INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Associações entre os estilos parentais e a qualidade das amizades das crianças em idade pré-escolar

Beatriz Couceiro

Mestrado em,
Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:
Prof.ª Dr.ª Cecília Aguiar, Professora Auxiliar,
Iscte

Outubro, 2021

CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Associações entre os estilos parentais e a qualidade das amizades das crianças em idade pré-escolar

Beatriz Couceiro

Mestrado em,
Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em risco

Orientadora:
Prof.ª Dr.ª Cecília Aguiar, Professora Auxiliar,
Iscte

Outubro, 2021

Agradecimentos

Em primeiro lugar, à Professora Cecília, por toda a paciência, disponibilidade e apoio que me deu ao longo deste ano. Obrigada pelas palavras certas nas horas H e por conseguir sempre acender uma luzinha quando o caminho se tornava mais escuro e difícil de encontrar.

À Margarida Fialho e à Nadine Correia, por, prontamente, me facultarem a base de dados e se mostrarem disponíveis para esclarecer qualquer dúvida ou questão durante todo o processo.

Aos meus pais, por serem a parede-mestre da minha casa (e da minha vida), apesar de continuarem sem saber qual o tema desta dissertação.

Aos meus irmãos, por, apesar de serem insuportáveis e de eu não os ter escolhido, serem a única família que poderia escolher.

À Maria, por ter lido nas estrelas e nas linhas do universo, por aproximar planetas, por percorrer anos-luz comigo, por transformar minutos em horas (ou vice-versa, consoante a necessidade), por ser a telepatia e a companhia de todos os momentos.

À Portas, por dar sentido à palavra especial, por (não) me estragar os planos e por tornar a vida mais bonita e entusiasmante de se viver.

À Gabi, por subir todos os degraus desta escadaria de mão dada comigo, por ser o meu contacto de emergência e por ser a flor mais bonita que posso ter no meu jardim.

À Marta, por me fazer ter um número mais que preferido e por não se ter deixado levar pela onda.

À Di, por ser o maior exemplo de superação, de resiliência e de força que conheço.

Aos de preto e branco, por tornarem estes 5 anos menos (ou mais) duros.

Ao Sr. Carlos, ao Sr. Parreira e a todos aqueles dos quais não sei o nome mas que fazem os meus fins-de-semana valerem a pena.

Ao Zuko e ao Upendi (que poderiam ser sinónimos).

Resumo

A parentalidade conceptualiza-se como um conjunto de atividades que asseguram e promovem a sobrevivência, o desenvolvimento e a socialização da criança. Consequentemente, a criança desenvolve diversas competências (e.g., sociais e comportamentais). Estes comportamentos e competências influenciam as experiências das crianças em todos os seus contextos de vida, incluindo os contextos de educação de infância, onde experienciam importantes interações sociais e constroem relações recíprocas positivas com outras crianças (i.e., amizades). Assim, este estudo teve como objetivo analisar as associações entre os estilos parentais e a qualidade das amizades das crianças em idade pré-escolar, através de dois mediadores: problemas de comportamento (de internalização e externalização) e competências sociais da criança. Para tal, foram controladas características da criança (i.e., sexo, idade, temperamento) e da mãe (i.e., idade, anos de escolaridade, desvantagem económica). Participaram 337 crianças (174 meninas e 163 meninos), entre os 41.66 e os 75.63 meses (M = 60.16, DP = 7.86), as suas mães (N = 311, M_{idade} = 36.9, DP = 4.99) e 58 educadoras de jardins de infância públicos e privados da Grande Lisboa. Os resultados sugerem que as competências sociais e os problemas de comportamento não medeiam as relações estabelecidas entre os estilos parentais e a qualidade das amizades das crianças. Porém, foi possível identificar várias correlações significativas entre os estilos parentais e as competências sociais e entre os problemas de comportamento e a qualidade das amizades das crianças. Estes resultados salientam a necessidade de mais investigação com crianças em idade pré-escolar.

Palavras-Chave: Estilos Parentais, Competências Sociais, Problemas de Comportamento, Qualidade das Amizades, Contexto Pré-escolar

Abstract

Parenthood is conceptualized as a range of activities that ensure and promote a child's survival, development and socialization. Consequently, a child develops different skills (e.g., social and behavioral). Children's experiences are influenced by these behaviors and competences in all their life contexts, including in preschool, where they undergo important social interactions and build mutual positive relations with other children (i.e., friendships). Therefore, this study seeks to analyse the associations between parenting styles and the quality of preschoolers friendships through two mediators: children's behaviour problems (internalizing and externalizing) and social skills. To do this, we controlled for children's characteristics (i.e., sex, age, temperament), as well as mother's characteristics (i.e., age, schooling years, economic disadvantage). Took part in this study 337 children (174 girls and 163 boys) aged between 41.66 and 75.73 months (M = 60.16, SD = 7.86), their mothers (N = 311, M_{age} = 36.9, SD = 4.99) and 58 preschool teachers from state and private centres in the Greater Lisbon. The results showed that social skills and behaviour problems do not mediate the relationships between parenting styles and the quality of children's friendships. However, we could identify several significant correlations between parenting styles and social skills and between behavioural problems and the quality of children's friendships. These results emphasise the necessity for more research in the preschool period.

Key Words: Parenting Styles, Social Skills, Behavior Problems, Friendship Quality, Preschool Context

Índice

Introdução ... 1

Enquadramento Teórico ... 5

1.1. Parentalidade ... 5

1.1.1. Estilos Parentais ... 6

1.1.2. Práticas Parentais ... 6

1.1.3. Determinantes da Parentalidade ... 7

1.1.4. Vinculação e Estilos Parentais ... 8

1.2. Estilos e Práticas Parentais em diferentes culturas ... 10

1.3. Associação entre os Estilos Parentais e o Comportamento das Crianças ... 11

1.3.1. Problemas de Comportamento ... 11

1.4. Associação entre os Estilos parentais e a Competência Social ... 13

1.4.1. Competência Social ... 13

1.5. Amizades e Qualidade das Amizades ... 14

1.5.1. Teoria da Aprendizagem Social ... 17

1.6. Problemas de Comportamento como Variável Mediadora ... 18

1.7. Competências Sociais como Variável Mediadora ... 19

1.8. Educação Pré-escolar ... 20

1.9. Objetivos e Hipóteses ... 21

Método ... 23

2.1. Participantes ... 23

2.1.1. Crianças ... 23

2.1.2. Mães ... 23

2.1.3. Educadoras de Infância ... 23

2.1.4. Salas e Instituições ... 24

2.2. Instrumentos ... 24

2.2.1. Questionário Sociodemográfico ... 24

2.2.2. Estilos Parentais ... 24

2.2.3. Competências Sociais 25
2.2.4. Temperamento 25
2.2.5. Qualidade das Amizades 26
2.2.6. Entrevista Sociométrica 27
2.3. Procedimento 28
2.3.1. Recrutamento 28
2.3.2. Recolha de dados 29
2.4. Análises 29
Resultados 31
3.1. Análises descritivas 31
3.2. Modelos de Regressão (Mediação) 34
Discussão 43
Limitações e Futura Investigação 50
Implicações e Conclusões 52
Referências Bibliográficas 53

Introdução

"A família é preconizada como o alicerce primordial da criança no seu contacto com o mundo, na socialização, na aprendizagem de diversas habilidades e competências…" (Santos, 2016, p. 1). Investigadores referem que o modo como os pais atuam em relação à criança, além de ter um efeito imediato, tem também um impacto significativo a longo prazo na pessoa e no seu bem-estar subjetivo (Guerreiro & Vieira, 2013; Santos, 2016).

Segundo Santos (2016), os investigadores utilizam frequentemente escalas de estilos educativos parentais como base de avaliação para analisar a forma como os pais regem a educação dos seus filhos. A autora refere ainda que "ao longo de vários anos, [diversos autores] têm vindo a desenvolver modelos que permitem conceptualizar os estilos educativos parentais de forma simples" (Santos, 2016, p. 1), sendo, provavelmente, o modelo de Baumrind o mais influente. Baumrind define o estilo parental como a combinação de duas dimensões: a responsividade/afeto parental e a exigência/controlo parental (Baumrind, 1996, 2005). Consequentemente, estabeleceu três tipos de estilos parentais: autoritário, autoritativo e permissivo, sendo cada estilo dependente dos níveis de identificação de cada figura parental com cada uma das duas dimensões (Baumrind, 1966, 1991; Baumrind & Black, 1967). Santos (2016) destaca ainda que:

> A investigação acerca da relevância do contexto familiar vai além do estudo dos estilos parentais e das práticas educativas e realça as relações entre o desenvolvimento precoce de vinculações seguras da criança e a confiança da criança, que inicialmente se desenvolve na relação com o seu cuidador, sendo posteriormente alargada a outras figuras significativas. (Santos, 2016, p. 7).

Paralelamente ao contexto familiar, os contextos educativos são também vitais no desenvolvimento das crianças, atuando como propulsor ou inibidor do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social (Dessen & Polonia, 2007), sendo o primeiro nível educativo a educação pré-escolar. Segundo Baumgartner e Strayer (2008), para muitas crianças, o momento de encontrar os seus pares, que não sejam a própria família (pais e irmãos), começa nos contextos de educação de infância, quando as crianças contactam, a grande maioria pela primeira vez, com um mundo social fora do seu contexto doméstico. É neste contexto que se tendem a criar relações de amizades com pares, que se constituem marcos importantes no desenvolvimento da criança. Estas relações têm vindo a ser associadas ao desenvolvimento de competências, como confiança, negociação, resolução de conflitos, regulação e expressão de emoções, contribuindo assim para um melhor ajustamento social e emocional da criança

(Bagwell & Schmidt, 2011). Desta forma, relações de amizade de qualidade têm sido associadas a menos sentimentos de solidão, sendo que, por outro lado, amizades insatisfatórias têm sido associadas a sentimentos de depressão (Bagwell & Schmidt, 2011; Engle et al., 2011). Estudos mostram também que as amizades contribuem para a felicidade e para o bem-estar das crianças (Thoilliez, 2011), promovendo nas mesmas comportamentos pró-sociais (Sebanc, 2003).

Os estilos parentais têm vindo a ser associados tanto à promoção de competências sociais da criança, como é o caso do estilo autoritativo, sendo, inclusivamente, apontado como o melhor preditor de um desenvolvimento social saudável na criança (Cruz, 2005; Maccoby & Martin, 1983); como no desenvolvimento de problemas de comportamento, nomeadamente os estilos autoritário e permissivo (e.g., Akhter et al., 2011; Querido et al., 2002).

Por sua vez, as competências sociais e os problemas de comportamento estão associados à qualidade das amizades das crianças, constituindo-se assim como possíveis mediadores entre variáveis do contexto familiar e estas relações sociais. As competências sociais, de forma resumida, constituem-se como a capacidade da criança para se adaptar a todos os contextos sociais (Spence, 2003), sendo que estudos mostram que crianças socialmente competentes apresentam mais capacidade para se envolverem em atividades sociais positivas com os seus pares, construindo, consequentemente, relações de amizade (Howes et al., 1994). Por outro lado, os problemas de comportamento, que podem ser de externalização ou disruptivos (e.g., impulsividade e agressividade) ou de internalização (e.g., ansiedade, retraimento; Achenbach, 1991, 1992), têm sido associados negativamente ao desenvolvimento de relações com pares e positivamente com o conflito nessas mesmas relações (Cook et al., 2012).

Assim, este estudo pretende investigar as associações entre os estilos parentais e a qualidade das amizades das crianças em idade pré-escolar, através de dois mediadores: problemas de comportamento (de internalização e externalização) e competências sociais da criança. Desta forma, este trabalho estará organizado em quatro capítulos. No Capítulo 1, que se refere ao enquadramento teórico do problema apresentado, serão definidos conceitos e estabelecidas ligações entre os mesmos, com base na investigação previamente desenvolvida, de forma a fundamentar a pertinência do estudo. Neste capítulo, serão ainda apresentados o objetivo e as hipóteses. No Capítulo 2, é descrito o método de investigação desenvolvido, incluindo-se informações relativas aos participantes, aos instrumentos utilizados, aos procedimentos e às análises estatísticas realizadas. O Capítulo 3, correspondente aos resultados, apresenta os dados obtidos no presente estudo, sendo estes discutidos no Capítulo 4, com auxílio da literatura já revista e exposta no primeiro capítulo. Este capítulo final contará, então, com a discussão das associações encontradas, sendo estas analisadas criticamente para que fiquem claras as

principais conclusões e implicações das mesmas, assim como limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO 1

Enquadramento Teórico

1.1. Parentalidade

Vários autores têm vindo a conceptualizar a parentalidade ao longo dos anos, sendo, hoje em dia, percecionada como um conjunto de atividades realizadas num ambiente seguro, de forma a assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento da criança, promovendo também a sua socialização e a sua autonomia (Hoghughi, 2004; Maccoby, 2000; Reder et al., 2003).

A Organização das Nações Unidades (ONU) e o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (1989) mostraram-se de acordo com esta definição, aquando da elaboração da Convenção dos Direitos da Criança, estabelecendo no artigo 27.º que, tendo em conta as competências e capacidades financeiras dos cuidadores parentais, estes deverão assegurar as condições de vida necessárias para o desenvolvimento da criança. Desta forma, e através de uma perspetiva histórica e política, é possível compreender as expetativas adjacentes à parentalidade, prevendo desde já o impacto fulcral dos pais no desenvolvimento dos filhos, esperando-se uma facilitação do desenvolvimento das crianças aos níveis físico, psicológico e social (Barroso & Machado, 2010). Assim, é dentro deste princípio e da abordagem do conceito de "parentalidade" que se desenvolvem vários estudos sobre os processos, as práticas, as atividades e a qualidade dos cuidados parentais.

Para Baumrind (1991), a família exerce um papel fulcral no desenvolvimento das crianças, especialmente por ser o seu primeiro contexto de socialização, existindo autores, como Sroufe (2002) que defendem que a variável mais importante do desenvolvimento durante a infância é a qualidade dos cuidados parentais.

Baumrind, ao longo da sua investigação, examinou o conceito de parentalidade, definindo-o em função de duas dimensões – responsividade e exigência (Baumrind, 2005). Desta forma, *responsiveness* (responsividade/afeto parental) corresponde à capacidade de resposta dos pais às necessidades afetivas dos filhos, fomentando a sua individualidade e autoafirmação, apoiando-os e atendendo aos seus pedidos (incluindo o suporte de autonomia e a comunicação) (Baumrind, 1996, 2005; Palacios et al., 2008); por sua vez, *demandingness* (exigência/controlo parental), refere-se às exigências dos pais face aos filhos, nomeadamente ao nível da sua integração na sociedade por meio da regulação do comportamento, do desenvolvimento da maturidade (controlo comportamental) e supervisão das atividades (monitorização) (Baumrind, 2005). Assim, o controlo parental está associado ao papel dos pais na promoção do respeito

pelas regras e pelas normas sociais, ao tipo de disciplina e às estratégias de controlo utilizadas (Palacios et al., 2008). A combinação destes dois eixos dá origem ao conceito de estilo parental.

1.1.1. Estilos Parentais

O estilo parental é um conjunto de atitudes em relação à criança que tem por base os valores e objetivos parentais para a socialização dos filhos, como aquisição de competências, comportamentos específicos (e.g., modo de sentar à mesa) e desenvolvimento psicológico (e.g., curiosidade, pensamento crítico, espiritualidade) (Baumrind, 1971; Darling & Steinberg, 1993). Assim, "os estilos parentais são definidos como uma constelação de atitudes face à criança, que lhe são comunicadas, e que criam um clima emocional no qual os comportamentos dos pais são expressos" (Cardoso & Veríssimo, 2013, p. 396). Os comportamentos dos pais incluem não só as práticas parentais, como também a forma como se desenrola a interação pai/mãe-filho (e.g., tom de voz, linguagem corporal, desatenção, explosões de raiva) (Darling & Steinberg, 1993). Assim, o estilo parental influencia as práticas parentais assumidas pelos pais que, por sua vez, estão associadas ao desenvolvimento de determinados comportamentos e características das crianças (Darling & Steinberg, 1993).

Baumrind distingue três estilos parentais: autoritativo (i.e., pais com elevado nível de controlo parental mas também muito responsivos, ou seja, conseguem estabelecer limites razoáveis e têm expectativas altas para os seus filhos mas, paralelamente, são muito afetuosos); autoritário (i.e., pais com elevado nível de controlo parental mas pouco responsivos, existindo então um forte controlo por parte dos pais, com pouca abertura e liberdade para a criança tomar decisões); permissivo (i.e., pais com elevados níveis de responsividade mas com baixo nível de controlo, tendo dificuldades em impor-se, evitando comportamentos assertivos ou estabelecimento de limites no ambiente envolvente da criança) (Baumrind, 1966, 1991; Baumrind & Black, 1967).

Maccoby e Martin (1983) também contribuíram para o campo da parentalidade, aprofundando as dimensões identificadas por Baumrind. O seu maior contributo foi ao nível da categorização dos estilos parentais, dividindo o estilo permissivo em dois: indulgente, caracterizado por valores baixos na dimensão da exigência, mas alta responsividade; e negligente, com níveis baixos nas duas dimensões (Maccoby & Martin, 1983).

1.1.2. Práticas Parentais

Como mencionado anteriormente, as práticas parentais estão associadas aos estilos parentais. Desta forma, é importante definir este conceito. As práticas parentais são comportamentos

observáveis dos pais, utilizados para colocar em prática os seus objetivos de socialização (podendo, por exemplo, ter o caráter de punição, recompensa) (Darling & Steinberg, 1993). Dependendo da relação hipotética entre uma meta de socialização e um resultado, as práticas podem ser operacionalizadas em diferentes níveis. Por exemplo, se um pai pretende promover a autoestima do filho, deverá realizar esforços para estar presente nas suas atividades curriculares, poderá perguntar sobre os amigos da criança, assim como poderá programar atividades pai-filho. Se a meta de socialização é o desempenho escolar, o processo hipotético de influência será comunicar ao filho a importância da escola, reservando tempo para fazer os trabalhos de casa com a criança (caso se justifique este acompanhamento), assim como comparecer às reuniões de pais, entre outros comportamentos (Darling & Steinberg, 1993; Kuppens & Ceulemans, 2019).

As práticas parentais podem ser classificadas como positivas ou negativas. As positivas são definidas como o conjunto de ações que têm em consideração as emoções e as necessidades dos filhos (Gomide, 2003). Pais que exercem práticas parentais positivas preocupam-se com o desenvolvimento dos filhos, acompanhando-o em todas as áreas da sua vida, o que se traduz num aumento das suas competências sociais e numa diminuição dos problemas de comportamento (Webster-Stratton, 1998). No que diz respeito à associação entre as práticas parentais e os estilos parentais, existem evidências de que as práticas parentais positivas estarão associadas ao estilo autoritativo (Spera, 2005). Por outro lado, as práticas parentais negativas são caracterizadas pela negligência física e afetiva, assim como pela punição física, constituindo-se como fatores de risco no desenvolvimento das crianças (Alarcão, 2000). Nestes casos, o comportamento parental é caracterizado pela ausência de supervisão, existindo pouca participação dos pais no processo educativo dos seus filhos, ou, por outro lado, pelo uso da punição física para impor a autoridade parental e restringir a autonomia da criança. Tendo em conta esta caracterização, estas práticas estarão mais associadas aos estilos permissivo e autoritário, respetivamente (Baumrind, 1966).

1.1.3. Determinantes da Parentalidade

Vários estudos têm vindo a ser realizados de forma a compreender o desempenho dos indivíduos na realização efetiva da parentalidade, tentando-se encontrar justificações para o sucesso e o insucesso de cada pessoa neste exercício (Holden, 2010; O'Connor, 2002). Assim, foi necessário identificar que características individuais e sociais estão associadas a uma melhor parentalidade. Para tal, foi utilizado o termo "determinante(s)" estabelecido por Belsky (1990), e que se refere a qualquer fator demográfico e psicológico que se encontre correlacionado com

o comportamento parental. Desta forma, muitos autores utilizaram esta definição, procurando os determinantes que influenciavam a parentalidade. Belsky e Jafee (2006) destacaram os que, para eles, seriam os três principais: (1) fatores individuais dos pais (e.g., educação, idade), (2) características individuais da criança (e.g., sexo) e (3) fatores do contexto social alargado no qual a relação pais-criança se estabelece (e.g., relações conjugais, ocupação laboral, redes de suporte social). Assim, qualquer um destes fatores (como a história desenvolvimental dos pais, o seu relacionamento conjugal ou até o seu cargo profissional) terão influência no processo de parentalidade que, consequentemente, tem efeitos no desenvolvimento infantil (Barroso & Machado, 2010).

1.1.4. Vinculação e Estilos Parentais

Tendo por base o Modelo de Vinculação de Bowlby (1971), sabemos que a relação de vinculação é definida como um "forte laço afetivo (…) que liga a criança a uma ou mais figuras estáveis e tidas como únicas, ao longo da sua vida (Cardoso & Veríssimo, 2013, p. 396). Esta relação é co-construída no contexto das interações entre a criança e a figura de vinculação, sendo que "o sistema que regula esta relação é definido como um sistema de controlo comportamental, que funciona com o objetivo de manter o equilíbrio entre os comportamentos de vinculação e de exploração do meio". (Monteiro et al., 2008, p. 107).

Segundo Bowlby (1969), as experiências interativas entre a criança e a figura de vinculação dão origem aos Modelos Internos Dinâmicos, que consistem em representações mentais construídas com base em componentes afetivos e cognitivos acessíveis à consciência. Estes modelos, apesar de estáveis, vão sendo gradualmente atualizados pela integração de experiências relacionais posteriores, que se revelem relevantes, evoluindo para um conjunto organizado de crenças relativas a ser-se aceite, protegido, confortado e ajudado por outros significativos, quando necessário (e vice-versa) (Bowlby, 1969, 1988).

Assim, a segurança na vinculação será consequência desses modelos e espelha-se na forma como as crianças organizam os seus comportamentos, isto é, na forma como se afastam (e.g., para explorar objetos ou interagir com outras pessoas) da figura de vinculação e à qual regressam (e.g., para brincar ou para receber conforto quando se magoa/assusta) (Ainsworth, 1967, como citado por Bowlby, 1988; Ainsworth et al., 1978, como citado por Bowlby, 1988).

A literatura tem vindo a mostrar a importância da qualidade da vinculação com os pais na integração das crianças em contextos pré-escolares e na sua interação com os pares. Veríssimo et al. (2011), utilizando apenas díades mãe-criança de nacionalidade portuguesa e americana, analisaram a relação entre a qualidade da vinculação da criança à mãe e a sua competência

social em idade pré-escolar. Os resultados desse estudo mostraram uma correlação positiva e significativa entre estas duas variáveis nos dois contextos socioculturais. Isto é, uma maior qualidade da vinculação mãe-criança traduz-se numa melhor adaptação da criança ao grupo pré-escolar, promovendo também o envolvimento positivo com os pares e o desenvolvimento de diversas competências contributivas para a aceitação no grupo de pares (Veríssimo et al., 2011).

Quando uma criança se sente segura, é provável que explore o ambiente longe da sua figura de vinculação, contudo, quando se sente insegura, ansiosa, cansada ou indisposta, a criança sente necessidade de voltar a aproximar-se da figura de vinculação (Bowlby, 1988). De acordo com Bowlby (1988), existem diferenças individuais na organização dos comportamentos de base segura, que se explicam com base na forma como a figura de vinculação responde aos comportamentos e sinais de sensibilidade da criança, ou seja, quando a figura de vinculação é vista como alguém acessível e responsiva quando solicitado, a criança sente mais vontade para explorar.

Assim, tendo em conta que as práticas educativas e os estilos parentais utilizados pelos pais na educação dos filhos, podem contribuir para a explicar a qualidade da vinculação, bem como o desenvolvimento da criança, vários estudos têm procurado estudar estas associações (e.g., De Wolff & van Ijzendoorn, 1997; Minzi, 2006; Kerns et al., 2006).

"Foi Bowlby (1973) que deu início ao estudo sobre as associações entre uma vinculação segura e os estilos parentais de Baumrind" (Page & Bretherton, 2001, p. 4). Por um lado, o estilo parental autoritativo é o que se caracteriza por estar mais associado a melhores níveis de desenvolvimento, quer em crianças quer em adolescentes (Magalhães et al., 2012), ou seja, é o estilo parental que mais promove uma vinculação segura nas crianças. Por outro lado, também o estilo permissivo pode estar associado a uma vinculação segura (Ching & Tak, 2017). De qualquer forma, as características que promovem a qualidade da vinculação são a sensibilidade, a cooperação e a aceitação (Bretherton et al., 1997) que estão presentes nos dois estilos (Baumrind, 1966). O afeto e o envolvimento dos pais parecem ser especialmente importantes na infância, existindo necessidade de estabelecer limites e fornecer apoio à medida que as crianças se tornam mais interessadas em explorar e dominar o mundo físico, expandindo as suas habilidades cognitivas, linguísticas e sociocognitivas (Doinita & Maria, 2015). À medida que as capacidades das crianças evoluem e os seus mundos se ampliam, elas começam a exigir mais liberdade de ação, nomeadamente quando começam a testar a sua autonomia e diferenciarem-se dos pares (Spera, 2005). Paralelamente, o papel dos pais torna-se mais complexo, exigindo intervenções mais qualificadas, oportunas e de apoio.

1.2. Estilos e Práticas Parentais em diferentes culturas

O conceito de parentalidade eficaz é socialmente construído (Reder et al., 2003), uma vez que depende de várias variáveis, entre elas as crenças culturais (Maitra, 2005). Desta forma, as conceções e as práticas da parentalidade são significativamente diferentes de cultura para cultura (e.g., culturas coletivistas vs. culturas individualistas) (Holden, 2010), em particular ao nível dos objetivos da socialização (Keller et al., 2005). Várias investigações verificaram o papel da cultura na construção dos ideais parentais (e.g., Holden, 2010), existindo algumas diferenças nos objetivos de desenvolvimento e no caráter explícito e implícito das práticas parentais, associados a resultados diferentes inter-culturas. Um estudo de Pearson e Rao (2003), no qual se compararam mães de Hong-Kong (com algumas participantes também chinesas) e mães do Reino Unido com filhos em idade pré-escolar, mostrou diferenças ao nível dos estilos e práticas parentais e, consequentemente, diferentes impactos no desenvolvimento das competências das crianças. Por exemplo, o uso de práticas de treino[1] por parte das mães de Hong Kong estava relacionado com a valorização do desempenho académico; porém, para as mães do Reino Unido, as práticas de treino relacionavam-se com a importância do desenvolvimento socioemocional. Esta evidência sugere que mães de culturas ocidentais/individualistas e culturas orientais/coletivistas percecionam de formas diferentes a mesma prática e objetivo parental, resultando em implicações diferentes para os filhos (Pearson & Rao, 2003).

Este estudo alerta também para diferenças nas associações entre práticas parentais e estilos parentais consoante a cultura/população, pois, por exemplo, uma determinada prática na cultura chinesa pode ser associada ao estilo autoritativo, enquanto a mesma prática numa cultura ocidental já pode ser associada ao estilo autoritário (Pearson & Rao, 2003; Smetana, 2017). Uma meta-análise com 428 estudos, utilizando o *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire* (*PSDQ*) (Robinson et al., 2001) para categorizar os estilos parentais, procurou analisar as associações entre os mesmos e os problemas de comportamento de internalização e externalização e o desempenho académico em diferentes culturas e regiões do mundo, comparando países coletivistas e individualistas (Pinquart & Kauser, 2018). Os resultados mostraram uma maior tolerância por parte dos países coletivistas relativamente ao estilo parental autoritário, tendo este estilo, por vezes, impactos positivos nas crianças ao nível do desempenho académico.

[1] *Training practices*

Estudos mostram ainda diferenças significativas nos comportamentos parentais quando comparando mães de faixas etárias diferentes. Desta forma, mães com uma idade mais avançada parecem estar mais bem preparadas para o exercício da parentalidade, sendo mais sensíveis e responsivas para com os seus filhos (Lewin et al., 2013).

1.3. Associação entre os Estilos Parentais e o Comportamento das Crianças

1.3.1. Problemas de Comportamento

Os problemas de comportamento podem ser de dois tipos: (1) de externalização ou disruptivos (e.g., perturbação de hiperatividade e défice de atenção, problemas de conduta); (2) de internalização (aparecendo como forma de retraimento, isto é, ansiedade e depressão) (Achenbach, 1991, 1992). Os problemas de comportamentos de externalização estão mais associados a agressões, delinquência e hiperatividade (Liu, 2004), enquanto os de internalização afetam mais o indivíduo que os outros, existindo timidez e retraimento aquando de uma interação social (Achenbach, 1992).

No que diz respeito às associações entre os estilos parentais e os problemas de comportamento, evidências mostram que o estilo autoritativo está, por norma, negativamente associado a comportamentos de internalização e externalização (e.g., Akhter et al., 2011; Querido et al., 2002; Steinberg et al., 1994; Wittig & Rodriguez, 2019). Vários estudos têm demonstrado as suas vantagens, identificando este estilo como sendo o melhor preditor de um desenvolvimento emocional, social e cognitivo saudável na criança, nomeadamente no que diz respeito à autoestima, ao desempenho escolar e às competências sociais (Cruz, 2005; Maccoby & Martin, 1983). Porém, também existem estudos que não mostram correlações significativas entre o estilo autoritativo e os comportamentos da criança, mostrando que a literatura nem sempre é consistente (e.g., Antony & Vadakedom, 2017).

Por outro lado, o estilo autoritário dos pais aparece retratado na literatura como positivamente associado ao aparecimento de problemas de comportamento como a ansiedade, depressão, inibição social e dificuldade em regular emoções (e.g., Hart et al., 2003), apontando assim para a existência de uma correlação positiva entre este estilo e os problemas de comportamento de internalização (e.g., Antony & Vadakedom, 2017).

Por sua vez, o estilo parental permissivo tem vindo a ser associado a ambos os tipos de problemas de comportamento, isto é, de internalização e de externalização (e.g., Wittig & Rodriguez, 2019), sendo que crianças com problemas de externalização são caracterizadas como mais autoritárias, dependentes, impulsivas e apresentam baixos níveis de controlo e

realização pessoal (e.g., Rezai & Rahimi, 2013). Contudo, também existem, ao mesmo tempo, algumas consequências positivas ao nível da relação de proximidade entre os pais e os filhos (e.g., Mehrinejad et al., 2015).

Note-se que há estudos que mostram diferenças significativas em termos de problemas de comportamento em função do sexo das crianças. Especificamente, os rapazes tendem a apresentar mais problemas de comportamento do que as raparigas (Vahedi et al., 2012). Desta forma, é importante controlar esta variável em estudos que analisam as associações entre os estilos parentais e os problemas de comportamento das crianças.

Outra variável que aparenta influenciar a relação entre os estilos parentais e os problemas de comportamento das crianças, e que, por isso, deverá ser controlada, é o temperamento (e.g., Wittig & Rodriguez, 2019). Efetivamente, há estudos que mostram que a afetividade negativa, isto é, a tendência para experienciar tristeza, frustração, medo e raiva, está associada a mais problemas de comportamento de externalização e de internalização, com base em relatos dos pais (e.g., Wittig & Rodriguez, 2019).

Estudos mostram também a relevância do rendimento económico e do nível de escolaridade dos pais no desenvolvimento das crianças (e.g., Comuk-Balci et al., 2016; Jackson et al., 2000). Mais especificamente, Jackson et al. (2000) observaram que existe uma correlação negativa entre o nível de escolaridade das mães e os problemas de comportamento das crianças. Por outro lado, os resultados revelaram também uma associação positiva entre o rendimento económico das mães e a qualidade da parentalidade que, por sua vez, quando é negativa, potencia o aparecimento de problemas de comportamento nas crianças (Jackson et al., 2000).

1.4. Associação entre os Estilos parentais e a Competência Social

1.4.1. Competência Social

Segundo Bierman and Welsh (2000), a competência social constitui um construto que reflete a capacidade da criança para incorporar competências diversas, sejam elas comportamentais, cognitivas e emocionais, que lhes permitem adaptar-se de forma flexível a contextos sociais diversos.

Para McLellan e Katz (2001), a competência social pode ser categorizada em atributos individuais, capacidades sociais e competências associadas ao relacionamento com os pares. Assim, de acordo com McLellan e Katz (2001) os atributos individuais estão associados à capacidade de humor, à dependência da criança em relação aos adultos, à empatia, à forma como lida com a rejeição, entre outras; as capacidades sociais dizem respeito à capacidade da criança para se expressar de forma assertiva, de demonstrar interesse pelos outros, entre outros (McLellan & Katz, 2001); por fim, no que diz respeito às competências associadas ao relacionamento com os pares, dizem respeito à forma como a criança é aceite pelas outras, sendo vista pelas outras crianças como alguém de quem são amigas ou com quem gostam de brincar (McLellan & Katz, 2001).

A relação pai/mãe-criança pode potenciar o desenvolvimento de diversas competências (linguagem, capacidade de controlar impulsos, entre outras) na criança, necessárias para iniciar e manter relações positivas com os outros (Rubin & Burgess, 2002). Assim, "a relação pai/mãe-filho constitui o contexto para a construção de recursos emocionais e cognitivos que permitem à criança explorar o ambiente social e não social" (Freitas, 2012, p. 17), sendo que esta "é uma rede de segurança que permite à criança a liberdade para examinar características do universo social e, assim, desenvolver capacidades de resolução de problemas" (Freitas, 2012, p. 17).

Assim, como vimos anteriormente e, de acordo com Bowlby (1969, 1988) e Freitas (2012), com base nos Modelos Internos Dinâmicos, a criança, a partir desta relação, cria expectativas face às interações que estabelece com outras pessoas e começa a desenvolver estratégias que lhe permitam atingir os seus objetivos pessoais e sociais.

Vários estudos têm mostrado correlações positivas entre o estilo parental autoritativo e as competências sociais das crianças, existindo consenso nas evidências encontradas (e.g., Cruz, 2005; Freitas, 2012; Maccoby & Martin, 1983). Porém, o mesmo não se pode dizer do estilo permissivo. Um estudo com uma amostra de 737 raparigas iranianas com idades entre os 11 e os 15 anos mostrou que crianças com pais que praticam estilos parentais permissivos têm mais competências sociais (Kazemi et al., 2010). Por outro lado, o estudo de Freitas (2012), no qual

participaram 300 famílias bi-parentais portuguesas, com filhos com idades entre os 3 e os 5 anos, que utilizou a versão portuguesa do PSDQ, o Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP) (Pedro et al., 2015), mostrou a tendência oposta no que diz respeito a pais (sexo masculino). Ou seja, o estilo parental permissivo estava associado a menos competências sociais e mais comportamentos agressivos nas crianças. Esta inconsistência – apesar de um dos estudos não se enquadrar na população do presente estudo – demonstra a necessidade de mais investigação nesta área. Por sua vez, o estilo autoritário tem sido consistentemente associado a menos competências sociais e mais agressividade (Freitas, 2012; Kazemi et al., 2010).

Estudos sobre a competência social têm demonstrado, também, que esta se encontra relacionada com o desempenho académico (Freitas, 2012). Paralelamente, e segundo Howes et al. (1994), crianças que se mostrem como socialmente competentes, conseguem envolver-se mais facilmente em atividades sociais positivas, conseguindo contruir relações de amizade, o que lhes permite desenvolver capacidades que lhes permitam adaptar-se com mais facilidade a situações de stress.

À semelhança do que acontece com os estudos sobre os problemas de comportamento, também em estudos sobre a competência social existem diferenças significativas em função do sexo das crianças. Neste caso, as meninas exibem uma maior competência social em comparação aos meninos (e.g., Vahedi et al., 2012).

1.5. Amizades e Qualidade das Amizades

Existem vários marcos de desenvolvimento relativamente às primeiras interações com pares. Entre o primeiro e o quinto ano de idade, existe uma rápida evolução da complexidade das atividades das crianças, envolvendo cada vez mais comportamentos pró-sociais e a comunicação entre elas (e.g., Engdahl, 2012). As competências sociais, que emergem das interações precoces, são a base das interações iniciais com pares e permitem à criança que perceba que comportamentos específicos prefere nos pares (e.g., Engdahl, 2012). Essas preferências levam à procura pelo próximo, iniciando amizades. As amizades baseiam-se em trocas concretas e atividades lúdicas mútuas, existindo assim um envolvimento voluntário num relacionamento recíproco e diádico (Kingery et al., 2011).

Em idade pré-escolar, as crianças começam a identificar com segurança quem são os melhores amigos, os pares de quem gostam e os de quem não gostam (Boivin, 2005). O conjunto destas perceções revela o início de uma hierarquização do estatuto atribuído aos pares (Boivin & Bégin, 1986), criando-se apreço por algumas crianças, mas também rejeição de outras, que pode estar associada a várias formas de comportamentos negativos (e.g., controlo,

domínio, provocação excessiva, assédio, vitimização generalizada) (Boivin & Hymel, 1997, 2001). Um estudo com mães jordanas com filhos em idade pré-escolar, com o objetivo de analisar o estilo parental percebido por parte das mães e as suas perceções face às competências sociais dos filhos, mostrou que mães que se identificavam como tendo um estilo parental autoritativo, percecionavam os seus filhos como mais competentes socialmente. Desta forma, relatavam que os seus filhos convidavam mais facilmente e mais regularmente outras crianças para brincarem consigo (Abu-Taleb, 2013).

O conceito de qualidade da amizade das relações de amizade é particularmente relevante no contexto deste estudo. A qualidade da amizade baseia-se na perceção que cada elemento da díade tem dos aspetos qualitativos da sua relação, comportando não só as dimensões positivas (validação e companheirismo) mas também as negativas (conflito, traição) (Freitas et al., 2013). Assim, é importante ter em conta estes conceitos (i.e., amizade e qualidade da amizade) no âmbito dos contextos pré-escolares. Depois de avaliar várias interações entre pares em contexto pré-escolar, Gottman (1983) identificou seis elementos de interação que emergem como importantes preditores na formação de amizades bem sucedidas, sendo eles: (a) conexão e clareza de informações; (b) troca de informações; (c) atender aos interesses de ambas as partes; (d) resolução de conflitos; (e) reciprocidade positiva; e (f) autorrevelação. As crianças que eram bem-sucedidas a fazer amigos usavam a troca de informações como uma estratégia de interação segura. À medida que as crianças interagem, a clareza e a conexão da comunicação, a troca de informações, a realização de atividades em comum, de que ambos gostem, e a resolução de conflitos tornam-se cada vez mais importantes, determinando a manutenção da amizade e a sua qualidade (Gottman, 1983). Revelar informações sobre si mesmo, embora de pouco valor preditivo durante as interações iniciais, permitiu prever o progresso fortalecendo a amizade, à medida que as crianças se conheciam melhor (Gottman, 1983).

Bakalim e Tasdelen-Karçkay (2016) consideraram cinco dimensões na qualidade da amizade: (1) ajuda, que se refere ao apoio mútuo entre as crianças; (2) companheirismo, que diz respeito ao tempo que uma criança despende com um amigo; (3) proximidade, que corresponde à conexão emocional entre duas crianças; (4) segurança, que se traduz na confiança e no esforço conjunto em superar os problemas/atritos na relação; e (5) conflito, que consiste na frequência de desentendimentos numa amizade (Bakalım & Taşdelen-Karçkay, 2016). Segundo Hartup (1996) e Parker e Asher (1993a), as amizades variam no que diz respeito à sua qualidade: enquanto umas se caracterizam por níveis elevados de afeto positivo, intimidade e apoio, outras pelo contrário caracterizam-se por níveis elevados de interações negativas e de conflito.

Desta forma, e considerando esta distinção entre amizades mais positivas e amizades mais negativas, podemos associar as quatro primeiras dimensões da qualidade da amizade definidas por Bakalim e Tasdelen-Karçkay (2016) a amizades mais positivas e a última dimensão, que diz respeito ao conflito, a amizades mais negativas. A ajuda, o companheirismo, a proximidade e a segurança remetem para um envolvimento positivo da díade. Segundo alguns autores, como Holder e Coleman (2015) e Newcomb e Bagwell (1995), o envolvimento positivo entre a criança e os seus pares permite que esta desenvolva formas saudáveis de interagir e se interrelacionar, facilitando a gestão e resolução de conflitos/problemas, além de permitir que essas relações interpessoais se mantenham de maneira mais eficaz.

Relativamente à dimensão do conflito, é importante referir que esta pode interferir na satisfação e na estabilidade do relacionamento (Ladd et al., 1996). À semelhança da interação e da amizade entre as crianças, também o conflito sofre alterações com o avançar da idade, tornando-se mais complexo. De acordo com Rubin et al. (2007), enquanto que em crianças mais novas os conflitos se focam em brinquedos ou recursos, nas crianças em idade pré-escolar centra-se, principalmente, em diferenças de opinião, visto que a própria criança ao longo do seu desenvolvimento, tende também a desenvolver a capacidade de se centrar e refletir sobre ideias e atitudes. Por sua vez, Parker e Seal (1996) defendem que crianças que se envolvem em mais conflitos com os seus pares, ou que não desenvolvem relacionamentos íntimos, têm mais dificuldades socialmente, acabando por experienciar sentimentos negativos, como sentirem-se sozinhas. Parker e Seal (1996) referem igualmente que problemas no desenvolvimento de relacionamentos íntimos durante a infância podem estar associados a timidez social e sensibilidade e, por sua vez, a problemas de internalização (Rubin et al., 2006).

Hartup e Sancilio (1986) afirmaram que as amizades fornecem às crianças um contexto social positivo para o desenvolvimento de competências, recursos emocionais e cognitivos e modelos para relacionamentos posteriores. Mais tarde, Berndt e Ladd (1989), completaram esta perspetiva inferindo que a amizade afeta o desenvolvimento e a adaptação das crianças, destacando a importância não só de outros socializadores (e.g., pais, professores), como as contribuições substanciais e únicas dos pares.

A relação entre os processos de amizade percebidos e a satisfação com a amizade foram exploradas pela primeira vez por Parker e Asher (1993b), com amostras de crianças em idade escolar. Os resultados mostraram que a satisfação com a amizade estava positivamente correlacionada com processos de amizade gratificantes (i.e., validação percebida, carinho, ajuda, intimidade), e negativamente correlacionada com características negativas da amizade (i.e., conflito percebido e traição). Estudos com crianças nesta idade apontam também para uma

ligação entre os processos de amizade percebidos e a estabilidade das amizades das crianças (Coelho et al., 2017). Por outro lado, evidências revelam que crianças mais novas (em idade pré-escolar) reconhecem diferenças na qualidade das suas amizades e que existem diferenças individuais na qualidade percebida da amizade nesta faixa etária (Ladd et al., 1996).

As crianças que têm mais amigos são percecionadas, tanto pelos seus pares como pelos professores, como tendo mais competências sociais e como sendo mais apreciadas pelos pares (Lindsey, 2002). Paralelamente, crianças em idade pré-escolar que se comportam de forma agressiva têm maior probabilidade de serem rejeitadas socialmente pelas outras crianças (Persson, 2005). Um estudo de Sebanc (2003), com educadores a reportarem sobre as amizades de crianças em idade pré-escolar, revelou associações positivas entre o apoio nas amizades das crianças e o comportamento pró-social das mesmas. Por outro lado, os resultados mostraram também uma associação positiva entre o conflito nas amizades das crianças e a rejeição dos colegas, e o conflito e a agressão (Sebanc, 2003). Em alguns estudos com crianças em idade pré-escolar, as mesmas disseram que não gostavam de brincar com um determinado par, identificaram como motivo para tal o comportamento agressivo, dizendo, por exemplo, "Ele bateu-me" (Johnson et al., 2000). Assim, a agressão tem vindo a ser o comportamento mais relacionado com a (não) aceitação dos colegas na faixa etária dos 3 anos. As crianças de 3 anos já conseguem identificar quais os colegas de que gostam e de que não gostam, tendo principalmente na base da sua opinião o comportamento agressivo (Johnson et al., 2000).

A perceção das crianças de 4 anos sobre os pares parece mais complexa do que a das crianças de três anos, baseando as suas preferências sociais em mais do que apenas agressão (Hay & Nash, 2009). Se uma criança é um pouco agressiva, mas também socialmente ativa e mostra algumas competências pró-sociais, ela não é necessariamente rejeitada pelos colegas. Existem, inclusivamente, estudos mostram que crianças agressivas têm pelo menos um amigo mútuo (Burr et al., 2005).

1.5.1. Teoria da Aprendizagem Social

Para além da teoria da vinculação (através dos Modelos Internos Dinâmicos), também a teoria da aprendizagem social permite enquadrar as potenciais associações entre os estilos parentais e a qualidade das amizades (Ladd, 1992). A Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1977) prevê que as crianças aprendem comportamentos sociais específicos através dos pais (e.g., gestão de conflitos), adotando-os e reproduzindo-os nos relacionamentos que estabelecem com os seus pares. Neste sentido, pais que expressem, por exemplo, hostilidade e controlo psicológico em relação aos filhos ensinam às crianças que comportamentos hostis, agressivos

e intrusivos constituem formas apropriadas de lidar com problemas no contexto social (Bandura, 1986).

Desta forma, os filhos imitam os estilos sociais dos pais, independentemente do seu tipo (agressivo, afetuoso; Cui et al., 2002). Assim, é expectável que os comportamentos aprendidos que refletem apoio, aumentem a probabilidade de a criança desenvolver relações satisfatórias com os seus pares, contrariamente a comportamentos mais hostis que diminuem a qualidade das amizades (Cui et al., 2002). Além disso, estudos desenvolvidos nos últimos anos sugerem que existe uma relação entre as expressões de comportamento de apoio ou hostilidade e o desenvolvimento de relacionamentos íntimos, tal como, por exemplo, o estudo longitudinal de Conger et al. (2000), no qual os processos de interação pais-filhos estavam associados às competências interpessoais e aos comportamentos do jovem-adulto em relação a um parceiro amoroso, estando também associadas à qualidade desse mesmo relacionamento.

Também um estudo de Mukhtar e Mahmood (2018), sobre a qualidade afetiva do relacionamento pai-filho, verificou que as crianças tendem a ser mais agressivas nos relacionamentos que estabelecem com os pares, se o apoio dos pais não estiver adaptado às suas necessidades. Tilton-Weaver e Galambos (2003) reportaram, inclusivamente, uma associação significativa entre o estilo parental dos pais e a qualidade das relações com os pares de crianças e adolescentes. Posto isto, e apesar da amostra destes dois estudos (i.e., Mukhtar & Mahmood, 2018; Tilton-Weaver & Galambos, 2003) ser mais velha, é possível considerar a possibilidade de associações entre os estilos parentais e a qualidade das relações com os pares em crianças de idade pré-escolar.

1.6. Problemas de Comportamento como Variável Mediadora

Os problemas de comportamento podem assumir o papel de mediador em associações entre a parentalidade e as relações de amizade das crianças. Num estudo de Cook et al. (2012) os problemas de comportamento de externalização mediaram as associações entre comportamentos parentais negativos e a capacidade de fazer amigos. Jovens cujos pais utilizavam métodos rígidos e intrusivos de socialização interiorizavam esses comportamentos e aplicavam-nos nas suas próprias relações, dificultando o desenvolvimento da intimidade e a gestão eficaz dos conflitos nas amizades (Cook et al., 2012). Estudos apontam que os problemas que os adolescentes têm nas relações íntimas e pessoais podem resultar do desenvolvimento de comportamentos desadequados em resposta à parentalidade negativa exercida pelos pais, uma premissa consistente com a perspetiva de aprendizagem social (Capaldi & Clark, 1998). Apesar destes estudos se referirem a uma amostra mais velha e, no caso de Capaldi e Clark (1998), o

foco serem relações românticas e não de amizade, ambos analisam relacionamentos íntimos importantes nos quais os padrões de socialização familiar podem ser replicados (Parke et al., 1994).

Outra explicação que justifica um modelo de mediação com a variável problemas de comportamento são as associações referidas anteriormente entre cada variável. Ou seja, vários estudos já estabeleceram ligações entre os estilos parentais e os problemas de comportamento, nomeadamente os estilos permissivo e autoritário dos pais têm vindo a associar-se positivamente ao aparecimento de problemas de comportamento de externalização e internalização (e.g., Akhter et al., 2011; Wittig & Rodriguez, 2019). Por outro lado, estes mesmo comportamentos apresentam-se positivamente associados ao conflito nas amizades (Johnson et al., 2000). Assim, os problemas de comportamento podem criar uma "ponte" entre os estilos parentais e a qualidade das amizades das crianças.

1.7. Competências Sociais como Variável Mediadora

Assim como os problemas de comportamento, as competências sociais também têm sido utilizadas para explicar associações entre variáveis do contexto familiar e variáveis relacionadas com as amizades das crianças. De acordo com o modelo de desenvolvimento socioemocional proposto por Waters e Sroufe (1983):

> A adaptação de uma criança a novas situações sociais depende: 1) dos recursos materiais e sociais disponíveis no ambiente externo e 2) dos recursos pessoais da criança, nomeadamente as competências sociais, para estabelecer interações e relações positivas e para explorar o ambiente de forma adequada (Torres, 2008, p. 436).

A relação com os pais nos primeiros anos de vida é uma das principais bases para fornecer à criança uma estrutura de apoio que permita auxiliá-la no desenvolvimento das suas relações sociais e íntimas (e.g., Schneider et al., 2001). Desta forma, conseguimos compreender o papel intermediário que as competências sociais têm na aproximação dos contextos familiar e social.

Por outro lado, também se têm verificado associações individuais entre estas variáveis, sustentando a possibilidade de um modelo de mediação. Especificamente, têm-se verificado associações positivas entre o estilo parental autoritativo e as competências sociais (e.g., Cruz, 2005; Freitas, 2012), bem como associações entre as competências sociais e a iniciativa e o envolvimento positivo das crianças com os pares, estabelecendo, também, mais facilmente relações de amizade (e.g., Abu-Taleb, 2013).

1.8. Educação Pré-escolar

A educação pré-escolar apresenta-se como uma peça fundamental no desenvolvimento das crianças. Segundo Eccles e Roeser (1999), a educação pré-escolar é importante na regulação atencional, emocional e comportamental das crianças. Também Carvalho (2006) destaca a importância da educação, como uma das principais formas de socialização e desenvolvimento pessoal das crianças, prevenindo problemas e dificuldades de integração social, potenciando as suas competências de interação e sociabilidade, e promovendo o desenvolvimento de relações com pares.

A Direção Geral da Educação [DGE] (2016, p. 2) refere, ainda, que:

> A educação pré-escolar é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente.

Assim, tem como fundamentos e princípios educativos: (1) o desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis; (2) a criança como sujeito do processo educativo; (3) a resposta a todas as crianças; (4) a construção articulada do saber. Com base nestes princípios, pretende explorar diversos domínios, como a formação pessoal e social, o conhecimento do mundo e a expressão e a comunicação.

Desta forma, segundo Freitas (2012, p. 10) "a educação pré-escolar é uma etapa que tem características intrínsecas únicas, distinguindo-a claramente dos outros níveis de ensino". Assim, como primeira etapa no processo de educação ao longo da vida, proporciona um dos primeiros contextos de interação da criança com pares, complementando os já existentes (como a família e a comunidade), sendo, consequentemente, crucial para o desenvolvimento da criança (DGE, 2016; Freitas, 2012). Segundo Papalia et al. (2009), o objetivo do jardim de infância deve ser apoiar as crianças e ajudá-las na construção de relacionamentos saudáveis com os outros e no desenvolvimento de competências (e.g., cooperação e autocontrolo).

1.9. Objetivos e Hipóteses

Com base na revisão de literatura, foi possível estabelecer várias associações entre os estilos parentais, as competências sociais, os problemas de comportamento e a qualidade das amizades das crianças em contexto pré-escolar. Porém, para além de existirem algumas inconsistências e contradições, não foram encontrados estudos que estudassem a relação entre estas quatro variáveis em simultâneo no contexto pré-escolar. Assim, consideramos pertinente contribuir para o conhecimento sobre as associações entre estas variáveis. O principal objetivo deste trabalho é analisar as associações entre os estilos parentais e a qualidade das amizades das crianças na idade pré-escolar, através de dois mediadores: problemas de comportamento (de internalização e externalização) e competências sociais da criança. Desta forma, e indo ao encontro de algumas evidências já salientadas na literatura, formulamos as seguintes hipóteses:

1a) Existe uma relação positiva entre o estilo parental autoritativo e a qualidade das amizades das crianças (i.e., envolvimento positivo), mediada pelas competências sociais das mesmas;

1b) Existe uma relação negativa entre o estilo parental autoritativo e o conflito nas relações de amizade das crianças, mediada pelas competências sociais das mesmas;

2a) Existe uma relação negativa entre o estilo parental autoritário e a qualidade das amizades (i.e., envolvimento positivo) das crianças, mediada pelos problemas de comportamento de internalização das mesmas;

2b) Existe uma relação positiva entre o estilo parental autoritário e o conflito nas relações de amizades das crianças, mediada pelos problemas de comportamento de internalização das mesmas;

3a) Existe uma relação negativa entre o estilo parental permissivo e a qualidade das amizades (i.e., envolvimento positivo) das crianças, mediada pelos problemas de comportamento de externalização das mesmas.

3b) Existe uma relação positiva entre o estilo parental permissivo e o conflito nas relações de amizades das crianças, mediada pelos problemas de comportamento de externalização das mesmas.

4a) Existe uma relação negativa entre o estilo parental permissivo e o envolvimento positivo nas amizades das crianças, mediada pelos problemas de comportamento de internalização das mesmas.

4b) Existe uma relação negativa entre o estilo parental permissivo e o conflito nas amizades das crianças, mediada pelos problemas de comportamento de internalização das mesmas.

Todas as hipóteses serão testadas controlando variáveis pertinentes já referidas na literatura (i.e., sexo, idade e temperamento da criança; idade, rendimento económico e os anos de escolaridade da mãe).

CAPÍTULO 2

Método

2.1. Participantes

2.1.1. Crianças

Este estudo teve como amostra 337 crianças que frequentavam jardins de infância da Grande Lisboa, sendo 174 (51.6%) do sexo feminino e 163 (48.4%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 41.66 e os 75.63 meses (*M* = 60.16, *DP* = 7.86).

2.1.2. Mães

A amostra deste estudo contemplou também as mães das crianças, que tinham idades compreendidas entre os 21 e os 52 anos (*N* = 311, *M* = 36.9, *DP* = 4.99). Quase todas as participantes tinham nacionalidade portuguesa (91.1%). Relativamente aos anos de escolaridade das mães, verificou-se um mínimo de escolaridade de 2 anos e um máximo de 24 anos (*M* = 14.22, *DP* = 3.85). Ao nível da desvantagem económica da família, 94.9% das mães indicaram não receber "Subsídios da Segurança Social", "Menos do que o salário mínimo nacional" ou pertencer a ambas condições.

2.1.3. Educadoras de Infância

Participaram, também, neste estudo 58 educadoras de infância do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 26 e os 60 anos (*M* = 43.07, *DP* = 8.58). Com respeito às habilitações académicas das mesmas, 69% das educadoras indicaram ser licenciadas, 12.1% detinham o grau de mestre, 10.3% tiraram alguma pós-graduação e 8.6% referiram ter bacharelato. O número de anos de serviço como educadoras de infância variou entre os 2 e os 39 anos (*M* = 19, *DP* = 8.35).

2.1.4. Salas e Instituições

Das 58 salas envolvidas, 28 pertenciam a jardins de infância públicos (48.3%), 15 a jardins de infância privados sem fins lucrativos (25.9%) e 15 a jardins de infância privados com fins lucrativos (25.9%). No recrutamento, procurou-se respeitar a distribuição observada na população (61.4% das crianças em jardins de infância públicos, 20.8% em jardins de infância privados não lucrativos, e 17.8% em jardins de infância privados com fins lucrativos; Pinto et al., 2014). Relativamente à composição etária dos grupos, 44 salas compreendiam crianças com 4 e 5 anos (denominadas salas mistas) (75.9%), 8 salas tinham apenas crianças com 4 anos (13.8%) e 6 salas contavam apenas com crianças com 5 anos (10.3%). As salas eram compostas, em média, por 21 crianças (M = 20.79, DP = 4.21).

2.2. Instrumentos

2.2.1. Questionário Sociodemográfico

Foi pedido às educadoras de infância que preenchessem um questionário, de forma a permitir que fosse recolhida informação sociodemográfica sobre as mesmas (i.e., idade, formação, número de anos a exercer a profissão, entre outros) e sobre o grupo de crianças.

2.2.2. Estilos Parentais

Para a avaliação dos estilos parentais foi utilizado o Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP), considerando uma versão traduzida e validada para a população portuguesa por Pedro et al. (2015) do questionário *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire* (PSDQ) (Robinson et al., 2001). Neste questionário, as figuras parentais avaliam de 0 "*Nunca*" a 5 "*Sempre*" (Pedro et al., 2015) 32 itens relativos aos três estilos parentais estabelecidos na tipologia de Baumrind (1971): autoritário, autoritativo e permisso. Desta forma, resultados mais elevados em cada uma das escalas traduzem um uso mais frequente de atitudes parentais associadas a um estilo autoritativo, autoritário ou permissivo.

Relativamente à constituição das escalas, 15 itens compõem a escala relativa ao estilo autoritativo, compreendendo as subescalas ligação, regulação e autonomia, tendo 5 itens cada uma (e.g., "Encorajo o meu filho a falar sobre os problemas", subescala ligação). Por outro lado, a escala relativa ao estilo autoritário é constituída por 12 itens e inclui as subescalas de coerção física, hostilidade verbal e punição, cada uma com 4 itens (e.g., "Uso ameaças como castigos, dando poucas ou nenhumas explicações", subescala punição). Por fim, a escala relativa ao estilo permissivo é composta por 5 itens e não inclui subescalas (e.g., "Digo ao meu

filho que o castigo e depois não cumpro"). Foi calculada a consistência interna dos dados obtidos em cada escala, sendo que o valor do coeficiente Alpha de Cronbach para o estilo autoritativo foi de .81, para o estilo autoritário foi de .75 e para o estilo permissivo foi de .58.

2.2.3. Competências Sociais

Procedeu-se à avaliação das competências sociais e dos problemas de comportamento das crianças, através da aplicação do Sistema de Avaliação de Competências Sociais - versão pré-escolar (*SACS*), adaptado para a população portuguesa do *Social Skills Rating System* (*SSRS*), desenvolvido por Gresham e Elliott (1990) e validado por Fialho e Aguiar (2017). Esta é uma medida de heterorrelato, preenchida pelas educadoras de todas as salas participantes. Todos os itens da SACS são pontuados recorrendo a uma escala de 3 pontos (0 "*Nunca",* 1 "*Algumas Vezes"* e 2 "*Muitas Vezes"*) referente à frequência com que os comportamentos descritos ocorreram nos últimos dois meses. Após ser calculada a média de cada escala, quanto mais elevada for a pontuação obtida, maior será a frequência com que esses comportamentos ocorrem.

Uma vez que a estrutura fatorial de Fialho e Aguiar (2017) se encontra melhor adaptada para a população portuguesa, foram utilizados 27 itens para compor a escala das competências sociais, constituída por 3 subescalas: cooperação (e.g., "Inicia conversas com pares"), assertividade (e.g., "Apresenta-se a pessoas novas de forma espontânea") e autocontrolo (e.g., "Quando pensa que o educador a tratou injustamente, diz-lho de forma adequada"). Na sua globalidade, a escala de competências sociais apresentou um coeficiente Alpha de Cronbach de .87.

No que concerne os problemas de comportamento, esta escala inclui 10 itens: 6 itens correspondentes a comportamentos de externalização (e.g., "Discute com os outros") e 4 itens relativos a comportamentos de internalização (e.g., "Diz que ninguém gosta dele"). Neste estudo, para a subescala relativa a comportamentos de externalização, o Alpha de Cronbach foi de .87 e para a subescala de comportamentos de internalização foi de .78.

2.2.4. Temperamento

Para a avaliação do temperamento das crianças utilizou-se a versão portuguesa do *Children Behavior Questionnaire* (*CBQ*) versão reduzida (Putnam & Rothbart, 2006; Rothbart et al., 2001), adaptada para a população portuguesa por Lopes (2011). O instrumento original, *Child Behavior Questionnaire-CBQ*, foi desenvolvido com base no modelo de Rothbart (1981), um modelo de reatividade e autorregulação do temperamento, e deverá ser preenchido pelas figuras

parentais. Este instrumento é constituído por 94 itens que correspondem a 15 escalas. Cada item deve ser avaliado numa escala de 7 pontos, de 1 "*Extremamente Falso*" a 7 "*Extremamente Verdadeiro*", sendo que também existia a opção "*Não Se Aplica*" para as situações em que os pais não consideram ser observável na criança o que estava descrito (Putnam & Rothbart, 2006). Estes itens possibilitam a avaliação das dimensões extroversão (constituída pelas subdimensões nível de atividade, prazer de alta intensidade, impulsividade e timidez), afetividade negativa (constituída pelas subdimensões raiva/frustração, desconforto, medo, tristeza e capacidade para se confortar) e controlo com esforço (constituída pelas subdimensões focalização da atenção, controlo inibitório, prazer de baixa intensidade e sensibilidade percetiva). Neste estudo, foram apenas utilizados dados relativos à dimensão afetividade negativa, constituída por 37 itens (e.g., "Faz birras quando não consegue o que quer"), com valores mais elevados a corresponder a uma maior afetividade negativa e sendo o valor do coeficiente Alpha de Cronbach, neste estudo, de .69.

2.2.5. Qualidade das Amizades

O instrumento utilizado para avaliar a qualidade das amizades das crianças foi adaptado dos instrumentos de Guralnick et al. (2011) e de Simpkins e Parke (2001), sendo preenchido pelas educadoras de infância. Este instrumento é composto por 8 itens relativos à relação entre as crianças: 5 itens retirados do instrumento *Dyadic Friendship Quality* (DFQ) de Simpkins e Parke (2001) e 3 itens retirados do instrumento *Teacher Social Network Questionnaire* (T-SNQ) de Guralnick et al. (2011). Estes 8 itens organizam-se em 2 subescalas (Marcelino, 2020): envolvimento positivo [i.e., "As crianças relacionam-se de forma positiva (e.g., sorriem e demonstram consideração mútua)] e conflito [i.e., "Ocorre conflito entre as crianças (e.g., opõem-se uma à outra, desentendem-se, têm trocas agressivas entre si)]. Os itens são avaliados numa escala de 5 pontos, de 1 "*Nada Típico*" a 5 "*Muito Típico*". Neste estudo, o coeficiente Alpha de Cronbach para a subescala envolvimento positivo foi de .92 e para a subescala conflito foi de .88.

2.2.6. Entrevista Sociométrica

As educadoras de infância avaliaram a qualidade das amizades das crianças participantes com os seus pares. A seleção dos pares para avaliação da qualidade da amizade teve por base a entrevista sociométrica de McCandless e Marshall (1957), adaptada por Peceguinha et al. (2008) e Peceguinha et al., (2020). Nesta entrevista, após se obter consentimento prévio por parte dos pais, procedeu-se à realização de duas tarefas sociométricas. Na primeira, foi pedido a todas as crianças do grupo que nomeassem com que meninos/as gostavam mais e menos de brincar. Assim, após serem dispostas as fotografias das crianças da sala (tiradas previamente após o consentimento parental), pediu-se, individualmente: "*Escolhe o menino ou menina com quem gostas mais de brincar*", sendo este procedimento repetido até se obterem três nomeações positivas. De seguida, foi pedido o contrário, isto é: "*Escolhe o menino ou menina com quem gostas menos de brincar*", sendo este procedimento também repetido até se recolherem três nomeações negativas.

A segunda fase consistia em pedir às crianças para avaliarem as suas relações com todos os pares através da colocação de cada fotografia numa de três caixas ilustradas com emojis, com base na pergunta: "*Quanto é que gostas de brincar com este/a menino/a? Muito? Mais ou menos? Ou não gostas?*". A caixa com a cara sorridente correspondia a "Gosto muito", a caixa com a cara neutra correspondia a "Gosto mais ou menos" e a caixa com a cara triste correspondia a "Não gosto".

As respostas das crianças foram registadas numa matriz sociométrica, sendo as nomeações positivas assinaladas com o código '+' e as nomeações negativas com o código '-'. Às crianças avaliadas com 'Gosto muito de brincar' eram atribuídos 3 pontos; às crianças avaliadas com 'Gosto mais ou menos de brincar' eram atribuídos 2 pontos; e às crianças avaliadas com 'Não gosto de brincar' era atribuído 1 ponto. Para cada uma das crianças participantes neste estudo, selecionaram-se duas crianças "amigas" com base em três critérios, com a seguinte ordem de prioridade: (1) avaliação positiva ('gosto muito') e, cumulativamente, nomeação positiva recíprocas (i.e., '3+' recíproco); (2) nomeação positiva recíproca (i.e., '+' recíproco); e (3) avaliação positiva ('gosto muito') recíproca (i.e., '3' recíproco).

A qualidade das amizades de cada uma das crianças participantes no estudo foi apurada com base na média das pontuações atribuídas pelas educadoras de infância nos itens de envolvimento positivo e de conflito, relativamente às duas relações de amizade identificadas através deste procedimento.

2.3. Procedimento

2.3.1. Recrutamento

Os dados utilizados nesta dissertação foram recolhidos durante os anos letivos de 2015/2016 e de 2016/2017 no âmbito do projeto "Direitos, emoções e interações em contexto pré-escolar" desenvolvido por Nadine Correia (SFRH/BD/96012/2013) e Margarida Fialho (SFRH/BD/92248/2013). Este estudo é de tipo longitudinal e correlacional, incluindo recolha de informação junto de vários informadores (i.e., mães, educadoras de infância e crianças).

O processo de recrutamento e seleção das instituições, para integração na amostra do presente estudo, teve início com a obtenção das autorizações pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (Autorização n.º 5182/2016), pela Comissão de Ética do ISCTE-IUL (Parecer n.º 12/2015) e pela Direção-Geral de Educação, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (Inquérito n.º 0504000001).

Procedeu-se, então, ao contacto com agrupamentos de escolas e instituições privadas com e sem fins lucrativos, da Grande Lisboa, selecionados aleatoriamente, com vista à sua participação no projeto. Posteriormente à receção da autorização por parte das direções, foram agendadas reuniões com as educadoras de infância, a fim de proceder à explicação do projeto e dos seus objetivos. De seguida, foi pedido às educadoras que aceitaram participar no estudo, e aos pais das crianças que frequentavam as salas selecionadas, que assinassem um consentimento informado. Ambos os consentimentos asseguravam a confidencialidade e o anonimato de todo o processo, salvaguardando o carácter voluntário da participação. Após os consentimentos informados assinados terem sido recolhidos e, com a concordância da criança, deu-se início à recolha de dados. Para se avançar para a recolha de dados numa determinada sala, era necessário obter a autorização por parte de, pelo menos 60% dos Encarregados de Educação, tendo em conta a necessidade de entrevistar um grande número de crianças do grupo para identificar as relações de amizade das crianças participantes.

Como os instrumentos utilizados se revelavam mais fidedignos a partir dos 48 meses (Lopes, 2011; Peceguinha et al., 2008; Peceguinha et al., 2020), foi dada prioridade à participação de salas em que a maioria das crianças tinha 4 ou mais anos de idade. A seleção das crianças participantes no estudo foi realizada através de um processo de aleatorização, sendo atribuído a cada criança um número. Os seis primeiros números retirados de um saco correspondiam às crianças que seriam incluídas no estudo (i.e., crianças-alvo) e relativamente às quais seria recolhida informação mais detalhada, tendo-se como objetivo recrutar 3 meninas e 3 meninos de cada sala. Porém, em algumas salas apenas foi possível recolher informações

relativamente a 5 crianças. As entrevistas sociométricas com as crianças foram realizadas numa sala à parte e de forma individual com cada uma delas, com uma duração média de 15 a 20 minutos. Após a realização das entrevistas, todas as fotografias foram eliminadas.

2.3.2. Recolha de dados

A recolha de dados procedeu-se junto de 59 salas (29 salas no primeiro ano letivo e 30 no segundo), incluindo, em cada sala, três momentos distintos. O primeiro momento decorreu no início do ano letivo, com uma duração média de três meses (de outubro a janeiro). Ao longo do trimestre, foram entregues questionários às educadoras de infância e às mães das crianças, de modo a ser possível a recolha de dados sociodemográficos sobre as mesmas e sobre as crianças. Neste momento foi também aplicado o CBQ.

O segundo momento teve lugar entre os meses de janeiro e abril de cada ano. Nesse período, foi pedido às mães que preenchessem o QDEP. Foi novamente solicitado às mães que preenchessem um questionário com questões sociodemográficas complementares às recolhidas anteriormente no momento um.

O terceiro e último momento, com uma duração de três meses, teve lugar no fim do ano letivo, entre abril e julho. Nesta etapa, realizaram-se as tarefas sociométricas, junto das crianças, e foram aplicados os instrumentos DFQ e SACS junto das educadoras de infância.

Os questionários entregues às educadoras poderiam ser preenchidos dentro, ou fora das instalações do jardim de infância, sendo que depois deveriam ser entregues às investigadoras.

Para facilitar a junção de todas as medidas referentes a cada criança, atribuiu-se um código numérico individual, que associava cada criança à sua instituição, sala e educadora. Tanto os pais como as educadoras foram informados desde o início dos direitos de confidencialidade e anonimato das respostas dadas, em todos os momentos. O anonimato foi garantido nos cadernos de resposta, que, após a conclusão da recolha de dados, indicavam apenas o código da criança.

2.4. Análises

As análises estatísticas dos dados recolhidos foram realizadas recorrendo ao software IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) Statistic Commuter, versão 27, sendo utilizado, especificamente, o *Conditional Process Analysis*, aplicando-se o Modelo 4 da ferramenta *PROCESS* macro, introduzido por Hayes (2017). Este Modelo permite testar mediações.

Num primeiro momento, foi efetuada a caracterização e descrição da amostra, através de análises descritivas, em relação às variáveis principais do estudo, procedendo-se também à análise das correlações entre as variáveis, através do Coeficiente de *Pearson* (*r)*, considerando como nível de significância $p \leq .05$.

Posteriormente, foram realizadas oito Regressões Lineares Múltiplas, a fim de compreender as associações entre os estilos parentais (i.e., autoritativo, autoritário e permissivo), os problemas de comportamento (i.e., de externalização e internalização) e as competências sociais, e a qualidade das amizades da criança (i.e. envolvimento positivo e conflito). Foram verificados os pressupostos da regressão linear múltipla.

A variável desvantagem económica era, inicialmente, uma variável nominal, codificada como 1 *"Subsídios da Segurança Social"*, 2 *"Menos do que o salário mínimo nacional"*, 3 *"Subsídios SS + Menos do que o salário mínimo nacional"*, 4 *"Outro"*. Porém, foi recodificada numa variável dicotómica, passando a denominar-se desvantagem económica da família e tendo como cotação 0 *"Outro"* e 1 *"Subsídios da Segurança Social", "Menos do que o salário mínimo nacional"* ou ambos.

A variável sexo, sendo também uma variável dicotómica, foi codificada como 0 *"Feminino"* e 1 *"Masculino*".

CAPÍTULO 3

Resultados

3.1. Análises descritivas

No Quadro 3.1. encontram-se as médias, desvios-padrão, mínimos e máximos observados em todas as variáveis. Já no Quadro 3.2. são apresentadas as correlações entre elas.

Quadro 3.1.

Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos das variáveis

Variáveis	***N***	***M***	***DP***	**Mínimo**	**Máximo**
Idade da Criança (meses)	337	60.16	7.86	41.66	75.63
Escolaridade da Mãe (anos)	329	14.22	3.85	200	24.00
Idade da Mãe (anos)	311	36.90	4.99	2.00	52.00
Afetividade Negativa	328	4.50	0.52	3.11	6.11
Estilo Parental Autoritativo	314	4.25	0.42	2.67	5.00
Estilo Parental Autoritário	314	1.92	0.43	1.00	3.83
Estilo Parental Permissivo	314	2.20	0.59	1.00	3.80
Competências Sociais	327	1.58	0.30	0.56	2.00
Problemas de Externalização	322	0.56	0.56	0.00	2.00
Problemas de Internalização	322	0.30	0.43	0.00	2.00
Qualidade da Amizade: Envolvimento Positivo	290	3.75	0.75	1.10	5.00
Qualidade da Amizade: Conflito	290	2.05	0.85	1.00	5.00

Quadro 3.2

Coeficientes de Correlação de Pearson entre as variáveis

Variáveis	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**	**9.**	**10.**	**11.**	**12.**	**13.**
1. Sexo da Criança[a]													
2. Idade da Criança (meses)	.09												
3. Escolaridade da Mãe (anos)	-.07	-.07											
4. Idade da Mãe (anos)	.05	.10	.30**										
5. Desvantagem Económica da Família[b]	-.01	-.01	-.40**	-.01									
6. Afetividade Negativa	-.14*	.09	-.09	.01	.12*								
7. Estilo Parental Autoritativo	-.05	.03	.10	-.02	.00	-.03							
8. Estilo Parental Autoritário	,05	-.03	-.26**	-.10	.19**	.11	-.11*						
9. Estilo Parental Permissivo	.03	-.01	-.18**	-.10	.13*	.13*	-.05	.38**					
10. Competências Sociais	-.22**	.10	.03	-.07	-.03	.03	.03	-.13*	-.07				
11. Problemas de Externalização	.16**	-.01	.02	.02	-.03	-.07	-.08	.19**	.09	-.36**			
12. Problemas de Internalização	.06	-.09	.01	.00	-.01	.01	-.04	.04	.01	-.24**	.41**		
13. QA: Envolvimento Positivo	.00	.12*	.13*	.07	-.04	-.02	.00	-.08	-.07	.37**	-.02	-.20**	
14. QA: Conflito	.06	.01	.03	.03	-.02	-.06	.03	.10	.01	-.18**	.50**	.20**	.11

Nota. *QA = Qualidade das Amizades.*
[a] *0 = Feminino, 1 = Masculino.* [b] *0 = Outro, 1 = Subsídios da Segurança Social, Menos que o salário mínimo nacional ou ambos*
** p ≤ .05. ** p ≤ .01*

Observando o Quadro 3.1, é possível concluir que o estilo parental autoritativo apresenta níveis bastante elevados (M = 4.25, DP = 0.42). Porém, através do Quadro 3.2., podemos observar que apenas se encontra correlacionado de forma significativa e negativa com o estilo parental autoritário (r = -.11, p = .045). Já o estilo parental autoritário encontra-se correlacionado de forma significativa e negativa com os anos de escolaridade da mãe (r = -.26, p < .001) e com as competências sociais da criança (r = -.13, p = .02). Também se encontra correlacionado de forma significativa e positiva com os problemas de comportamento de externalização (r = -.19, p = .001), com a desvantagem económica da família (r = .19, p = .002) e com o estilo permissivo (r = .38, p < .001). Por outro lado, o estilo parental permissivo apresentou uma correlação significativa e negativa com os anos de escolaridade da mãe (r = -.18, p = .001); porém, também se identificou uma correlação significativa e positiva com a afetividade negativa da criança (r = .13, p = .02), com a desvantagem económica da família (r = .13, p = .02). Relativamente às competências sociais (M = 1.58, DP = 0.3), estas apresentam correlações significativas e negativas com o sexo da criança (r = -.22, p < .001), com os problemas de comportamentos de externalização (r = -.36, p < .001), com os problemas de comportamentos de externalização (r = -.24, p < .001) e com o conflito nas relações de amizade (r = -.18, p = .002), sendo também possível identificar uma correlação significativa e positiva com o envolvimento positivo nas relações de amizade das crianças (r = .37, p < .001).

Os problemas de comportamento de externalização (M = 0.56, DP = 0.56) apresentam correlações significativas e positivas com o sexo da criança (r = .16, p = .004), com os problemas de comportamento de internalização (r = .41, p < .001) e com o conflito na relação de amizade das crianças (r = .50. p < .001). Por outro lado, os problemas de comportamento de internalização (M = 0.3, DP = 0.43) encontram-se correlacionados de forma significativa e negativa com o envolvimento positivo nas relações de amizade das crianças (r = -.20, p = .001) e de forma significativa e positiva com o conflito das amizades das crianças (r = .20, p = .001).

Por fim, com respeito à qualidade das amizades das crianças, o envolvimento positivo (M = 3.76, DP = 0.75) apresentou correlações significativas e positivas com a idade das crianças (r = .12, p = .04) e com os anos de escolaridade das mães (r = .13, p = .03), enquanto o conflito (M = 2.05, DP = 0.85) não apresentou outras correlações significativas para além das já mencionadas.

Os resultados foram analisados com base nas convenções propostas por Cohen (1992). Desta forma, apesar de existirem várias correlações significativas, concluímos que o tamanho do efeito das mesmas é, por norma, pequeno, situando-se no intervalo entre .10 e .30. (Cohen, 1992). No entanto, são de destacar algumas correlações de tamanho médio (entre .30 e .50), nomeadamente entre o estilo parental autoritário e o estilo permissivo (r = .38), entre as competências sociais e os problemas de comportamento de externalização (r = -.36), entre as competências sociais e com o envolvimento positivo nas amizade das crianças (r = .37), entre os problemas de comportamento de externalização e os de internalização (r = .41) e entre os problemas de externalização e o conflito nas amizades das crianças (r = .50).

3.2. Modelos de Regressão (Mediação)

Para testar o efeito mediador dos problemas de comportamento (de internalização e de externalização) e das competências sociais das crianças na relação entre os estilos parentais (autoritativo, autoritário e permissivo) e a qualidade das amizades das crianças em contexto pré-escolar foram realizadas oito análises de mediação controlando-se o efeito: 1) da idade da criança; 2) do sexo da criança; 3) da afetividade negativa da criança; 4) da idade da mãe; 5) dos anos de escolaridade da mãe e 6) da desvantagem económica da família.

O primeiro modelo (Quadro 3.3.) tinha como objetivo testar se a relação entre o estilo parental autoritativo e o envolvimento positivo das amizades das crianças era mediada pelas competências sociais das mesmas. Assim, foi possível observar a explicação de 20% (R^2 = 0.20) da variação do envolvimento positivo, sendo este um modelo significativo, F (7,258) = 9.20, p < .001. Através desta análise, foi também possível verificar que as competências sociais estão associadas de forma positiva e significativa, o envolvimento positivo das crianças, B = 1.06, t = 7.12, p < .001. Os efeitos direto e indireto não foram estatisticamente significativos, B = -0.03, t = -0.33, p = .74 e B = 0, IC = -0.09, 0.10, respetivamente.

Quadro 3.3.

Modelo de mediação: Hipótese 1a)

					R^2
Modelo 1: variável mediadora no modelo	**Variável critério: Competências Sociais**				0.08
	Coef.	Erro-padrão	*T*	*p*	
Estilo Parental Autoritarivo	0.00	0.04	0.08	.94	
Modelo 2: variável critério no modelo	**Variável critério: Envolvimento Positivo**				0.20
	Coef.	Erro-padrão	*T*	*p*	
Estilo Parental Autoritativo	-0.03	0.10	-0.33	.74	
Competências Sociais	1.06	0.15	7.12	.00	

	Efeitos total, direto e indireto					
	Efeito	Erro-padrão	*T*	*p*	LLCI	ULCI
Efeito total	-0.03	0.11	-0.27	.78	-0.25	0.19
Efeito direto	-0.03	0.10	-0.33	.74	-0.23	0.16
	Efeito	BootSE	BootLLCI	BootULCI		
Efeito indireto	0.00	0.05	-0.09	0.10		

N = 266. Estão reportados os coeficientes não estandardizados. 5000 amostras *bootstrap*.
Covariáveis: desvantagem económica da família, sexo da criança, idade da criança, escolaridade da mãe, idade da mãe.
LI - limite inferior; LS - limite superior. Nível de confiança utilizado 95%

No segundo modelo (Quadro 3.4.), pretendia-se compreender se a relação entre o estilo parental autoritativo e o conflito nas relações de amizade das crianças era mediada pelas competências sociais das mesmas. Com este modelo ficou explicada, aproximadamente, 4% (R^2 = 0.04) da variação do conflito, não sendo, porém, um modelo significativo, F (7, 258) = 1.62, p = .13. Foi possível verificar que as competências sociais estão associadas, de forma negativa e significativa, ao conflito nas amizades das crianças, B = -0.57, t = -3.08, p < .001. Os efeitos direto e indireto não foram estatisticamente significativos, B = 0.05, t = 0.39, p = .69, B = 0, IC = -0.06, 0.06), respetivamente.

Quadro 3.4

Modelo de mediação: Hipótese 1b)

					R^2	
Modelo 1: variável mediadora no modelo	**Variável critério: Competências Sociais**				0.08	
	Coef.	Erro-padrão	*T*	*p*		
Estilo Parental Autoritativo	0.00	0.04	0.08	.94		
Modelo 2: variável critério no modelo	**Variável critério: Conflito**				0.04	
	Coef.	Erro-padrão	*T*	*p*		
Estilo Parental Autoritativo	0.05	0.13	0.39	.69		
Competências Sociais	-0.57	0.19	-3.08	.00		
	Efeitos total, direto e indireto					
	Efeito	Erro-padrão	*T*	*p*	LLCI	ULCI
Efeito total	0.05	0.13	0.37	.71	-0.20	0.30
Efeito direto	0.05	0.13	0.39	.69	-0.20	0.30
	Efeito	BootSE	BootLLCI	BootULCI		
Efeito indireto	0.00	0.03	-0.06	0.06		

N = 266. Estão reportados os coeficientes não estandardizados. 5000 amostras *bootstrap*.
Covariáveis: desvantagem económica da família, sexo da criança, idade da criança, escolaridade da mãe, idade da mãe.
LI - limite inferior; LS - limite superior. Nível de confiança utilizado 95%

No terceiro modelo (Quadro 3.5.), tinha-se como objetivo compreender se a relação entre o estilo parental autoritário e o envolvimento positivo era mediada pelos problemas de comportamento de internalização das crianças. Este modelo apresentou-se significativo, F (7,254) = 3.18. p <.001, explicando 8% (R^2 = 0.08) da variação do envolvimento positivo. Foi possível observar uma associação negativa e significativa entre os problemas de comportamento de internalização e o envolvimento positivo das crianças, B = -0.34, t = -3.15, p < .001. Novamente, os efeitos diretos e indiretos não foram estatisticamente significativos, B = -0.10, t = -0.89, p = .38, B = 0, IC = -0.05, 0.04, respetivamente. Este modelo também não revelou a presença de uma mediação.

Quadro 3.5

Modelo de mediação: Hipótese 2a)

					R^2	
Modelo 1: variável mediadora no modelo	**Variável critério: Problemas de Internalização**				0.02	
	Coef.	Erro-padrão	*T*	*p*		
Estilo Parental Autoritário	0.01	0.06	0.23	.82		
Modelo 2: variável critério no modelo	**Variável critério: Envolvimento Positivo**				0.08	
	Coef.	Erro-padrão	*T*	*p*		
Estilo Parental Autoritário	-0.10	0.11	-0.89	.38		
Problemas de Internalização	-0.34	0.11	-3.15	.00		
	Efeitos total, direto e indireto					
	Efeito	Erro-padrão	*T*	*p*	LLCI	ULCI
Efeito total	-0.10	0.11	-0.92	.36	-0.20	0.30
Efeito direto	-0.10	0.11	-0.89	.38	-0.20	0.30
	Efeito	BootSE	BootLLCI	BootULCI		
Efeito indireto	0.00	0.02	-0.05	0.04		

N = 262. Estão reportados os coeficientes não estandardizados. 5000 amostras *bootstrap*.
Covariáveis: desvantagem económica da família, sexo da criança, idade da criança, escolaridade da mãe, idade da mãe LI - limite inferior; LS - limite superior. Nível de confiança utilizado 95%

No quarto modelo (Quadro 3.6.), examinou-se a variável critério conflito nas amizades das crianças. Assim, foi possível observar a explicação de 6% (R^2 = 0.06) da variação do conflito, sendo este um modelo significativo, F (7,254) = 2.48, p = .02. Através desta análise, foi possível verificar que os problemas de comportamento de internalização associam-se positiva e significativamente ao conflito nas amizades das crianças, B = 0.38, t = 3.12, p < .001. Neste modelo, o efeito direto apresentou-se como positivo e significativo, B = 0.25, t = 2.03, p = .04, ou seja, quanto maior o nível de identificação com o estilo parental autoritário das mães, maiores os níveis de conflito percebidos pelas educadoras nas relações de amizade das crianças com os pares. Porém, o efeito indireto, revelou-se não significativo, B = 0.1, IC = -0.05, 0.05. Assim, concluímos que a relação entre o estilo parental autoritário e o conflito nas amizades das crianças não é explicada pelos seus problemas de comportamento de internalização.

Quadro 3.6.

Modelo de mediação: Hipótese 2b)

					R^2	
Modelo 1: variável mediadora no modelo	**Variável critério: Problemas de Internalização**				0.02	
	Coef.	Erro-padrão	*T*	*p*		
Estilo Parental Autoritário	0.01	0.06	0.23	.82		
Modelo 2: variável critério no modelo	**Variável critério: Conflito**				0.06	
	Coef.	Erro-padrão	*T*	*p*		
Estilo Parental Autoritário	0.25	0.12	2.03	.04		
Problemas de Internalização	0.38	0.12	3.12	.00		
	Efeitos total, direto e indireto					
	Efeito	Erro-padrão	*T*	*p*	LLCI	ULCI
Efeito total	0.26	0.13	2.04	.04	0.01	0.50
Efeito direto	0.25	0.12	2.03	.04	0.01	0.49
	Efeito	BootSE	BootLLCI	BootULCI		
Efeito indireto	0.01	0.02	-0.05	0.05		

N = 262. Estão reportados os coeficientes não estandardizados. 5000 amostras *bootstrap*.
Covariáveis: desvantagem económica da família, sexo da criança, idade da criança, escolaridade da mãe, idade da mãe.
LI - limite inferior; LS - limite superior. Nível de confiança utilizado 95%

Face ao quinto modelo (Quadro 3.7.), este incidia sobre a relação entre o estilo parental permissivo e o envolvimento positivo procurando analisar se esta era mediada pelos problemas de comportamento de externalização das crianças. Assim, foi possível observar a explicação de 5% (R^2 = 0.05) da variação do envolvimento positivo, não sendo, porém, um modelo significativo, F (7,254) = 1.74, p = .10. Ambos os efeitos direto e indireto se revelaram estatisticamente não significativos, B = -0.07, t = -0.88, p = .38, B = 0, IC = -0.03, 0.02, respetivamente.

Quadro 3.7

Modelo de mediação: Hipótese 3a)

					R^2	
Modelo 1: variável mediadora no modelo	**Variável critério: Problemas de Externalização**				0.04	
	Coef.	Erro-padrão	*T*	*p*		
Estilo Parental Permissivo	0.09	0.06	1.55	.12		
Modelo 2: variável critério no modelo	**Variável critério: Envolvimento Positivo**				0.05	
	Coef.	Erro-padrão	*T*	*p*		
Estilo Parental Permissivo	-0.07	0.08	-0.88	.38		
Problemas de Externalização	-0.04	0.09	-0.48	.63		
	Efeitos total, direto e indireto					
	Efeito	Erro-padrão	*T*	*p*	LLCI	ULCI
Efeito total	-0.08	0.08	-0.94	.35	-0.24	0.08
Efeito direto	-0.07	0.08	-0.88	.38	-0.24	0.09
	Efeito	BootSE	BootLLCI	BootULCI		
Efeito indireto	0.00	0.01	-0.03	0.02		

N = 262. Estão reportados os coeficientes não estandardizados. 5000 amostras *bootstrap*.
Covariáveis: desvantagem económica da família, sexo da criança, idade da criança, escolaridade da mãe, idade da mãe.
LI - limite inferior; LS - limite superior. Nível de confiança utilizado 95%

No sexto modelo (Quadro 3.8.), em comparação ao anterior, alterámos apenas a variável critério, substituindo o envolvimento positivo pelo conflito nas amizades das crianças. Assim, foi possível observar a explicação de 26% da variação do conflito, sendo este um modelo significativo, F (7,254) = 12.58, $p < .001$. Através desta análise foi possível identificar uma associação positiva e significativa entre os problemas de comportamento de externalização das crianças e o conflito nas amizades das mesmas, $B = 0.78$, $t = 9.16$, $p < .001$. Os efeitos direto e indireto revelaram-se, também, estatisticamente não significativos, $B = -0.06$, $t = -0.69$, $p = .49$, $B = 0.07$, IC = -0.02, 0.17.

Quadro 3.8

Modelo de mediação: Hipótese 3b)

					R^2
Modelo 1: variável mediadora no modelo	**Variável critério: Problemas de Externalização**				0.04
	Coef.	Erro-padrão	*T*	*p*	
Estilo Parental Permissivo	0.09	0.06	1.55	.12	
Modelo 2: variável critério no modelo	**Variável critério: Conflito**				0.06
	Coef.	Erro-padrão	*T*	*p*	
Estilo Parental Permissivo	-0.06	0.08	-0.69	.49	
Problemas de Externalização	0.78	0.09	9.16	.00	

	Efeitos total, direto e indireto					
	Efeito	Erro-padrão	*T*	*p*	LLCI	ULCI
Efeito total	0.02	0.09	0.17	.86	-0.17	0.20
Efeito direto	-0.06	0.08	-0.69	.49	-0.22	0.11
	Efeito	BootSE	BootLLCI	BootULCI		
Efeito indireto	0.07	0.05	-0.02	0.17		

N = 262. Estão reportados os coeficientes não estandardizados. 5000 amostras *bootstrap*.
Covariáveis: desvantagem económica da família, sexo da criança, idade da criança, escolaridade da mãe, idade da mãe.
LI - limite inferior; LS - limite superior. Nível de confiança utilizado 95%

No sétimo (Quadro 3.9) e oitavo (Quadro 3.10.) modelos, replicámos as relações dos quinto e sexto modelos, utilizando agora como mediadora os problemas de comportamento de internalização (em vez dos comportamentos de externalização) das crianças. Assim, no sétimo modelo, foi possível observar a explicação de 8% (R^2 = 0.08) da variação do envolvimento positivo, não sendo, porém, um modelo significativo, F (7,254) = 3.19, p < .001. Através desta análise foi possível observar uma associação negativa e significativa entre os problemas de comportamento de internalização das crianças e o envolvimento positivo, B = -0,34, t = -3.16, p < .001. Relativamente aos efeitos direto e indireto, ambos se revelaram estatisticamente não significativos, B = -0.07, t = -0.92, p = .36, B = 0, IC = -0.04, 0.03.

Quadro 3.9

Modelo de mediação: Hipótese 4a)

					R^2	
Modelo 1: variável mediadora no modelo	**Variável critério: Problemas de Internalização**				0.02	
	Coef.	Erro-padrão	*T*	*p*		
Estilo Parental Permissivo	0.01	0.05	0.15	.88		
Modelo 2: variável critério no modelo	**Variável critério: Envolvimento Positivo**				0.08	
	Coef.	Erro-padrão	*T*	*p*		
Estilo Parental Permissivo	-0.07	0.08	-0.92	.36		
Problemas de Internalização	-0.34	0.11	-3.16	.00		
	Efeitos total, direto e indireto					
	Efeito	Erro-padrão	*T*	*p*	LLCI	ULCI
Efeito total	-0.08	0.08	-0.94	.35	-0.24	0.08
Efeito direto	-0.07	0.08	-0.69	.36	-0.23	0.08
	Efeito	BootSE	BootLLCI	BootULCI		
Efeito indireto	0.00	0.02	-0.04	0.03		

N = 262. Estão reportados os coeficientes não estandardizados. 5000 amostras *bootstrap*.
Covariáveis: desvantagem económica da família, sexo da criança, idade da criança, escolaridade da mãe, idade da mãe.
LI - limite inferior; LS - limite superior. Nível de confiança utilizado 95%

Já no oitavo modelo, foi possível observar a explicação de 5% (R^2 = 0.05) da variação do conflito, não sendo este um modelo significativo, F (7,254) = 1.86, p = .08. Por sua vez, os problemas de comportamento de internalização apresentaram uma associação positiva e significativa com o conflito, B = 0.38, t = 3.13, p < .001. Os efeitos direto e indireto não se revelaram estatisticamente significativos, B = 0.01, t = 0.14, p = .89, B = 0, IC = -0.04, 0.04, respetivamente.

Quadro 3.10

Modelo de mediação: Hipótese 4b)

					R^2	
Modelo 1: variável mediadora no modelo	**Variável critério: Problemas de Internalização**				0.02	
	Coef.	Erro-padrão	*T*	*p*		
Estilo Parental Permissivo	0.01	0.05	0.15	.88		
Modelo 2: variável critério no modelo	**Variável critério: Conflito**				0.08	
	Coef.	Erro-padrão	*T*	*p*		
Estilo Parental Permissivo	0.01	0.09	0.14	.89		
Problemas de Internalização	0.38	0.12	3.13	.00		
	Efeitos total, direto e indireto					
	Efeito	Erro-padrão	*T*	*p*	LLCI	ULCI
Efeito total	0.02	0.09	0.17	.86	-0.17	0.20
Efeito direto	0.01	0.09	0.14	.89	-0.17	0.20
	Efeito	BootSE	BootLLCI	BootULCI		
Efeito indireto	0.00	0.02	-0.04	0.04		

N = 262. Estão reportados os coeficientes não estandardizados. 5000 amostras *bootstrap*.
Covariáveis: desvantagem económica da família, sexo da criança, idade da criança, escolaridade da mãe, idade da mãe.
LI - limite inferior; LS - limite superior. Nível de confiança utilizado 95%

CAPÍTULO 4

Discussão

Este estudo tinha como principal objetivo analisar as associações entre os estilos parentais e a qualidade das amizades das crianças em idade pré-escolar e eventuais efeitos de mediação dos problemas de comportamento (de internalização e de externalização) e das competências sociais da criança. Assim, formularam-se oito hipóteses, de forma a conseguir contemplar como variáveis preditoras os três estilos parentais (autoritativo, autoritário e permissivo), como variáveis critério duas dimensões da qualidade das amizades das crianças (envolvimento positivo e conflito) e como mediadoras as competências sociais, os problemas de comportamento de internalização e os problemas de comportamento de externalização.

Como pudemos observar através dos resultados, nenhuma hipótese foi verificada, isto é, em nenhum modelo se verificou uma relação de mediação. Porém, foram identificados resultados pertinentes para a literatura.

Associações entre o Estilo Parental Autoritário e o Conflito nas Relações de Amizade

Neste estudo, destaca-se a associação (i.e., efeito direto) entre o estilo parental autoritário e o conflito nas amizades das crianças. Este resultado é consistente com outras evidências na literatura. Por exemplo, Tilton-Weaver e Galambos (2003) reportaram uma associação significativa entre o estilo parental dos pais e a qualidade das relações com os pares de crianças e adolescentes. Como referido previamente, a teoria da aprendizagem social fornece uma base conceptual para compreender a forma como os pais afetam diretamente os relacionamentos com os pares (Batool & Lewis, 2020). Estudos com adolescentes mostram o grau com que estes jovens replicam características da relação pai-filho ou pai-mãe nas suas afiliações com os pares. Nomeadamente, Updegraff et al. (2001) descobriram que o controlo comportamental de rapazes nas suas amizades estava positivamente associado ao controlo dos pais na relação com as mães, apesar de estes resultados não se verificarem nas raparigas. Outro estudo longitudinal revelou que a hostilidade dos pais em relação aos filhos e o enfraquecimento da autonomia do jovem aos 18 anos estavam associados a níveis de hostilidade nas amizades em idade adulta, isto é, 9 naos mais tarde, sendo estas características avaliadas pelos amigos (Allen et al., 2002). Por fim, um estudo com uma amostra de jovens no 5.º ano de escolaridade salientou associações significativas entre a severidade dos pais e a associação da criança a pares com comportamentos desviantes (Brody et al., 2001). Desta forma, tendo em conta que o estilo parental autoritário está associado a uma maior rigidez na díade pai-filho, com poucos níveis de responsividade e

afeto por parte dos pais, é possível compreender a replicação dessas atitudes e comportamentos nas relações com pares, podendo estas gerar conflito nas relações de amizade.

Esta associação revela-se particularmente importante uma vez que se refere à correlação entre duas variáveis de contextos distintos, inclusivamente com base em informantes diferentes.

Ausência de Relações de Mediação

A não verificação de qualquer relação de mediação, como previsto nas oito hipóteses estipuladas, poderá ser explicada por diversos motivos. Em primeiro lugar, e focando as mães das crianças, poderão existir outras características das mesmas que não foram controladas no presente estudo e que influenciem a qualidade das amizades das crianças, como fatores genéticos e de personalidade ou até mesmo fatores socio-contextuais, como por exemplo a estrutura familiar. Spinath e O'Connor (2003) encontraram diferenças individuais nos comportamentos parentais influenciadas por fatores genéticos e ambientais, existindo também ligações entre personalidade e comportamentos parentais. Os resultados desse estudo são também congruentes com a noção de que a influência genética se estende além de traços tradicionais para comportamentos mais dinâmicos e interpessoais, como as interações sociais (Spinath & O'Connor, 2003). Inclusivamente, os resultados do estudo de Spinath e O'Connor (2003) revelaram uma sobreposição entre a personalidade e a qualidade dos relacionamentos pais-filhos, sendo esta relação consistente com formulações dinâmicas e bidirecionais de relacionamentos pais-filhos que destacam os efeitos interativos da personalidade parental e das características dos filhos (Spinath & O'Connor, 2003). Desta forma, é possível compreender a necessidade de controlar variáveis genéticas e de personalidade dos pais e ainda complementar com observações das suas interações sociais, uma vez que, se influenciam as características dos filhos, podem também influenciar as suas amizades.

Por outro lado, outra justificação para a não confirmação das hipóteses poderá prender-se com o facto de se ter considerado que existem associações entre características do sistema familiar (i.e., estilo parental da figura materna) e as experiências das crianças no contexto educativo da criança. A literatura mostra a importância da qualidade da vinculação com os pais na integração das crianças nos contextos pré-escolares e na sua interação com os pares, existindo uma adaptação mais fácil quando a qualidade da vinculação é maior, promovendo, inclusivamente, o envolvimento positivo com os pares e o desenvolvimento de diversas competências que contribuem para a aceitação no grupo de pares (Veríssimo et al., 2011). Porém, existem inúmeros fatores e dinâmicas à parte do sistema familiar que influenciam as experiências de uma criança, e, apesar dos pais serem os primeiros modelos de referência, à

medida que a criança cresce e se envolve noutros sistemas, o seu leque de relações aumenta. De acordo com Rocha (2008), existem quatro componentes principais da vinculação: a mãe, o pai, os melhores amigos e o par amoroso, sendo que a criança recorre a cada uma delas a partir dos 13 anos de idade. Apesar da figura materna surgir em primeiro lugar na "hierarquia" da vinculação, a partir de uma determinada idade, verifica-se um alargamento da rede relacional no que diz respeito às funções de vinculação (Rocha, 2008). Por outro lado, há estudos atribuem a qualidade de uma amizade às características das pessoas nessa relação (Berndt, 2002). Ou seja, a qualidade da amizade é inerente às características das pessoas da díade, nomeadamente comportamentos pró-sociais e competências sociais (Berndt, 2002).

Outra das possíveis explicações prende-se com o facto de não se ter considerado também o pai como preditor da qualidade das amizades das crianças. Vários estudos apontam cada vez mais para a distinção do papel materno e do papel paterno, devendo ser dada igual importância ao pai e à mãe. Um estudo de Meuwissen e Carlson (2015), com crianças em idade pré-escolar, mostrou uma associação entre o papel paterno e o desenvolvimento cognitivo da criança. Estes resultados contribuem não só para contestar a ideia de que o pai é apenas um ajudante da mãe, como também permitem inferir que o pai pode ser um recurso importante para colocar os filhos no caminho de um desenvolvimento cognitivo e socioemocional bem-sucedido (Meuwissen & Carlson, 2015). Além da importância que o papel do pai pode assumir no desenvolvimento cognitivo dos filhos, o pai pode, também, ter um papel fundamental no que diz respeito ao domínio social da criança. Neste sentido, um estudo de Amaral et al. (2019) procurou identificar perfis de envolvimento do pai, em atividades quotidianas das crianças (cuidados e socialização), procurando testar, posteriormente, se existiam diferenças em função dos diferentes tipo de envolvimento, no ajustamento social das crianças. As autoras identificaram dois tipos de perfis de envolvimento relativo ao pai: os pais companheiros de brincadeira e os pais cuidadores e companheiros de brincadeira, sendo que este segundo perfil se caracterizava por participar significativamente mais nas atividades das crianças, comparativamente ao perfil dos pais companheiros de brincadeira. Os resultados mostraram, assim, que crianças cujos pais se mostravam mais envolvidos, isto é, que tinham um perfil de cuidadores e companheiros de brincadeira, tinham níveis mais baixos de retraimento social ansioso no grupo de pares, em comparação com crianças com pais no perfil de companheiros de brincadeira.

Também o trabalho de Afonso et al. (2011), cujo objetivo era estudar a relação entre o envolvimento paterno nos cuidados diários da criança e o desenvolvimento das suas competências sociais concluiu que, quanto maior o envolvimento do pai em atividades

quotidianas da criança (brincadeira, disciplina e lazer), na perspetiva das educadoras, mais competentes eram as crianças, do ponto de vista social, no jardim-de-infância.

O facto de não terem sido contempladas características das outras crianças da díade também pode ajudar a explicar os resultados obtidos. Bukowski et al. (2009) indicam que as crianças associam-se a pares com características semelhantes às suas (e.g., sexo, idade, origem cultural) e com comportamentos semelhantes aos seus (e.g. temperamento, preferência por certas brincadeiras). A manutenção de qualquer relação é dependente das duas pessoas que nela existem, das suas atitudes, comportamentos e características, mas também das características da relação criada (e.g., linguagem e comunicação, cooperação na brincadeira, resolução de conflitos, exploração de sentimentos e partilha de experiências) (Dunn et al., 2002), sendo que o acesso a estas informações só pode ser concedido pelas próprias pessoas da díade.

Associações entre Características das Crianças e a Qualidade das Amizades

Os problemas de comportamento de externalização mostraram-se positivamente correlacionados com o conflito nas amizades. Este resultado é coerente com a literatura, segundo a qual crianças com comportamentos impulsivos, agressivos, hostis, ou que revelam fraco controlo comportamental, são percecionadas pelos pares como *bullies*, originando conflitos nas amizades e incómodo nos pares, o que pode estar associado à exclusão social por parte dos pares (Farver, 1996; Jia & Mikami, 2015; Kupersmidt et al., 1995).

Por outro lado, amizades de elevada qualidade providenciam a crianças em elevado risco de se tornarem bullies, oportunidades para aprenderem comportamentos pró-sociais e desenvolverem estratégias de resolução de conflitos (Jia & Mikami, 2015). No entanto, o facto de as crianças com problemas de comportamento de externalização serem excluídas pelos pares pode inibi-las de se tornarem mais socialmente competentes, o que intensifica a associação positiva entre os seus comportamentos e o conflito. Contudo, apesar destas evidências científicas sustentarem a correlação encontrada, é importante referir que os valores dos problemas de comportamento de externalização e de internalização da amostra deste estudo foram relativamente baixos (M = 0.56, DP = 0.56; M = 0.30, DP = 0.43, respetivamente).

Também se identificou uma associação negativa entre os problemas de comportamento de internalização e o envolvimento positivo das crianças. Exemplos de problemas de comportamentos de internalização são a timidez excessiva, a inibição e a ansiedade, que advêm de uma autorregulação excessiva e controlada (Marcone et al., 2020). Desta forma, e tendo em conta que, para se formar e manter amizades, se investe, essencialmente, na procura do próximo e na promoção de interações sociais, esta associação é expectável. Porém, este estudo contribui

para a literatura uma vez que, nesta faixa etária, são poucos os estudos que associem estas variáveis, associando, por norma, os problemas de comportamento a ter ou não amigos e não à qualidade das relações de amizade. Um exemplo disso é o estudo de Engle et al. (2011) que mostra que crianças sem amigos tendem a desenvolver mais problemas de comportamento de internalização.

Por outro lado, e consequentemente, é também possível justificar a associação positiva entre os problemas de comportamento de internalização e o conflito nas relações de amizade, encontrada neste estudo. Segundo Burr et al. (2005), as crianças que apresentam este tipo de características são menos aceites pelos pares, têm menos amizades recíprocas e as suas amizades são marcadas por mais instabilidade. Uma vez que o conflito se define pela instabilidade e pelo desentendimento na amizade, sendo por norma associado à falta de comunicação e capacidade de ouvir por parte dos membros da díade, uma criança que se apresente como tímida e inibida, tenderá a evitar a interação social, o que poderá contribuir para o conflito.

Finalmente, verificou-se uma associação positiva entre as competências sociais das crianças e o envolvimento positivo nas amizades. Segundo Ladd e Kochenderfer (1996) crianças socialmente mais competentes, têm mais sucesso em atividades que exijam interações interpessoais. Por sua vez, Arslan et al. (2011) defendem que competências sociais bem desenvolvidas são essenciais para formar relação sociais e que as mesmas influenciam o comportamento das crianças na relação que estabelecem com os seus pares, durante a idade pré-escolar. Esta competência correlaciona-se, então, com um envolvimento positivo nas suas amizades, pois, quanto mais desenvolvida é a sua competência social, maior é o esforço e a tendência para demonstrar melhorias nas suas competências comunicativas, em especial, adaptando o seu discurso e interação às necessidades do seu par (Rubin et al., 2007). Consequentemente, estas evidências também poderão justificar o resultado inverso, isto é, a associação negativa entre as competências sociais e o conflito nas amizades, observada neste estudo.

Associações entre Estilos Parentais

Uma das correlações significativas a destacar é a associação negativa entre o estilo parental autoritativo e o estilo autoritário. Esta associação vai ao encontro de um estudo que revela diferenças significativas nos objetivos parentais e nas atribuições causais entre mães autoritárias e mães autoritativas, em especial em cenários relacionados com comportamentos negativos das crianças (Coplan et al., 2002). Em comparação com mães autoritativas, as mães autoritárias

revelaram uma perspetiva pessimista face à capacidade desenvolvimental da criança, tendo tendência para associar os comportamentos positivos das crianças a causas externas à mesma e os comportamentos negativos a causas internas (Coplan et al., 2002). Outro dado que os autores realçaram diz respeito ao facto de mães autoritativas e das mães autoritárias possuírem esquemas parentais diferentes, sendo a extensão em que o esquema de cada grupo é ativado dependente do stress ou desafio percecionado pelas mães na educação e cuidado dos filhos (Coplan et al., 2002).

Em contrapartida, os resultados do presente estudo revelaram uma associação positiva entre o estilo parental autoritário e o estilo parental permissivo, o que é uma associação controversa, uma vez que, segundo a tipologia de Baumrind (1966, 1991; Baumrind & Black, 1967), estes dois estilos seriam opostos, visto que o estilo autoritário está associado a pais com elevado nível de controlo parental, mas pouco responsivos e o estilo permissivo a pais com elevados níveis de responsividade, mas com baixo nível de controlo. Porém, outros estudos têm vindo a apresentar uma correlação positiva entre os dois estilos, nomeadamente em contexto nacional (e.g., Costa & Cruz, 2012). Esta associação reforça a ideia de que os estilos educativos não são mutuamente exclusivos, podendo as mães fazer uso de comportamentos educativos característicos de mais do que um estilo (Costa & Cruz, 2012). Os pais tendem a utilizar diferentes estratégias disciplinares, podendo, por vezes, uma prática associada ao estilo permissivo dar lugar a uma prática coerciva de afirmação do poder, quando o comportamento continuado da criança leva a mãe a atingir um elevado nível de excitação emocional (Costa & Cruz, 2012). Os pais usam estratégias diferentes, consoante a gravidade e as características situacionais da infração cometida pela criança, e em função das suas consequências. Desta forma, dependendo da combinação destes fatores, existe mais do que uma opção de resposta de atuação por parte dos pais (Costa & Cruz, 2012).

Associações entre Estilos Parentais, Escolaridade das Mães e Desvantagem Económica das Famílias

Foram também encontradas correlações negativas entre os estilos parentais autoritário e permissivo e os anos de escolaridade da mãe, o que significa que quanto menores os níveis de educação dos pais, maior a pontuação nas escalas de um destes estilos (Aunola et al., 1999; Qadir, 2016). O estilo parental autoritário também estava positivamente associado à desvantagem económica das famílias, o que é congruente com a literatura uma vez que, por exemplo, baixos níveis socioeconómicos têm vindo a ser associados a pais menos calorosos (Solis-Camara-R & Fox, 1996), mais severos, rigorosos e autoritários (Conger et al., 1992;

Dodge et al., 1994). Por outro lado, o estilo parental permissivo também está comummente correlacionado com níveis socioeconómicos mais baixos e populações empobrecidas, menos educação e falta de conhecimento parental (September et al., 2015).

Associações entre Estilos Parentais e Características das Crianças

Neste estudo, o estilo parental permissivo mostrou-se positivamente associado à afetividade negativa das crianças, o que se revela congruente com a literatura, que tem vindo a mostrar uma relação bidirecional entre estas duas variáveis, isto é, uma relação entre o estilo parental permissivo e a afetividade negativa nas crianças, mas também o inverso, com a afetividade negativa das crianças a influenciar os níveis de identificação dos pais com o estilo parental permissivo (Wittig & Rodriguez, 2019).

Outras associações consistentes com a literatura foram a correlação negativa entre estilo parental autoritário e as competências sociais da criança (e.g., Freitas, 2012) e a correlação positiva entre este estilo e os problemas de comportamento de internalização (e.g., Antony & Vadakedom, 2017).

Associações entre Características das Crianças

As associações apuradas entre o sexo das crianças e as suas competências sociais e problemas de comportamento de externalização foram consistentes com a literatura, com as meninas associadas a mais competências sociais e os meninos associados a mais problemas de comportamento de externalização. Estas correlações encontram-se refletidas na literatura em diversos estudos que analisam e comparam os comportamentos, atitudes e competências associados a ambos os sexos (e.g., Altay & Gure, 2012; Lonigan et al., 2017).

As competências sociais também se encontraram negativamente associadas a problemas de comportamento de externalização e de internalização. Esta correlação tem vindo a ser estudada numa perspetiva longitudinal, com estudos a concluir que as competências sociais em idade pré-escolar apresentam associações negativas com o desenvolvimento posterior de problemas de comportamento (de internalização e externalização). Nomeadamente, um estudo de Bornstein et al. (2012) revelou que crianças de 4 anos com níveis baixos de competências sociais revelam mais problemas de comportamento de externalização e internalização aos 10 e 14 anos. Esse estudo baseou-se num modelo em "cascata", através do qual se assume que o funcionamento de um domínio comportamental influencia outros domínios, de forma direta e indireta, desde a idade pré-escolar até idades posteriores (Bornstein et al., 2012).

Os problemas de comportamento de externalização e internalização também se correlacionaram positivamente entre si, o que se revela consistente com a literatura sobre crianças em idade pré-escolar até ao início da adolescência (e.g., Bornstein et al., 2012; Burt et al., 2008). Bornstein et al. (2012) apontam, ainda, existir uma estabilidade ao longo do tempo nesses problemas comportamentais.

Limitações e Futura Investigação

Após se analisar minuciosamente o estudo, foram identificadas algumas limitações que deverão ser consideradas de forma a que a interpretação dos resultados seja o mais cuidada e correta possível. Com a identificação das limitações, também se pôde refletir e prever formas de, em investigações futuras, se minimizar os seus efeitos, através da proposta de alternativas.

Em primeiro lugar, uma possível limitação relaciona-se com o facto de a amostra deste estudo ser uma amostra diferenciada ao nível da escolaridade, uma vez que a média dos anos de escolaridade das participantes (M = 14.22, DP = 3.85) apresenta-se acima da média da população nacional, sendo que 53.9% das mulheres em Portugal têm escolaridade igual ou inferior ao 9.º ano (PORDATA, 2021). Assim, os resultados obtidos não podem ser generalizados à população portuguesa. Estudos mostram associações entre a educação dos pais e as suas atitudes parentais. Especificamente, quanto maior é o nível de educação, mais atitudes autoritativas são demonstradas pelos pais (Azkeskin et al., 2013).

Outra das limitações que deve ser tida em conta aquando da interpretação dos resultados obtidos é o facto de o método de recolha de dados relativos à variável estilo parental ser uma medida de autorrelato (QDEP), uma vez que estudos mostram que o autorrelato pode ser tendencioso, existindo desejabilidade social nas respostas dadas (neste caso) pelas mães (Wittig & Rodriguez, 2019), ou seja, é possível que as mães relatem práticas mais compreensivas e calorosas do que aquelas que realmente exercem e, paralelamente, relativizem comportamentos mais frios e rígidos que têm para com os filhos (Morsbach & Prinz, 2006). Assim, futuras investigações deverão contemplar mais do que um método de recolha de dados, principalmente quando se utilizam instrumentos de autorrelato, completando, por exemplo, com outras medidas de auto ou heterorrelato por parte da outra figura parental (quando possível).

Por sua vez, a investigação sugere que é importante, sempre que possível, recorrer a mais do que uma fonte de informação. Deve-se recorrer, por exemplo, a educadores/professores e a pais, de forma a recolher-se informação sobre mais do que um contexto no qual a criança está envolvida, proporcionando perspetivas diferentes sobre a mesma (Wittig & Rodriguez, 2019). Deste modo, uma das forças deste estudo é ter recorrido à educadora e à mãe para reportarem

sobre diferentes características da criança. Porém, estas duas fontes reportaram relativamente a mais do que uma componente, ou seja, as mães reportaram sobre os seus próprios estilos parentais e sobre o temperamento das crianças; e as educadoras refletiram sobre as competências sociais e os problemas de comportamento das crianças e avaliaram a qualidade das amizades entre estas e os seus pares. Assim, existe variância partilhada face às perspetivas recolhidas sobre algumas variáveis. Inclusivamente, o facto de terem sido as educadoras a avaliar as relações de amizade das crianças torna a fonte de dados indireta e externa à díade, sendo esta uma perspetiva limitada às observações que a educadora faz em jardim de infância. Apesar de as educadoras beneficiarem de inúmeras oportunidades para observar as interações das crianças no jardim de infância, as informações que recolhem são, por norma, relacionadas com aspetos educativos (e.g., aquisição de competências motoras, verbais). Mesmo que as educadoras prestem atenção a algumas vitórias individuais de determinadas crianças ao nível social (e.g., uma criança que apresenta evoluções na interação com pares, tomando iniciativa para brincar com um determinado colega), podem não dedicar atenção específica a uma determinada díade e a características particulares do mesma (e.g., se brincam muito ou pouco, se são agressivos um com o outro, quem tem a iniciativa de brincar, qual a brincadeira preferida, quais as preferências de cada um, etc.). Assim, a sua perspetiva sobre a qualidade das amizades pode ser enviesada e não coincidir com o parecer que as crianças teriam sobre as suas amizades (Shin et al., 2014). Desta forma, em investigações futuras, deverá privilegiar-se a utilização das próprias crianças como fonte de informação de modo a aceder-se a uma perspetiva interna da qualidade das relações sociais com os pares.

De acordo com Shin et al. (2014) as crianças em idade pré-escolar definem o conceito de amizade consoante os pares com quem mais gostam de brincar, sendo que, segundo Sebanc (2003), a abordagem mais comum para identificar estas relações nesta faixa etária passa por pedir às crianças que identifiquem os pares de quem mais gostam ou com quem mais gostam de brincar, verificando-se, posteriormente, se essa identificação é retribuída pelos respetivos pares. No entanto, este tipo de tarefa sociométrica para identificação de amizades tem sido questionado do ponto de vista da sua validade, podendo constituir, por isso, uma limitação importante. Na maioria destas tarefas não se pede às crianças para nomearem amigos, pedindo-se sim que nomeiem pares com quem gostam ou não de brincar (Shin et al., 2014). Além disso, outra limitação que tem vindo a ser apontada às tarefas sociométricas prende-se com a estabilidade das respostas das crianças entre momentos diferentes do tempo. Ou seja, de acordo com Hymel (1983) as respostas das crianças, relativas a pares específicos, alteram-se entre sessões de aplicação da tarefa, separadas por períodos curtos (duas semanas). Shin et al. (2014)

apontam como justificação para estas alterações de resposta o humor da criança, ou a própria interação que tiveram com os pares no período de 48 horas anteriores à sessão (e.g., brincar vs. discutir).

Por fim, é importante mencionar o baixo nível de consistência interna na escala relativa ao estilo parental permissivo (α = .58) no Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (Pedro et al. 2015). Apesar do valor se revelar aproximado ao obtido por Robinson et al. (2001), estatisticamente revela-se abaixo do nível aceitável para investigações na área das ciências sociais (α = .60) (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Foi colocada a hipótese de se retirar um dos cinco itens que constituem a escala de forma a atingir, pelo menos, α = .60, porém, análises com uma variável composta por 4 itens não resultaram em resultados distintos, pelo que se manteve a estrutura original da escala.

Implicações e Conclusões

Existe pouca literatura que relacione as quatro variáveis utilizadas neste estudo (i.e., estilos parentais, competências sociais, problemas de comportamento e qualidade das amizades das crianças), em especial no contexto pré-escolar. Como vimos, alguns estudos já estabelecem relações entre os estilos parentais e a qualidade das amizades das crianças, porém utilizam amostras de crianças mais velhas, nomeadamente adolescentes (Brody et al., 2001) e jovens quase adultos (Allen et al., 2002). Assim, apesar das hipóteses não se confirmarem, foi importante examinar estas relações numa idade mais precoce, uma vez que, se se estabelecem amizades em idade pré-escolar, então também possível é analisar-se a sua qualidade.

Por outro lado, e tendo em conta as possíveis explicações já expostas para estes resultados, a não confirmação das hipóteses revela a necessidade de, em investigações futuras, continuar a examinar a associação entre características dos contextos familiar e educativo/social, contemplando mais variáveis preditoras relativas ao sistema familiar (e.g., variáveis da estrutura familiar, do pai) e à outra criança da díade de amigos (e.g., características individuais, comportamentos e competências).

Apesar de não ter confirmado as hipóteses inicialmente formuladas, este estudo veio contribuir para o aumento da informação disponível sobre as associações entre os estilos parentais e a qualidade das relações de amizade em crianças em idade pré-escolar, tendo ainda sido possível verificar correlações positivas entre as competências sociais e os problemas de comportamento e a qualidade das amizades das crianças, no que diz respeito ao envolvimento positivo e o conflito.

Referências Bibliográficas

Abu Taleb, T. F. (2013). Parenting styles and children's social skills as perceived by Jordanian mothers of preschool children. *Early Child Development and Care*, *183*(11), 1646-1660. https://doi.org/10.1080/03004430.2012.744988

Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the youth self-report and 1991 profile*. Burlington: Department of Psychiatry, University of Vermont.

Achenbach, T. M. (1992). *Manual for the child behavior checklist/2-3 and 1992 profile*. Department of Psychiatry, University of Vermont.

Afonso, A., Veríssimo, M., Fernandes, M., Borges, P., & Monteiro, L. (2011). Associações entre o envolvimento paterno e a competência social de crianças em contexto pré-escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, *11*(1), 43-60. http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2011/2011_vol_XV_n1.pdf#page=47

Akhter, N., Hanif, R., Tariq, N., & Atta, M. (2011). Parenting styles as predictors of externalizing and internalizing behaviour problems among children. *Pakistan Journal of Psychological Research, 26* (1), 23-41. https://link.gale.com/apps/doc/A259680821/HRCA?u=anon~a9b3b4c8&sid=googleScholar&xid=1c59671a

Alarcão, M. (2000). *(Des) equilíbrios familiares: uma visão sistemática*. Quarteto. http://hdl.handle.net/10849/34

Allen, J. P., Hauser, S. T., O'Connor, T. G., & Bell, K. L. (2002). Prediction of peer-rated adult hostility from autonomy struggles in adolescent-family interactions. *Development and Psychopathology, 14*, 123–137. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1551977/

Altay, F. B., & Gure, A. (2012). Relationship among the parenting styles and the social competence and prosocial behaviors of the children who are attending to state and private preschools. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(4), 2712-2718. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002872.pdf

Amaral, R., Monteiro, L., & Santos, C. (2019). Perfis de envolvimento relativo do pai: implicações para o ajustamento social de crianças em jardim-de-infância. *Perfis de envolvimento relativo do pai: implicações para o ajustamento social de crianças em jardim-de-infância*, (37), 463-477. https://doi.org/10.14417/ap.1553

Antony, J. M., & Vadakedom, S. (2017). Parenting and its influence on child behaviour. *Journal of Evidence Based Medicine and Healthcare, 4* (94), 5806-5811. https://doi.org/10.18410/jebmh/2017/1169

Arslan, E., Durmuşoğlu-Saltali, N., & Yilmaz, H. (2011). Social skills and emotional and behavioral traits of preschool children. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 39(9), 1281–1287*. https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.9.1281

Aunola, K., Nurmi, J. E., Onatsu-Arvilommi, T., & Pulkkinen, L. (1999). The role of parents' self-esteem, mastery-orientation and social background in their parenting styles. *Scandinavian Journal of Psychology*, *40*(4), 307-317. https://doi.org/10.1111/1467-9450.404131

Azkeskin, K. A. D. R. İ. Y. E., Güven, G., Güral, M., & Sezer, T. (2013). Parenting styles: Parents with 5-6 year old children. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, *3*(1), 74-82.

Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in childhood and adolescence*. Guilford Press.

Bakalım, O., & Taşdelen-Karçkay, A. (2016). Friendship quality and psychological well-being: The mediating role of perceived social support. *International Online Journal of Educational Sciences, 8 (4*). http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.04.001

Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.

Barroso, R., & Machado, C. (2010). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psychologica,* 52 (1), 211-229. https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-1_10

Batool, S. S., & Lewis, C. A. (2020). Does positive parenting predict pro-social behavior and friendship quality among adolescents? Emotional intelligence as a mediator. *Current Psychology*, 1-15. https://doi.org/10.1007/s12144-020-00719-y

Baumgartner, E., & Strayer, F. F. (2008). Beyond Flight or Fight: Developmental Changes in Young Children's Coping with Peer Conflict. Acta Ethologica, 11, 16-25. http://dx.doi.org/10.1007/s10211-007-0037-7

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37* (4), 887-907. https://doi.org/10.2307/1126611

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology, 4* (1p2), https://doi.org/10.1037/h0030372

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, *11* (1), 56–95. https://doi.org/10.1177/0272431691111004

Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family relations*, 405-414. https://doi.org/10.2307/585170

Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2005*(108), 61-69. https://doi.org/10.1002/cd.128

Baumrind, D., & Black, A. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development, 38* (2), 291-327. https://doi.org/10.2307/1127295

Belsky, J. (1990). Parental and nonparental child care and children's socioemotional development: A decade in review. *Journal of Marriage and Family, 52* (4), 885-903. https://doi.org/10.2307/353308

Belsky, J., & Jaffee, S. R. (2006). The multiple determinants of parenting. Em D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (p. 38–85). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch2

Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current directions in psychological science*, *11*(1), 7-10. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00157

Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child development*, *66(*5), 1312-1329. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00937.x

Berndt, T. J., & Ladd, G. W. (Eds.). (1989). *Wiley series on personality processes. Peer relationships in child development.* John Wiley & Sons.

Bettencourt, S. M. J. C. (2018). *Parentalidade positiva: Estudo sobre a perceção da importância da participação em programas de educação parental* (Dissertação de doutoramento – Faculdade de Artes e Humanidades – Universidade da Madeira). Repositório UMa. http://hdl.handle.net/10400.13/1977

Bierman, K. L., & Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of clinical child psychology*, *29*(4), 526-539. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904_6

Boivin, M. (2005). The origin of peer relationship difficulties in early childhood and their impact on children's psychosocial adjustment and development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-7. http://www.child-encyclopedia.com/documents/BoivinANGxp.pdf

Boivin, M., & Bégin, G. (1986). Temporal reliability and validity of three sociometric status assessments with young children. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *18* (2), 167 – 172. https://doi.org/10.1037/h0079977

Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: a sequential model. *Developmental Psychology*, *33* (1), 135. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.1.135

Boivin, M., Hymel, S., & Hodges, E. V. E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. Em J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 265–289). The Guilford Press.

Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2012). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and psychopathology*, *22*(4), 717. https://doi.org/10.1017/S0954579410000416

Bowlby, J. (1969). *Attachment: Attachment and loss.* New York: Basic: https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2020/08/ATTACHMENT_AND_LOSS_VOLUME_I_ATTACHMENT.pdf

Bowlby, J. (1988). *A secure base. Parent-child attachment and healthy development*. New York: Basic Books: https://www.increaseproject.eu/images/DOWNLOADS/IO2/HU/CURR_M4-A13_Bowlby_(EN-only)_20170920_HU_final.pdf

Bretherton, I., Golby, B., & Cho, E. (1997). Attachment and the transmission of values. Em J. Grusec & L. Kucszynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 103-134). New York: Wiley.

Brody, G. H., Ge, X., Conger, R., Gibbons, F. X., Murry, V. M., Gerrard, M., & Simons, R. L. (2001). The influence of neighborhood disadvantage, collective socialization, and parenting on African American children's affiliation with deviant peers. *Child Development, 72*, 1231–1246. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00344

Bukowski, W. M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 217-231.

Burr, J. E., Ostrov, J. M., Jansen, E. A., Cullerton-Sen, C., & Crick, N. R. (2005). Relational aggression and friendship during early childhood: "I won't be your friend!". *Early Education & Development*, *16* (2), 161-184. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1602_4

Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D., & Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child development*, *79*(2), 359-374. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01130.x

Capaldi, D. M., & Clark, S. (1998). Prospective family predictors of aggression toward female partners for at-risk young men. *Developmental psychology*, *34*(6), 1175. http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=6f23bd6b-4dd3-4491-90b6-8458c05e0888%40sdc-v-sessmgr01

Cardoso, J., & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise Psicológica*, *4* (31), 393-406. https://doi.org/10.14417/ap.807

Carvalho R. G. (2006). Isolamento social nas crianças: Propostas de intervenção cognitivo – comportamental. *Revista Liberoamericana de Educacion*, *40* (3), 1 – 12. https://doi.org/10.35362/rie4032510

Ching, K. H., & Tak, L. M. (2017). The structural model in parenting style, attachment style, self-regulation and self-esteem for smartphone addiction. *IAFOR Journal of Psychology & The Behavioral Sciences*, *3*(1), 85-103. https://doi.org/10.22492/ijpbs.3.1.06

Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C., & Santos, A. J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, *25* (6), 812-823. https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380879

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, *112*(1), 155. https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155

Comuk-Balci, N., Bayoglu, B., Tekindal, A., Kerem-Gunel, M., & Anlar, B. (2016). Screening preschool children for fine motor skills: environmental influence. *Journal of Physical Therapy Science*, *28*(3), 1026-1031. https://doi.org/10.1589/jpts.28.1026

Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Jr., Lorenz, F. O., Simmons, R. L. & Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development, 63*, 526–541. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01644.x

Conger, R. D., Cui, M., Bryant, C. M., & Elder, G. H., Jr. (2000). Competence in early adult romantic relationships: A developmental perspective on family influences. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*(2), 224–237. https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.2.224

Cook, E. C., Buehler, C., & Fletcher, A. C. (2012). A process model of parenting and adolescents' friendship competence. *Social Development, 21*(3), 461-481. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00642.x

Coplan, R. J., Hastings, P. D., Lagacé-Séguin, D. G., & Moulton, C. E. (2002). Authoritative and authoritarian mothers' parenting goals, attributions, and emotions across different childrearing contexts. *Parenting*, *2*(1), 1-26. https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0201_1

Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.

Cui, M., Conger, R. D., Bryant, C. M., & Elder Jr, G. H. (2002). Parental behavior and the quality of adolescent friendships: A social-contextual perspective. *Journal of marriage and family*, *64*(3), 676-689. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00676.x

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin, 113* (3), 487-496. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

De Wolff, M.S., & van IJzendoorn, M.H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development, 68* (4), 571-591. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb04218.x

Dessen, M. A., & Polonia, A. D. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto), 17*(36), 21-32. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003

Direção Geral da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development, 65*, 649–665. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00774.x

Doinita, N. E., & Maria, N. D. (2015). Attachment and parenting styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *203*, 199-204.

Dunn, J., Cutting, A. L., & Fisher, N. (2002). Old friends, new friends: Predictors of children's perspective on their friends at school. *Child development, 73*(2), 621-635. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00427

Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (1999). School and community influences on human development. Em M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Development Psychology: an advanced textbook* (4 ed, pp. 451-502). Mahwah, N. J: Lawewnce Erlbaum.

Engdahl, I. (2012). Doing friendship during the second year of life in a Swedish preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, *20* (1), 83-98. https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.650013

Engle, J. M., McElwain, N. L., & Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: Concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant and Child Development, 20*(4), 365-386. https://doi.org/10.1002/icd.706

Farver, J. A. M. (1996). Aggressive behavior in preschoolers' social networks: Do birds of a feather flock together? *Early Childhood Research Quarterly, 11*(3), 333–350. https://doi.org/10.1016/s0885-2006(96)90011-3

Fialho, M., & Aguiar, C. (2017). Escala de Avaliação das Estratégias Sociais: Um estudo de validação com crianças em idade pré-escolar. *Análise psicológica, 35 (1),* 101-115. https://doi.org/10.14417/ap.1198

Freitas, C. (2012). *Estilos parentais e a adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar* (Dissertação de mestrado, ISPA – Instituto Universitário). Repositório ISPA. http://hdl.handle.net/10400.12/2563

Freitas, M., Santos, A. J., Correia, J., Ribeiro, O., & Fernandes, E. (2013). Análise fatorial confirmatória do modelo do Questionário da Qualidade da Amizade numa amostra de jovens adolescentes Portuguesa. *Laboratório de Psicologia, 11* (2), 163-175. http://dx.doi.org/10.14417/lp.11.2.655

Gomide, P. (2003). Estilos parentais e comportamento antissocial. Em A. Del Prett & Z. Del Prett (Eds.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.

Gottman, J. M. (1983). How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 48*(3), 86. https://doi.org/10.2307/1165860

Gresham, F. M., & Elliott, S. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.

Guerreiro, A. M., & Vieira, L. S. (2013). O papel dos estilos parentais, do bem-estar subjetivo dos pais e da educação pré-escolar no bem-estar subjetivo da criança. *Cadernos do Aplicação, 26*(2). https://doi.org/10.22456/2595-4377.44036

Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Johnson, L. C. (2011). The peer social networks of young children with down syndrome in classroom programmes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 24* (4), 310–321. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2010.00619.x

Hart, C. H., Newell, L. D., & Olsen, S. F. (2003). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. Em J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (p. 753–797). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hartup W.W. & Sancilio M.F. (1986) Children's Friendships. Em Schopler E., Mesibov G.B. (Eds.), *Social behavior in autism* (pp. 61-79). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2242-7_4

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67, 1–13.* https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01714.x

Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 121–142). The Guilford Press.

Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.

Hoghughi, M. (2004) Parenting: an introduction. In M. Hoghughi & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: Theory and research for practice*. (pp. 1-18). http://dx.doi.org/10.4135/9781848608160.n1

Holden, G. W. (2010). *Parenting: a dynamic perspective.* SAGE Publications. http://dx.doi.org/10.4135/9781452204000

Holder, M. D., & Coleman, B. (2015). Children's friendships and positive well-being. Em *Friendship and happiness* (pp. 81-97). https://doi.org/10.1007/978-94-017-9603-3_5

Howes, C., & Aikins, J. W. (2002). Peer relations in the transition to adolescence. Em *Advances in Child Development and Behavior, 29,* 195–230. JAI. https://doi.org/10.1016/S0065-2407(02)80055-6

Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development, 65* (1), 264-273. https://doi.org/10.2307/1131380

Hymel, S. (1983). Preschool children's peer relations: Issues in sociometric assessment. *Merrill-Palmer Quarterly, 29(*3), 237–260. http://www.jstor.org/stable/23086261

Jackson, A. P., Brooks-Gunn, J., Huang, C., & Glassman, M. (2000). Single mothers in low-wage jobs: Financial strain, parenting, and preschoolers' outcomes. *Child Development, 71* (5), 1409-1423. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00236

Jia, M., & Mikami, A. Y. (2015). Peer preference and friendship quantity in children with externalizing behavior: Distinct influences on bully status and victim status. *Journal of abnormal child psychology*, *43*(5), 957-969. https://doi.org/10.1007/s10802-014-9956-8

Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C., & Poteat, M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal,* 27 (4), 207-212. https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000003356.30481.7a

Kazemi, A., Ardabili, H. E., & Solokian, S. (2010). The association between social competence in adolescents and mothers' parenting style: A cross sectional study on Iranian girls. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *27* (6), 395-403. http://dx.doi.org/10.1007/s10560-010-0213-x

Keller, H., Borke, J., Yovsi, R., Lohaus, A., & Jensen, H. (2005). Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, *29* (3), 229-237. https://doi.org/10.1177/01650250544000017

Kerns, K.A., Tomich, P.L., & Kim, P. (2006). Normative trends in children's perceptions of availability and utilization of attachment figures in middle childhood. *Social Development, 15* (1), 1- 22. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00327.x

Kingery, J., Erdley, C., & Marshall, K. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, (*1982-),* 215-243. 10.1353/mpq.2011.0012

Kupersmidt, J. B., Burchinal, M., & Patterson, C. J. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, *7*(4), 825-843. https://doi.org/10.1017/S0954579400006866

Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of Child and Family Studies*, *28* (1), 168-181. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x

Ladd, G. W. (1992). Themes and theories: Perspective on processing family-peer relationships. In R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family-peer relationship models of linkage* (pp. 1– 34). Hillsdale , NJ : Erlbaum.

Ladd, G., Kochenderfer, B., & Coleman, C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67* (6), 1103-1118. https://doi.org/10.2307/1131882

Lewin, A., Mitchell, S. J., & Ronzio, C. R. (2013). Developmental differences in parenting behavior: Comparing adolescent, emerging adult, and adult mothers. *Merrill-Palmer Quarterly, 59*(1), 23–49. https://doi.org/10.1353/mpq.2013.0003

Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, *32* (3), 145-156. https://link.gale.com/apps/doc/A98576517/AONE?u=anon~5b0c5831&sid=googleScholar&xid=7803ca71

Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: Theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 17* (3), 93–103. https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2004.tb00003.x

Lonigan, C. J., Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., Lerner, M. D., & Phillips, B. M. (2017). Does preschool self-regulation predict later behavior problems in general or specific problem behaviors?. *Journal of abnormal child psychology*, *45*(8), 1491-1502. https://doi.org/10.1007/s10802-016-0260-7

Lopes, A. (2011). *Estudo das qualidades psicométricas do children behavior questionnaire (CBQ) para avaliação do temperamento de crianças portuguesas entre os 3 e os 5 anos* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho). Repositório Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/18658

Maccoby, E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology, 51* (1), 1-27. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.1

Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em E. Hetherington & P. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology*. Vol. 4. Socialization, personality and social development (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley

Maitra (2005). *Studies in the assessment of parenting.* Florence: Routledge.

Magalhães, M., Alvarenga, P., e Teixeira, M. (2012). Relação entre estilos parentais, instabilidade de metas e indecisão vocacional em adolescentes. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 13(1), 15-25.

Marcelino, C. (2020). *Relações Sociais no Jardim de infância: A relação educador-criança e a qualidade das amizades entre pares.* (Dissertação de mestrado, Iscte). Repositório Iscte. http://hdl.handle.net/10071/21144

Marcone, R., Affuso, G., & Borrone, A. (2020). Parenting styles and children's internalizing-externalizing behavior: The mediating role of behavioral regulation. *Current Psychology, 39*(1), 13-24. https://doi.org/10.1007/s12144-017-9757-7

Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de psicologia*, *4*(1), 65-90. https://doi.org/10.14417/lp.763

McCandless, B. R., & Marshall, H. R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendship. *Child Development, 28*, 139–148. https://doi.org/10.2307/1125876

McLellan, D. E. & Katz, L. G. (2001). Assessing young children competence. *ERIC Digest.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450953.pdf

Mehrinejad, S. A., Rajabimoghadam, S., & Tarsafi, M. (2015). The relationship between parenting styles and creativity and the predictability of creativity by parenting styles. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 205*, 56-60. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.014

Meuwissen, A. S., & Carlson, S. M. (2015). Fathers matter: The role of father parenting in preschoolers' executive function development. *Journal of experimental child psychology, 140*, 1-15. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.06.010

Minzi M. C. (2006). Loneliness and depression in middle and late childhood: The relationship to attachment and parental styles. *The Journal of Genetic Psychology*, *167* (2), 189–210. https://doi.org/10.3200/GNTP.167.2.189-210

Monteiro, L., Veríssimo, M., Vaughn, B., Santos, A. J., & Fernandes, M. (2008). Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: As relações criança/mãe e criança/pai. *Psicologia, 22* (1), 104-125. https://doi.org/10.17575/rpsicol.v22i1.340

Morsbach, S. K., & Prinz, R. J. (2006). Understanding and improving the validity of self-report of parenting. *Clinical Child and Family Psychology Review, 9*(1), 1-21. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10567-006-0001-5.pdf

Mukhtar, S., & Mahmood, Z. (2018). Moderating role of perceived social support between perceived parenting styles and relational aggression in adolescents. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 27*(8), 831-845. https://doi.org/10.1080/10926771.2018.1468842

Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 117*, 306–347. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.306

O'Connor, T. (2002). Annotation: The "effects" of parenting reconsidered: findings, challenges and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43* (5), 555-572. http://dx.doi.org/10.1111/1469-7610.00046

ONU/UNICEF. (1989). *Convenção sobre os direitos da criança.* New York: UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Page, T., & Bretherton, I. (2001). Mother-and father-child attachment themes in the story completions of preschoolers from post-divorce families: Do they predict relationships with peers and teachers? *Attachment & Human Development, 3* (1), 1-29. https://doi.org/10.1080/713761897

Palacios, J., Hidalgo, M., & Moreno, M. (2008). Familia y vida cotidiana. Em M. Rodrigo & J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 71-90). Madrid: Alianza

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *O Mundo da Criança: Da Infância à Adolescência*. AMGH Editora.

Parke, R. D., Neville, B., Burks, V. M., Boyum, L. A., & Carson, J. L. (1994). Family-peer relationships: A tripartite model. In R. D. Parke, & S. G. Kellam (Eds.), *Exploring family relationships with other social contexts* (pp. 115–145). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. https://psycnet.apa.org/record/1994-97399-005

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993a). Beyond group acceptance: Friendship and friendship quality as distinct dimensions of children's peer adjustment. Em D. Perlman, & W. Jones (Eds.), *Advances in personal relationships* (Vol. 4).

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993b). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*(4), 611–621. https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611

Parker, J. G., & Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child Development, 67, 2248–2268*. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01855.x

Pearson, E., & Rao, N. (2003). Socialization goals, parenting practices, and peer competence in chinese and english preschoolers. *Early Child Development and Care*, *173* (1), 131-146. https://doi.org/10.1080/0300443022000022486

Peceguina, I., Santos, A. J., & Daniel, J. R. (2008). A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica, 26*(3), 479-490. https://doi.org/10.14417/ap.509

Peceguina, M. I. D., Silva, I. S. G. D., Correia, N. E. F. G., Fialho, A. M. B., & Aguiar, C. D. R. D. M. (2020). Teacher and peer reports on preschoolers sociometric popularity. *Early Education and Development*, *31*(4), 475-490. https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1679068

Pedro, M. F., Carapito, E., & Ribeiro, T. (2015). Parenting styles and dimensions questionnaire – versão portuguesa de autorrelato. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *28* (2), 302-312. http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201528210

Persson, G. E. (2005). Young children's prosocial and aggressive behaviors and their experiences of being targeted for similar behaviors by peers. *Social Development*, *14* (2), 206-228. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00299.x

Pinquart, M., & Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *24* (1), 75. https://doi.org/0.1037/cdp0000149

Pinto, A. I., Grande, C., Pinto, I. M., Cadima, J., de Lourdes Mata, M., Pimentel, J. S., & Marinho, S. (2014). Caracterização dos contextos de educação pré-escolar: inquérito extensivo: relatório final. Repositório Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/80468/2/44938.pdf

Putnam, S., & Rothbart, M. (2006). Development of short and very short forms of the children's behavior questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 87* (1), 103-113. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8701_09

Qadir, A. S. (2016). *Assertiveness among muslim adolescent girls: Role of parenting style, religiosity and psychosocial factors* (Tese de doutoramento, Pondicherry University). INFLIBNET. http://hdl.handle.net/10603/284432

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 and Adolescent Psychology*, *31* (2), 272-277. https://doi.org/10.1037/cdp0000149

Reder, P., Duncan, S., & Lucey, C. (Eds.). (2003). *Studies in the assessment of parenting*. Psychology Press.

Rezai Niaraki, F., & Rahimi, H. (2013). The impact of authoritative, permissive and authoritarian behavior of parents on self-concept, psychological health and life quality. *European Online Journal of Natural and Social Sciences, 2* (1), pp-78. https://european-science.com/eojnss/article/view/24

Robinson, C., Mandleco, B., Olsen, S., & Hart, C. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). Em B. F. Perlmutter, J. Touliatos, & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: Vol. 3. Instruments & Index* pp. 319-321. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rocha, M. M. M. (2008). *O desenvolvimento das relações de vinculação na adolescência: associações entre contextos relacionais com pais, pares e par amoroso* (Tese de doutoramento, FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação). Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/22939

Rothbart, M. K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child development*, 569-578.

Rothbart, M., Ahadi, S., Hershey, K., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The children's behavior questionnaire. *Child Development, 72* (5), 1394-1408. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00355

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2007). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of Child Psychology, 3*. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0310

Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34* (2), 139–153. https://doi.org/10.1007 / s10802-005-9017-4

Rubin, K.H. & Burgess, K. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. In M. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting* (2nd ed., Vol. 2, pp. 383-418). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Santos, A. S. C. (2016). *Perceção dos Estilos Educativos Parentais e sua relação com o bem-estar subjetivo e com a confiança interpessoal na adolescência: um estudo com adolescentes e seus pais.* (Dissertação de doutoramento, Universidade de Coimbra). http://hdl.handle.net/10316/35799

Schneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child–parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental psychology*, *37*(1), 86. https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.1.86

Sebanc, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social development*, *12*(2), 249-268. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00232

September, S. J., Rich, E. G., & Roman, N. V. (2015). The role of parenting styles and socio-economic status in parents' knowledge of child development. *Early Child Development and Care*, *186*(7), 1060-1078. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1076399

Shin, N., Kim, M., Goetz, S., & Vaughn, B. E. (2014). Dyadic analyses of preschool-aged children's friendships: Convergence and differences between friendship classifications from peer sociometric data and teacher's reports. *Social Development*, *23*(1), 178-195. https://doi.org/10.1111/sode.12043

Simpkins, S. D., & Parke, R. D. (2001). The relations between parental friendships and children's friendships: Self-report and observational analysis. *Child Development, 72* (2), 569–582. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00297

Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology*, *15*, 19-25. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012

Solis-Camara-R, P. & Fox, R. A. (1996). Parenting practices and expectations among mexican mothers with young children. *Journal of Genetic Psychology*, *157*, 465–476. https://doi.org/10.1080/00221325.1996.9914879

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health, 8* (2), 84-96. https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, *17*(2), 125-146. https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1

Spinath, F. M., & O'Connor, T. G. (2003). A behavioral genetic study of the overlap between personality and parenting. *Journal of Personality*, *71*(5), 785-808. https://doi.org/10.1111/1467-6494.7105004

Sroufe, L. A. (2002). From infant attachment to promotion of adolescent autonomy: prospective, longitudinal data on the role of parents in development'. Em J. G. Borkowski, S. L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and socioemotional development* (pp. 187-202).

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 65* (3), 754-770. https://doi.org/10.2307/1131416

Tilton-Weaver, L. C., & Galambos, N. L. (2003). Adolescents' characteristics and parents' beliefs as predictors of parents' peer management behaviors. *Journal of Research on Adolescence, 13*(3), 269–300. https://doi.org/10.1111/1532-7795.1303002

Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: An exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Child Indicators Research, 4*(2), 323-351. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12187-011-9107-5.pdf

Torres, N., Santos, A. J., & Santos, O. (2008). Qualidade da vinculação ao pai e à mãe e o desenvolvimento da amizade recíproca em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, *26*(3), 435-445. https://doi.org/10.14417/ap.506

Updegraff, K., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Kupanoff, K. (2001). Parents' involvement in adolescents' peer relationships: A comparison of mothers' and fathers' roles. *Journal of Marriage and Family, 63*(3), 655–668. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00655.x.

Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian Journal of Psychiatry*, *7*(3), 126. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3488868/

Veríssimo, M., Fernandes, C., Santos, A. J., Peceguina, I., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2011). A relação entre a qualidade da vinculação à mãe e o desenvolvimento da competência social em crianças de idade pré escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *24* (2), 292-299. https://www.researchgate.net/publication/229285900_A_relacao_entre_a_qualidade_da_vinculacao_a_mae_e_o_desenvolvimento_da_competencia_social_em_criancas_de_idade_pre-escolar

Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, *3*(1), 79-97. https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2

Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(5), 715–730. https://doi.org/10.1037/0022-006X.66.5.715

Wittig, S. M., & Rodriguez, C. M. (2019). Emerging behavior problems: Bidirectional relations between maternal and paternal parenting styles with infant temperament. *Developmental Psychology*, *55*(6), 1199. https://doi.org/10.1037/dev0000707