eu transmito-lhe essas, as regras (P12)</p>
		Estilo Autoritário	<p>Eu ponho as minhas regras (P6)</p>	<p>Ele tem de perceber que quem tem a autoridade sou eu (P2); Pai dá uma regra, é pa cumprir (P7)</p>
		Estilo Permissivo		<p>As regras surgem no momento (P2) A minha maneira é dar mais liberdade (P5)</p>
Aculturação e Parentalidade	Diferenças	Punição / Controlo	<p>Os pais cabo-verdianos são muito mais rígidos; O pai manda, a gente faz; A cultura cabo-verdiana é muito pela porrada; Os portugueses às vezes são muito calminhos; Se for preciso vais levar até tu emendares-te e muita gente hoje tem muita cabeça por causa disso; A cultura cabo-verdiana é mais rígida, é melhor para ela (filha) (P1); Eu acho os portugueses mais liberais, deixam mais à vontade, dão liberdade pra tudo; Os cabo-verdianos são, qualquer coisa puxam</p>	<p>Os portugueses é aquela coisa da facilidade; Banaliza a educação (P2); As mães portuguesas deixam os filhos em liberdade; As mães cabo-verdianas não dá muita liberdade aos filhos, não deixa que os filhos falte ao respeito aos pais (P4); Uma pessoa de cor consegue ser mais rija a falar com o filho; Levam porrada ou uma palmada ou sei lá, mas é mesmo pa educar o miúdo (P9); O cabo-verdiano se disser “é assim, é assado”, o filho respeita. Certos filhos de portugueses, se o pai disser pra fazer isto ou aquilo, não fazem. Discutem, falam mal (P12)</p>

			orelha, levas logo, toma. A educação é mais rígida; Temos menos liberdade (os cabo-verdianos) (P11);	
		Autonomia / Independência	Com a idade que eu tenho (21 anos), tenho que limpar a casa toda, tenho que fazer tudo; Ensinam-nos a ser independentes mais cedo, a trabalhar, a ter o nosso dinheiro, a nossa casa, a tomar conta da casa (P1)	
		Relação pais-filhos	Talvez haja menos ligação (nos portugueses); Há muito mais, muito mais tempo juntos. Pois, o convívio é diferente (nos cabo-verdianos) (P13)	
		Valorização da cultura		Não ensinam as coisas da própria cultura (os portugueses) (P5);
		Valores morais		Há diferenças no sentido material. Os portugueses gostam de dar as coisas aos filhos e não os educam no sentido de “e se não tivermos isto?” (P5)
	Semelhanças		Cada qual educa os seus filhos da maneira deles (P3); Tem mães portuguesas mais rígidas como tem mães cabo-verdianas mais rígidas. Mas acho que é tudo a mesma coisa (P6); A educação é igual, é a mesma coisa	Não, não consigo (encontrar diferenças) (P7)

			(P8)	
Influência da cultura portuguesa	Separação	Eu não sei (se influenciou) porque eu eduquei os meus filhos da minha maneira (cabo-verdiana) (P3); Não (influenciou) (P6; P8)		Não (influencia) porque nós é que temos de dar a nossa educação. Vou dando a minha educação da maneira que deve ser. Pelo bem deles (P4); A cultura portuguesa não tem nada a ver com o que educo (P9); Não, eu acho que não (influencia) (P10)
	Assimilação	Vai (influenciar) porque ela criou aqui; Aqui já tem que pensar mais na cultura portuguesa porque é aqui que ela está (P1); A cultura portuguesa foi a cultura seguida pela minha família (P13)		Nasci aqui, cresci aqui; (Influencia) a ser mais civilizado, a fazer parte de uma sociedade (P5); Eu acho que a minha cultura é portuguesa. A cultura que lhes dou é portuguesa (P7)
	Integração	Igual, mesma coisa (as duas culturas) (P8)		Ya (influencia). Toda a realidade dele é portuguesa. Tem bocadinhos às vezes de Cabo-Verde. Alimentação, música (P2); De certa forma sim (influencia). Pode ser um espelho para o meu filho querer fazer igual. Mas eu digo-lhe que não é o certo, ele vai por esse caminho, pelo meu (P12)

Anexo E – Dicionário de Categorias

Dimensão	Tema	Subtema
<p>Parentalidade: Engloba as crenças, os valores e a sua transmissão para as crianças, as práticas e os estilos parentais</p>	<p>Crenças Parentais: Ideias que os pais possuem sobre a parentalidade (Kobarg et al., 2006; Luster et al., 1989)</p>	<p>Componente avaliativa da parentalidade: Respostas que remetem para avaliações dos pais sobre o exercício da parentalidade</p>
		<p>Componente Intergeracional: Respostas que remetem para a ideia da transmissão de valores, vinda de gerações anteriores</p>
	<p>Valores Parentais: Metas e objetivos dos pais (Luster et al., 1989; Parryente & Orr, 2010; Rokeach, 1973)</p>	<p>Valores Sociais e Morais: Respostas que remetem para a transmissão de valores sociais e morais</p>
		<p>Realização Pessoal: Respostas que remetem para valores relacionados com o desenvolvimento de características pessoais ou relacionais</p>
		<p>Educação Académica: Respostas que remetem para a valorização da escola</p>
		<p>Afetividade: Respostas que remetem para valores relacionados com o afeto</p>
		<p>Papéis de género: Respostas que remetem para atividades relacionadas com o sexo dos filhos</p>
		<p>Noção de Família Alargada: Respostas que remetem para valores relacionados com a importância da família</p>
	<p>Práticas Parentais: Comportamentos dos pais</p>	<p>Práticas Indutivas: Respostas que remetem para a utilização deste tipo de práticas que privilegiam a utilização de controlo indireto e visam mostrar à</p>

	<p>para educar e socializar os filhos (Darling & Steinberg, 1993)</p>	<p>criança as consequências do seu comportamento nos outros, refletindo os aspetos lógicos da situação. Promovem a internalização de padrões morais e fornecem à criança os motivos necessários para que esta perceba a necessidade de alterar os seus comportamentos, através da concessão de autonomia. O uso deste tipo de práticas engloba explicações sobre regras, valores, princípios, comportamentos e as suas consequências, principalmente no relacionamento com os outros (Hoffman, 1975, 1994)</p>
		<p>Práticas Coercivas: Respostas que remetem para a utilização deste tipo de práticas que enfatizam o uso do poder e da força, através da utilização de ameaças, punição física ou a privação de afetos e privilégios, por parte dos pais. Isto implica que a criança não consiga compreender as consequências dos seus atos, o que a leva a controlar o seu comportamento em função das punições que podem ser exercidas pelos pais. Por não fornecer à criança motivações internas para se comportar de determinada maneira, esta prática traduz-se de um modo mais direto, com tendência a promover sentimentos de ansiedade, medo e raiva nas crianças, o que acaba por não facilitar a internalização de padrões morais ou regras sociais (Hoffman, 1975, 1994)</p>
	<p>Estilos parentais: Características das relações entre pais e filhos (Darling</p>	<p>Autoritativo: Respostas que remetem para a utilização deste estilo parental: pais que tentam que as atividades dos seus filhos sejam racionais e orientadas, incentivam o diálogo e a discussão. Reconhecem que a criança é</p>

	<p>& Steinberg, 1993)</p>	<p>detentora de interesses e vontades próprios (Baumrind, 1966, 1978)</p> <p>Autoritário: Respostas que remetem para a utilização deste estilo parental: pais que controlam, modelam e avaliam os comportamentos e as atitudes das crianças em função de regras de conduta previamente estabelecidas. Privilegiam a obediência e o uso de medidas punitivas para lidar com aspetos que originem conflito entre pais e filhos (Baumrind, 1966, 1978)</p> <p>Permissivo: Respostas que remetem para a utilização deste estilo parental: pais que não são nem exigentes nem responsivos e não encorajam as crianças a obedecer a padrões externos (Baumrind, 1966, 1978)</p>
<p>Aculturação e parentalidade: “Fenómenos que resultam quando grupos de indivíduos com culturas diferentes entram em contato contínuo em primeira mão,</p>	<p>Diferenças: Existência de diferenças educativas entre Portugueses e Cabo-Verdianos</p>	<p>Punição / Controlo: Respostas que remetem para a importância da punição e do controlo, como forma de educação</p> <p>Autonomia / Independência: Respostas que remetem para a importância da concessão de autonomia desde cedo às crianças</p> <p>Relação pais-filhos: Respostas que remetem para a promoção de uma relação positiva entre pais e filhos</p> <p>Valorização da cultura: Respostas que remetem para a importância concedida à cultura de origem</p> <p>Valores Morais: Respostas que remetem para a existência de princípios éticos e morais universais, que correspondem ao que consideram importante, certo ou errado</p>

<p>com alterações posteriores nos padrões culturais originais de um ou de ambos os grupos” (Redfield et al., 1936, p. 149).</p>	<p>Semelhanças</p>	
	<p>Influência da cultura portuguesa</p>	<p>Separação: Respostas que remetem para a estratégia de separação, em que os indivíduos evitam a interação com indivíduos da sociedade de acolhimento e desejam manter os valores da sua cultura original (Berry, 1997, 2005)</p>
		<p>Assimilação: Respostas que remetem para a estratégia de assimilação, em que os indivíduos procuram interação diária com outras culturas e não querem manter a sua identidade cultural (Berry, 1997, 2005)</p>
		<p>Integração: Respostas que remetem para a estratégia de integração, quando o objetivo do indivíduo é manter a sua herança cultural enquanto estabelece interações diárias com outros grupos (Berry, 1997, 2005)</p>