



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**O reflexo dos estilos parentais
no jogo infantil**

Sara Isabel de Jesus Ferramacho

Orientador de Dissertação

Professora Doutora Manuela Veríssimo

Coordenador de Seminário de Dissertação

Professora Doutora Vera Monteiro

Tese Submetida como requerimento parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade de Educacional

2009

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Manuela Veríssimo, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Educacional conforme o despacho da DGES, nº19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006

Agradecimentos

Desde já, gostaria de agradecer à Professora Doutora Manuela Veríssimo, pela disponibilidade, orientação e motivação com que me brindou durante a realização deste trabalho.

Gostaria de deixar um obrigado, a todas as famílias e escolas que aceitaram participar neste estudo, sem as quais não teria sido possível realizá-lo.

Quero agradecer às minhas colegas e amigas, Vera Amaral, Solange Ribeiro e Mariza Toledo, pelo seu apoio ao longo deste percurso.

A todas pessoas que amo e que comigo partilham mais uma gloriosa vitória, e que sempre me apoiaram e compreenderam, dando-me sempre uma palavra de alento e estímulo para continuar e chegar até aqui.

RESUMO

O presente trabalho, tem como principal objectivo compreender se existe alguma relação entre, os diferentes estilos parentais (Baumerind, 1971) e o tipo de jogo social. Sabe-se que, por um lado, a forma como a criança brinca, assume um papel importante na compreensão do seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo, e por outro, que as práticas parentais às quais as crianças são expostas, influenciam os resultados das crianças. A amostra foi constituída pelos pais de 62 crianças com idades compreendidas entre o 4 e 5 anos, e seus respectivos educadores de infância. Para a análise dos estilos parentais utilizou-se o Parenting Practices Questionnaire, traduzido de C.C. Robinson, B. Mandleco, S.F. Olsen, & C.H. Hart (1995), e para a avaliação do tipo de jogo foi utilizado o Penn Interactive Peer Play Scale (Fantuzzo, Sutton-Smith, Atkins, Meyers, Stevenson & Coolahan, 1995). Os resultados encontrados permitem concluir que existem correlações entre as práticas parentais e o tipo de actividade social da criança, nomeadamente a que se reflecte no jogo. No entanto, os resultados que nos permitem inferir sobre a relação dos diferentes estilos parentais com o tipo de jogo não foram totalmente conclusivos. Contudo, algumas hipóteses foram confirmadas, como é o caso da associação do jogo disruptivo com o estilo parental permissivo.

ABSTRACT

This work has as main objective to understand whether there is any relationship between the different parenting styles (Baumerind, 1971) and the type of social game. It is known that, firstly, how the child plays, plays an important role in understanding their emotional, social and cognitive development, and secondly, that parenting practices to which children are exposed to influence the outcome of children. The sample comprised parents of 62 children aged between 4-5, and their kindergarten teachers. For the analysis of parenting styles used the Parenting Practices Questionnaire, translated from Robinson, Mandlco, Olsen, & Hart (1995), and to assess the type of game we used the Penn Interactive Peer Play Scale (Fantuzzo, Sutton-Smith, Atkins, Meyers, Coolahan & Stevenson, 1995). The results indicated that there are correlations between parenting practices and the type of social activity of the child, including that reflected in the game. However, the results allow us to infer about the relationship of the different parenting styles with the type of game were not fully conclusive. However, some hypotheses were confirmed, as is the case of the association of disruptive game with permissive parenting style.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Introdução.....	6
Práticas Educativas Parentais.....	7
O jogo infantil.....	15
Questões de Investigação.....	23
Metodologia.....	24
Participantes.....	24
Instrumentos.....	24
Procedimento.....	26
Análise de dados.....	27
Apresentação e análise dos resultados.....	27
Análise da fiabilidade dos instrumentos.....	27
Análise das médias e desvio padrão.....	29
Análises correlacionais dos Estilos Parentais.....	31
Estudo das diferenças entre géneros.....	35
Correlações entre as dimensões do jogo infantil e os estilos parentais da mãe.....	37
Correlações entre as dimensões do jogo e estilos parentais pai.....	38
Discussão dos Resultados.....	38
Conclusão.....	40
Considerações Finais.....	42
Referências Bibliográficas.....	44

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Valores do Alfa de cronbach para as escalas do PIPPS

Tabela 2 – Valores de Alpha de Cronbach para o PSQD

Tabela 3 – PIPPS: Médias e Desvio Padrão

Tabela 4 - PSQD: Médias e Desvio Padrão

Tabela 5 – Valores do Coeficiente de Person

Tabela 6 – Valores do Coeficiente de Person

Tabela 7 – Valores do Coeficiente de Person

Tabela 8 – Análise das variâncias

Tabela 9 – Análise das variâncias

Tabela 10 – Valores do Coeficiente de Person

Tabela 11 – Valores do Coeficiente de Person

Índice de anexos

Anexo 1 – Questionário dos Estilos e Dimensões parentais

Anexo 2 – Penn Interactive Peer Play Scale

Anexo 3 - Anova- Diferença entre géneros para a dimensão Estratégias não racionais e punitivas (mãe)

Introdução

Numa época em que o interesse pela compreensão do desenvolvimento humano, nas suas múltiplas dimensões, continua a ser um dos interesses fortes da investigação, é importante que existam trabalhos que reflectam sobre a implicação do envolvimento desses múltiplos factores entre si, e futuras consequências no desenvolvimento infantil.

Tendo em conta alguns aspectos da nossa sociedade actual, sejam eles o facto de as crianças passarem a grande maioria do seu tempo entregues aos cuidados de educadores de infância ou pessoas que não sejam os pais, como o facto de os pais verem as suas relações com os filhos privadas de tempo em função do seu trabalho, ou até mesmo, os casos em que os as práticas parentais do casal se dissolvem em relações monoparentais, torna-se pertinente compreender em que medida os estilos parentais influenciam o desenvolvimento da criança, nomeadamente no seu aspecto emocional e social.

Atendendo às pesquisas realizadas neste âmbito, verifica-se que existem numerosos trabalhos sobre a influência das práticas parentais no desenvolvimento infantil, nomeadamente no que concerne a áreas como o desenvolvimento cognitivo. Existem também, ainda que em menor número, estudos que pretendem aferir sobre o modo, como o jogo infantil retrata (ou não) o nível de maturidade das crianças em vários aspectos do desenvolvimento.

Deste modo, o presente trabalho tem como principal objectivo, avaliar em que medida é que estas duas variáveis (práticas parentais e jogo infantil) estão correlacionadas. Ou seja, pretende-se averiguar a influência das práticas parentais no tipo de interacção social das crianças em idade pré-escolar, através do tipo de jogo por elas desempenhado.

Práticas Educativas Parentais

Numa revisão histórica sobre os estudos realizados no âmbito das práticas educativas parentais, Maccoby & Martin (1983), referem que, a maior parte do trabalho desenvolvido nesta área, centrou-se na identificação de características no domínio dessas práticas, relativamente às quais os pais diferem de uma forma estável uns dos outros.

Estas características aparecem relacionadas com diferenças individuais estáveis nas crianças, quer em estudos correlacionais simples, quer em formas mais complexas de análises multivariadas e longitudinais. Muitos destes primeiros estudos utilizaram entrevistas, questionários ou escalas de atitudes e valores, de forma a obterem, dos pais, informações sobre as suas técnicas de gestão da disciplina, sobre as suas reacções típicas, comportamentos específicos das crianças e sobre os seus valores relativamente ao processo educativo.

Desde os primeiros trabalhos realizados, os conceitos relativos às dimensões mais salientes nas práticas educativas parentais sofreram uma transformação considerável. O uso de relatos das crianças e de métodos de observação das interacções pais-crianças para complementar ou substituir os questionários e entrevistas aos pais, permitiu a construção de um quadro dimensional mais diferenciado na caracterização das práticas educativas parentais.

Em 1971, Diana Baumrind propôs uma tipologia dos estilos parentais, na qual distinguia três tipos: *Authoritative*, *Authoritarian* e *Indulgent-Permissive*. Numa conceptualização posterior, Maccoby & Martin (1983), desenvolveram uma classificação das práticas educativas parentais, baseadas na tipologia de Baumrind, representada pela intersecção de duas dimensões: *Parenting Demandingness* e *Parenting Responsiveness* (nível de controle e nível de afecto/ envolvimento). Desta classificação resultaram quatro padrões de práticas educativas ou quatro estilos parentais: *Authoritative*, *Authoritarian*, *Indulgent-Permissive* e *Neglectful*. Esta classificação tem servido de suporte a numerosos estudos realizados sobre os efeitos que diferentes padrões de práticas educativas terão ao nível do desenvolvimento da criança.

O estilo *Authoritarian* (Autoritário)

Neste padrão as expectativas/ exigências dos pais relativamente aos seus filhos não são contra-balançadas pela aceitação e resposta às necessidades das crianças. Embora seja aceite

pelos pais a existência de determinadas obrigações perante as crianças, eles colocam limites rígidos relativamente à possibilidade das crianças expressarem as suas necessidades. As regras não são sujeitas a discussão e não resultam de qualquer consenso definido à partida. Os pais dão grande valor à manutenção da sua autoridade e anulam qualquer tentativa da criança para a contestar. Quando as crianças se desviam das directrizes dos pais, as punições, incluindo as punições físicas, são frequentemente empregues.

Baumrind (1967, 1971 e 1977), definiu os pais incluídos neste padrão como apresentando scores elevados relativamente às seguintes características: procuram moldar, controlar e avaliar os comportamentos e atitudes dos seus filhos em função de um conjunto de normas rígidas e absolutas; valorizam a obediência, o respeito pela autoridade, o trabalho, a tradição e a manutenção da ordem; e desencorajam as trocas verbais entre os pais e as crianças. Resultados baixos no que diz respeito à estimulação da independência e individuação dos filhos também fazem parte do cluster *Authoritarian*.

Em relação aos resultados das investigações de Baumrind e de outros autores no que diz respeito à relação entre este padrão de práticas educativas e determinadas características das crianças, a revisão de literatura sobre esta questão realizada por Maccoby & Martin (1983), aponta de uma forma sumária para um conjunto de conclusões que a seguir se resumem.

As crianças filhas de pais autoritários tendem a exhibir algumas dificuldades nas suas relações com os pares, retraem-se e evitam tomar a iniciativa social, e apresentam falta de espontaneidade. Apesar de não se comportarem de forma diferente das crianças filhas de pais com outros padrões de práticas educativas, em medidas de resistência à tentação, em testes projectivos e em relatos produzidos pelos pais, mostram uma menor evidência de “consciência” e parecem exhibir, quando confrontados com dilemas, que comportam a discussão sobre o comportamento mais correcto, numa situação de julgamento moral, uma orientação moral baseada mais num controle externo do que num controle interno. Nos rapazes foi evidenciada uma motivação mais baixa relativamente à performance intelectual. Diferentes estudos associaram igualmente o estilo autoritário com níveis baixos de auto-estima e um locus de controlo externo.

No que toca à agressividade, embora os pais das crianças agressivas tendam a ser autoritários, as crianças dos pais autoritários podem ser ou não agressivas.

Estilo *Endulgent* (Permissivo)

Segundo o trabalho realizado por Baumrind, os pais classificados como permissivos apresentavam-se como tolerantes, manifestam uma atitude de aceitação face aos impulsos dos filhos, incluindo os impulsos sexuais e agressivos; utilizam pouco a punição e evitam, sempre que possível, o exercício da autoridade ou a imposição de regras e restrições; fazem igualmente poucas exigências relativamente a um comportamento maturo (“boa educação”, cumprimento de tarefas); permitem às crianças que elas regulem o seu próprio comportamento, tomem as suas próprias decisões e utilizam poucas regras no que diz respeito à gestão do dia-a-dia da criança (horários de deitar, refeições, tempo para ver televisão, etc.).

No primeiro estudo de Baumrind (1967), os pais permissivos eram relativamente afectuosos para com os filhos, pelo menos em comparação com o grupo autoritário. Em trabalhos realizados mais tarde, os pais permissivos apareciam também caracterizados como frios e desapegados. Este grupo de pais veio, posteriormente, a ser incluído na categoria dos pais negligentes – *Permissive-Neglectful* (Maccoby & Martin, 1983), e apresentavam baixos resultados, tanto na dimensão *Demandingness*, como na dimensão *Responsiveness* – baixos níveis de controlo e envolvimento/ aceitação.

A questão da permissividade raramente se coloca quando se trata de comportamentos socialmente desejáveis. Ela passa a constituir uma variável importante na diferenciação das práticas educativas parentais no momento em que os pais têm de dar uma resposta face a comportamentos das crianças que perturbam o bem-estar dos outros ou que, de alguma forma, constituem uma infracção a uma norma social. Neste sentido, a permissividade face à agressão tem constituído o foco da atenção de numerosas investigações. As conclusões destes estudos parecem, no entanto, revelar ainda alguma falta de sistematização, apontando para explicações parciais sobre as relações encontradas entre estas duas variáveis. Uma melhor compreensão desta problemática parece exigir um trabalho aprofundado, ao nível do estudo das interacções pais-crianças nas diferentes situações e contextos, onde estes comportamentos se manifestam, tendo em consideração a circularidade dos processos implicados.

Estilo *Authoritative* (Democrático)

Baumrind (1967, 1971), caracteriza este padrão de práticas educativas a partir dos seguintes elementos: as expectativas dos pais face aos comportamentos das crianças e as regras que devem balizar esses comportamentos são claramente definidas; reforço firme das

regras e normas e uso de ordens e sanções quando necessário; atitudes encorajadoras da independência e individualidade da criança; comunicação aberta entre pais e filhos, sendo os pais capazes de atender ao ponto de vista da criança, assim como, expressar o encorajamento das trocas verbais; reconhecimento dos direitos dos pais e das crianças.

O padrão *Authoritative* caracteriza-se assim, pela existência de uma reciprocidade entre as expectativas e exigências que os pais manifestam relativamente aos comportamentos das crianças e a sua compreensão em relação às necessidades, sentimentos e pontos de vista da mesma.

O controlo firme, apresentado como uma das principais características diferenciadoras deste padrão, relaciona-se com a existência de regras e normas claramente definidas e reforçadas pelos pais, mas acompanhadas de uma prática democrática ao nível da tomada de decisão, bem como de uma relação afectuosa entre os membros da família.

Nos estudos realizados por Baumrind (1967), as crianças filhas de pais *Authoritative*, manifestam-se como mais competentes, tanto a nível social como intelectual (responsabilidade social, assertividade social e intelectual).

O estilo *Neglectfull* (Negligente)

Este padrão de práticas educativas é caracterizado por baixos scores tanto na dimensão *Demandingness* como na dimensão *Responsiveness*. Isto é, os pais classificados nesta categoria parecem, tal como os pais permissivos, prestarem pouca atenção à definição de regras que balizem o comportamento da criança, fazem poucas exigências relativamente às responsabilidades e deveres das mesmas, à sua maturidade, mas simultaneamente, mostram-se igualmente indiferentes face às necessidades das crianças, distantes das suas preocupações, apresentando-se emocionalmente desligados dos seus filhos.

O envolvimento diz respeito ao grau, segundo o qual, os pais se encontram comprometidos com o seu papel de pais, preocupados em proporcionar o desenvolvimento harmonioso das suas crianças. Excepto em determinados casos extremos de disfunção nas relações pais-crianças, a decisão de manter uma criança como membro de uma família, implica um certo grau de comprometimento dos pais para com a criança, relativamente ao seu bem-estar e desenvolvimento equilibrado. Embora a variabilidade do seu envolvimento, abaixo e acima daquilo que pode ser considerado um nível básico, seja considerável e possa estender-se desde os pais que se encontram completamente consumidos pelo papel de pais, até

aos pais que facilmente se encontram absorvidos por outras actividades, e que têm pouco tempo para despende com as suas crianças, os pais desligados parecem estar motivados, para fazer tudo o que seja necessário para minimizar os custos de tempo e esforço, dispendidos na interacção com a criança (Maccoby & Martin, 1983).

Contudo, as dimensões dos estilos parentais de Baumrind (1971), autoritativo, autoritário e permissivo, continuam a prevalecer como um poderoso constructo na literatura de socialização e são usadas com frequência como descrições de diferenças individuais na paternidade no âmbito da investigação do desenvolvimento infantil (Chao, 2001; Cohen & Rice, 1997; Darling & Steinberg, 1993; Holmbeck, Paikoff, & Brooks-Gunn, 1995).

Deste modo, também o presente estudo se baseia, exclusivamente, na tipologia de Baumrind da caracterização dos estilos parentais, pelo que de agora em diante, serão apenas referidas as tipologias por ela conceptualizadas.

Os estilos parentais e a sua relação com diversos aspectos do desenvolvimento infantil

Uma grande parte das investigações realizadas com crianças que utilizaram uma abordagem multidimensional, no que diz respeito às variações nos padrões de desenvolvimento resultantes de diferentes estilos parentais, apoiaram-se no trabalho de D. Baumrind (1967). Outros estudos debruçaram-se sobre a relação entre estes diferentes estilos parentais e algumas características específicas das crianças, como o comportamento pro-social, a agressividade, a auto-estima, o ajustamento, e o comportamento e julgamento moral.

Pesquisas baseadas no modelo produzido por Baumrind (1971), revelam resultados bastante consistentes sobre os comportamentos parentais que promovem ajustamentos positivos nas crianças, sobretudo entre a classe média, em famílias caucasianas (Baumrind, 1989; Chao, 2001; Darling & Steinberg, 1993; Park & Bauer, 2002; Querido, Warner, & Eyberg, 2002). A dimensão de autoridade democrática (caracterizada pela complementaridade emocional e fixação de limites) é consistentemente associada com resultados positivos no desenvolvimento educacional, social, emocional e cognitivo das crianças. Inversamente, o

estilo autoritário (caracterizado por um forte controle e limitado apoio emocional e capacidade de resposta) e pais permissivos (caracterizado por elevados níveis de apoio emocional, pouca disciplina e controle), são normalmente associados com os resultados mais pobres da criança (Baumrind, 1989; Chao, 2001; Park & Bauer, 2002; Steinberg, Mounts, Lamborn, & Dornbusch, 1991).

Outros concluem que crianças e adolescentes criados por pais com um estilo parental de autoridade democrática, comparativamente com outras sujeitas a um estilo de não-autoridade democrática, apresentam melhores resultados de desenvolvimento, incluindo uma melhor auto-estima, auto-controle, desenvolvimento moral, maturidade social e desempenho escolar (Radziszewska, Richardson, Dent, & Flay, 1996).

A apreciação dos resultados sobre diferenças sexuais, em crianças e adolescentes, e o modo como estas se relacionam com o estilo parental são inconsistentes; estudos de Hart, Newell, & Olsen (2002), encontram a existência de algumas interações, enquanto, por outro lado, Finkelstein et al. (2001), observam que os estilos parentais têm efeitos semelhantes em ambos os sexos. Quando as diferenças são observadas, os padrões são consistentes com os problemas de comportamento típico de cada sexo. Meninas tendem a apresentar mais problemas internos (por exemplo, timidez, queixas somáticas), enquanto os problemas dos meninos, tendem a ser apresentados através de comportamentos externos para com outros, ou com o seu ambiente (Hart et al., 2002).

Segundo Wickrama, Lorenz, & Conger, 1997), o apoio dos pais durante a infância é também indicativo do estado de bem-estar psicológico, auto-estima e controlo pessoal em jovens adultos. Por outro lado, também os adultos que apresentam ter tido interações positivas com os pais durante a infância, têm mais probabilidade de desenvolver relações sociais estáveis, promover o bem-estar, e contribuir para uma melhor saúde e menos sintomas depressivos (Shaw, Krause, Palestras, Connell, & Ingersoll-Dayton, 2004). Deste modo, algumas pesquisas vêm aqui fundamentada a sua hipótese, na qual se prevê que alguns resultados obtidos a longo prazo (até mesmo na idade adulta) possam emergir dos diferentes estilos parentais, adoptados pelos pais, na sua infância.

Uma das principais limitações das investigações nesta área, tem sido um foco quase exclusivo nos estilos parentais maternos. De facto, tem havido apelos frequentes na literatura sobre os estilos parentais para a inclusão sistemática dos pais (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth, & Lamb, 2000; Tamis-LeMonda & Cabrera, 2002). O papel dos pais é particularmente preocupante, considerando-se a tendência do aumento do envolvimento do pai, na vida das crianças entre duas famílias monoparentais, e a diminuição da participação dos pais que vivem fora de casa da criança (Cabrera et al., 2000). À luz das mudanças na estrutura de grande parte das famílias actuais, e conseqüente mudança do papel do pai no desenvolvimento da criança, a relação entre a dupla parental e as suas práticas educativas com o desenvolvimento das crianças, é aparentemente mais complexa do que se acreditava anteriormente.

Embora, actualmente, exista pouca informação sobre os estilos parentais dos pais, bem como, sobre possíveis diferenças entre géneros no que respeita às práticas parentais, existem indícios de que as mães tendem a demonstrar práticas parentais mais consistentes com um estilo autoritário-democrático, enquanto os pais apresentam práticas mais consistentes com um estilo autoritário, especialmente no que diz respeito às estratégias disciplinares (Holmbeck et al., 1995; Russell et al., 1998; Russell, Hart, Robinson, & Olsen, 2003; Tein, Roosa, & Michaels, 1994). Contudo, menos se sabe sobre o modo como os estilos parentais maternos e paternos podem interagir para afectar o funcionamento da família.

Uma tendência interessante nesta área de investigação tem sido o impulso para a compreensão do sistema familiar e, mais especificamente, as contribuições feitas por ambos os pais e mães em conjunto (Cabrera et al., 2000; Deal, Halverson, & Wampler, 1989; Margolin, Gordis, & John, 2001; McHale et al., 2002).

Com base numa perspectiva sistémica da família, os estilos parentais maternos e paternos são conceituados como sejam interdependentes. Desta forma, considera-se que o conjunto das práticas do pai e da mãe, é um contributo bastante relevante para o funcionamento da criança, possivelmente até, mais importante que o contributo individual das práticas de cada um (Block, Block, & Morrison, 1981; Gable, Crnic, & Belsky, 1994; Lindsey & Mize, 2001). Como tal, compreender a inter-relação entre as práticas dos pais na mesma família, tornou-se cada vez mais importante para pesquisadores e profissionais na área do desenvolvimento da família.

Embora as pesquisas sobre o grau de correspondência entre os estilos parentais maternos e paternos auto-descritos seja limitada, existem evidências que sugerem que os pais com estratégias de autoridade efectiva, tendem a ter cônjuges com um estilo parental semelhante, enquanto pais que utilizam estratégias menos efectivas tendem a discordar muitas vezes com os seus cônjuges (Block et al., 1981; Deal et al., 1989).

A perspectiva sistémica da família, sugere ainda, que a relação conjugal entre mães e pais desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças, particularmente no que respeita à forma como esta pode afectar as práticas parentais (Belsky, 1981; Schoppe, Mangelsdorf, & Frosch, 2001). De facto, verificou-se a existência de relações positivas entre a qualidade conjugal, a concordância sobre o estilo parental, e o ajustamento das crianças (Gable et al., 1994; Harvey, 2000; Margolin et al., 2001). Além disso, a percepção de (des)acordo entre os pais tem-se revelado um importante predictor da qualidade conjugal (Acitelli, Donovan, & Veroff, 1993; Gerard & Buehler, 2002; Goldberg, 1990).

Em conjunto, estes resultados sugerem que quando se investiga a natureza das práticas de educação infantil, as percepções dos pais sobre o estilo parental dos seus cônjuges e, em que medida eles percebem a concordância com o seu próprio estilo e com o do cônjuge, devem ser consideradas conjuntamente. O grau em que há correspondência na percepção dos pais sobre os estilos parentais, pode fornecer informações exclusivas sobre a contribuição do estilo parental nos resultados da criança.

Compreender as percepções conjugais de estilos e práticas parentais e o modo como elas podem diferir nos auto-relatos dos pais, é também importante por razões metodológicas. Uma das limitações prováveis dos auto-relatos de práticas parentais, é o facto de que eles sofrem efeitos de desejabilidade social, isto é, os pais podem ser inclinados a dizer que exercem, um determinado comportamento, mais frequentemente do que realmente o fazem, nomeadamente, nas práticas parentais que são percebidas por eles como aceites ou boas (Nederhof, 1985).

Pesquisas sobre esta temática, têm sido prejudicadas pela inexistência de uma medida específica que consiga aceder, em simultâneo, aos auto-relatos de ambos os pais, assim como,

às suas percepções sobre o estilo parental do cônjuge. O Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (PSDQ; Robinson, Mandleco, Frost Olsen, & Hart, 2001) é uma medida relativamente recente, na qual cada um dos pais, independentemente, descreve a sua percepção sobre o seu próprio estilo parental, mas também, a sua percepção sobre o estilo parental do seu cônjuge.

O jogo infantil

Brincar é um comportamento complexo que parece enganosamente simples (Knox, 1974; Reilly, 1974; Robinson, 1977; Derenne - Stephan, 1980; von Zuben, Crist & Mayberry, 1991). Bundy (2001) verificou que "há pouco consenso e muita ambiguidade sobre praticamente todos os aspectos do jogo, a partir da sua definição, da sua finalidade, da forma como ela se manifesta "(p. 89).

Jogar/brincar é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, tornando-se uma área de grande atracção e interesse para os investigadores no domínio do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social.

O comportamento lúdico é uma tarefa fácil de identificar mas difícil de definir. O estudo do jogo apresenta-se como um fenómeno complexo e global. A fundamentação sobre o jogo encontra-se habitualmente dispersa, devido à multiplicidade de abordagens; existência de diversas linhas de investigação e múltiplos pontos de vista teóricos; dificuldade em estabelecer relações entre o desenvolvimento lúdico (fenómeno da maturação bio-psicológica e o efeito da vivência da experiência lúdica); à influência de modelos culturais no processo de desenvolvimento lúdico e às modificações e transformações ao longo da idade (significado e estrutura), associadas a alterações do contexto social (quadros de referência). No entanto, é possível sistematizar algumas variáveis de estudo utilizadas de forma frequente em estudos de investigação sobre o desenvolvimento da criança e o jogo:

- *Diferenças individuais*: procurando esclarecer como ao longo das diversas fases do desenvolvimento as crianças se comportam em jogo, as etapas possíveis de observar; os materiais e espaços utilizados; as formas de jogo; o nível de intensidade e motivação

intrínseca, e os factores internos e externos que influenciam as relações entre processo (controlo, significado e regulação interna) e produto (comportamento lúdico observável).

- *Factores socioculturais*: procurando responder aos efeitos que as assimetrias sociais, os níveis socioeconómicos, padrões de cultura e qualidade de vida, apresentam no desenvolvimento lúdico das crianças;

- *Influências Parentais*: procurando esclarecer o impacto das atitudes, representações e formas de interacção entre pais e filhos. Principalmente o estudo do jogo simbólico e as relações mãe-criança têm merecido maior destaque na literatura existente;

- *Estabilidade emocional*: procurando relacionar e esclarecer como o jogo pode ser um elemento de diagnóstico e terapêutico na formação da auto-estima infantil, associado aos factores perturbadores do equilíbrio afectivo-emocional;

- *Influência de Espaços e Equipamentos*: procurando esclarecer os seus efeitos diferenciados de estimulação sensorial, perceptiva, motora, cognitiva e social no desenvolvimento do jogo infantil;

- *Influência de Programas de Treino*: procurando verificar o efeito de programas lúdicos organizados ou de jogo livre numa grande variedade de capacidades e competências;

- *Influência do Jogo nas Aquisições Escolares*: procurando esclarecer o valor do jogo como elemento mediador do processo de ensino-aprendizagem nas aquisições escolares.

Uma grande parte dos instrumentos de avaliação e estudo do jogo no desenvolvimento da criança, recorre habitualmente a escalas de observação sobre o jogo social (Parten, 1932), intensidade lúdica (Van der Kooij, 1997), actividade mental (Van der Kooij, 1997), análise do jogo livre (McCune-Nicolich, 1980), desenvolvimento do jogo infantil (Belsk & Most, 1981), avaliação do jogo (Fewell & Rich, 1987), avaliação lúdica transdisciplinar (Linder, 1990), jogo sociodramático (Smilansky, 1968), jogo social e cognitivo (Rubin, 1982) e "Playfulness scale" (Lieberman, 1977). Por outro lado, estes diversos instrumentos variam consideravelmente quando são considerados níveis de estrutura e intrusão (Johnson, Welteroth & Corl, 1997). No sentido de tornar a investigação mais realista e focada no contexto de acção (validade ecológica) a observação naturalista e participante tem demonstrado ser mais eficaz na descrição de comportamentos lúdicos das crianças em

situação espontânea.

Outras perspectivas de estudo do jogo infantil são estudadas de um ponto de vista sociológico, procurando explicar através de questionários e entrevistas, os diversos constrangimentos associados aos quotidianos de vida e as culturas próprias da infância. Estas construções lúdicas na infância envolvem a compreensão dos valores, atitudes e representações associadas às práticas realizadas, aos contextos de acção e à gestão do tempo, relacionado com as rotinas de vida diária de natureza formal (tempo escolar) e informal (tempo livre espontâneo ou institucionalizado). Ainda que a maior parte dos estudos sobre o jogo em crianças seja centrado no sujeito, é óbvio que a unidade de desenvolvimento deveria ser, por natureza, claramente de índole relacional. O estudo do jogo, do ponto de vista do desenvolvimento humano, implica o recurso a metodologias de pesquisa integradas e multidisciplinares, oriundas das ciências biológicas, neuropsicológicas e sociais. Quando estudamos o jogo na infância, importa pois, tratar o indivíduo como um sistema complexo e organizado.

O jogo e a sua relação com alguns aspectos do desenvolvimento infantil

Muitos teóricos têm enfatizado a importância do brincar sob vários pontos de vista. Para Piaget (1961), o jogo é um factor de grande importância no desenvolvimento cognitivo. O conhecimento não deriva da representação de fenómenos externos, mas sim, da interacção da criança com o meio ambiente. O processo de acomodação e assimilação é o meio pelo qual a realidade é transformada em conhecimento. No brincar, a assimilação predomina e a criança incorpora o mundo à sua maneira sem nenhum compromisso com a realidade. Neste sentido, brincar é parte activa, agradável e interactiva do desenvolvimento intelectual. Piaget (1967) defende também, que a forma e o conteúdo do jogo, assim como a sequência em que este se desenrola são universais. No entanto, o jogo pode variar um pouco de acordo com o temperamento (Thomas, Chess & Birch 1968), práticas educativas parentais, género ou cultura (Bornstein et al. 1999).

Para Vygotsky (1967), há dois aspectos importantes no brincar: a situação imaginária e as regras. A situação imaginária criada pela criança, preenche necessidades que mudam de acordo com a idade. Um brinquedo que interessa a um bebê não interessa a uma criança mais velha. As regras presentes no brincar não são regras explícitas.

Desta forma, as brincadeiras das crianças têm sido conceituadas em termos de criatividade, adaptação, exploração, experimentação, aprendizagem, comunicação, socialização, aculturação, e domínio (Piaget, 1962; Schwartzman, 1978; Vygotsky, 1978). A brincar, a criança inicia-se na representação de papéis do mundo adulto que irá desempenhar mais tarde. Desenvolve capacidades físicas, verbais e intelectuais, tornando-se capaz de comunicar. O jogo ou brinquedo são, portanto, factores de comunicação mais amplos do que a linguagem, pois propiciam o diálogo entre pessoas de culturas diferentes.

A brincadeira para a criança é necessária pela sua contribuição ao desenvolvimento da habilidade de aprender a pensar. Para adquirir essas compreensões a criança necessita de grande variedade de experiências repetidas e concretas. Assim, Bredekamp e Copple (1997), sugerem que o jogo é a forma mais adequada para as crianças se desenvolverem. Outros autores indicam que é na interacção proporcionada pelo jogo social, que se desenvolve a capacidade de tomar a perspectiva do outro, assim como as habilidades sociais e emocionais (e.g. Bailey, 2002; Hartup, 1992).

Por outro lado, o foco actual na preparação académica das crianças para a escola, continua a dominar as discussões do valor das competências sócio-emocionais das crianças para a prontidão escolar (Raver, 2002). Apesar da existência de pesquisas que mostram a importância das habilidades sócio-emocionais para o desempenho escolar (Wentzel & Asher, 1995), há ainda, a crença entre a maioria dos adultos, incluindo pais, que temos de ensinar crianças pequenas. Por exemplo, um estudo publicado pela National Center for Education Statistics (1995), refere que, ao questionar pais e educadores de crianças em idade pré-escolar sobre o que estas devem saber antes de entrar no jardim-de-infância, a maioria dos pais dá mais importância às competências académicas e demonstram especial preferência por práticas de sala-de-aula que sejam mais orientadas academicamente. A maioria dos pais mostrou dar maior importância ao conhecimento das letras do alfabeto, a habilidade para contar até 20 ou mais, e ao uso de lápis e pincéis do que os educadores, dos quais poucos revelaram essa

crença. Desta forma, torna-se importante compreender o papel do jogo na promoção e desenvolvimento emocional e social das crianças, assim como a sua utilidade educacional.

Podemos então, pensar nas emoções das crianças como a forma como elas reagem a determinadas situações, enquanto que o desenvolvimento social se refere à forma como elas interagem com os colegas e estabelecem relações. Além disso, o desenvolvimento social e emocional das crianças está fortemente relacionado, uma vez que as suas interacções sociais são geralmente carregadas de emoção (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001). A capacidade infantil para experienciar e expressar devidamente as suas emoções, compreender as emoções dos pares, e regular as suas emoções determina o modo como eles são sucedidos durante as interacções sociais (Halberstadt et al., 2001).

Enquanto o mundo social de uma criança se expande, a expressão emocional surge com o principal papel de comunicar, fornecendo informações aos seus pares sobre as intenções da criança (Halberstadt et al., 2001). Deste modo, a capacidade de uma criança expressar correctamente as suas emoções, é essencial para a interacção entre pares, pois a experiência e expressão da emoção, não só afecta o comportamento de uma criança, como também fornece informações aos colegas sobre a possibilidade de envolver (ou não) a criança numa maior interacção (Denham, 1998).

A habilidade na expressão emocional é bastante importante na aceitação pelos pares. Por exemplo, as crianças que aprendem a empregar formas culturalmente aceites de expressar emoções, de acordo com as situações, são mais prováveis de ser bem sucedidas socialmente (Halberstadt et al. 2001). Estas crianças aprendem quando e como substituir uma emoção por outra, mascarar as suas emoções, e também a minimizar as suas experiências emocionais, ou maximizar a sua expressão emocional, tal como chorar alto para chamar a atenção dos adultos (Cole, 1985).

É importante que as crianças compreendam as emoções dos seus pares, pois isso permite-lhes perceber a intenção comunicativa das emoções que a outra pessoa está a sentir. No entendimento das emoções dos outros, é necessário ter em conta a subjectividade, o significado e o contexto social. Estes factores explicam o facto de uma emoção, em detrimento de outra, ser despertada em situações semelhantes, assim como as diferenças

individuais da expressividade emocional (Denham, 1998). Uma parte integrante do processo de compreensão emocional, faz a conexão entre a experiência dos próprios sentimentos com a representação de como os outros sentem (Harris, 1989).

A tarefa primordial, a nível emocional, durante o ensino pré-escolar é o movimento de regulação diádica (entre a criança e o prestador de cuidados), isto é, o regulamento para a auto-regulação da emoção, que toma a forma de uma transferência da responsabilidade do cuidador para a criança (Sroufe, 1997). Primeiramente, os cuidadores têm a responsabilidade quase total para regular a excitação emocional das crianças, como seja, consolar a criança quando esta chora. Ao longo do tempo, a criança desempenha um papel mais activo no processo de regulação, respondendo aos cuidadores, e, finalmente, procurando assistência regulamentar através de esforços deliberados, tais como, o correr para o cuidador quando este está magoado (Denham, 1998).

Por conseguinte, nas interacções de pares, a criança deverá ser capaz de regular as suas emoções, pois a capacidade de gerir a excitação emocional é essencial à sua capacidade de interagir com os outros, e à avaliação da sua competência social (Denham, 1998). Por exemplo, crianças envolvidas em jogos sociodramáticos têm de negociar os seus papéis. Durante essas negociações, algumas crianças não recebem os papéis que querem e podem ficar perturbadas com isso. No entanto, a sua capacidade de regulação, determina, em grande medida, o modo como ela será desejada como parceira em futuras brincadeiras.

Por outro lado, desenvolvimento social refere-se à habilidade das crianças para conviver com seus pares e estabelecer relacionamentos. As crianças que são incapazes de estabelecer e manter relacionamentos com outras crianças estão em grande risco (Hartup, 1992). Embora os pais contribuam para o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças, é principalmente nas interacções com outras crianças que surgem oportunidades para desenvolver novas habilidades, e aperfeiçoar as já adquiridas (Hartup, 1992).

Apesar de brincar ser uma característica marcante do quotidiano infantil, os padrões de jogo variam consideravelmente de uma criança para outra. Algumas crianças preferem brincar sozinhas, outras brincam em grupos, nos quais desenvolvem amizades e criam as suas redes sociais, e outras preferem brincar junto dos seus pares sem se envolver directamente nas

interacções sociais. Assim, o grau em que as crianças participam em brincadeiras, bem como o grau em que envolvem outras crianças nas suas brincadeiras, varia de criança para criança.

Com base em tais diferenças, tem sido expressa preocupação sobre as crianças que passam uma quantidade considerável de tempo envolvidas em brincadeiras *não-sociais*. Esta preocupação baseia-se no pressuposto de que brincar sozinho é sintoma de problemas sociais e de ajustamento. Por exemplo, tradicionalmente, brincadeiras solitárias tem sido vistas como menor nível de maturidade para o jogo, e que as crianças que brincam sozinhas sofrem ou vão sofrer de desajuste social (Parten, 1932).

Pesquisas mais recentes corroboram estes resultados. Por exemplo, Rubin e Coplan (1992) acompanharam crianças que apresentavam comportamentos de jogo *não-sociais* durante a pré-escola e constataram que, na infância tardia e adolescência, apresentavam problemas de isolamento social, ansiedade social, solidão, depressão e baixos índices de auto-estima, bem como baixos resultados académicos. Por outro lado, existem autores que consideram benéficas as brincadeiras não-sociais.

Há numerosas razões que justificam o facto de uma criança optar por brincar sozinha. Por exemplo, porque algumas tarefas são mais facilmente realizadas sozinha, ou porque, ao estarem sozinhas, as crianças usam esse tempo para a auto-reflexão e auto-regulação (Burger, 1995; Katz & Buchholz; 1999; Larson, 1990). Passar tempo sozinha, permite então à criança a auto-reflexão sobre os estados interiores, mais especificamente sobre as emoções e sentimentos (Katz & Buchholz, 1999). Contudo, importa realçar que o importante não é a quantidade das interacções sociais, mas sim a sua qualidade quando estas acontecem (Larson, 1990). Algumas crianças brincam sozinhas mais do que outras, no entanto, apresentam bons resultados no desenvolvimento da linguagem e habilidades sociais quando brincam com outras crianças. (Katz & Buchholz, 1999).

Existem também algumas crianças, que em contraste com as que preferem brincar sozinhas, se retiram do seu grupo de pares devido à ansiedade ou timidez (Coplan et al., 1994; Younger & Daniels, 1992). A retirada é caracterizada por uma baixa frequência de interacção entre pares. Em contraste, os baixos níveis de aceitação pelos pares caracterizam a rejeição. Para crianças pré-escolares, este tipo de retirada pode ajudar a manter a ordem social dentro

da sala de aula, ou dar tempo para a auto-reflexão ou regulamento, após um acontecimento emocionante (Rubin, 1982).

Outra razão para as crianças brincarem sozinhas é porque elas são rejeitadas pelos seus pares. Essas crianças querem brincar com as outras, mas são impedidas de fazê-lo porque os seus pares não as aceitam como parceiros de jogo. Passar tempo sozinho, para muitas crianças pequenas é desenvolver comportamentos construtivos, o que lhes permite entrar na sua própria fantasia, sem que lhe digam o que fazer e quando fazer. Paz de espírito, auto-regulação, e ter controlo sobre o seu próprio ambiente, são algumas das razões saudáveis para que as crianças se envolvam em brincadeiras não-sociais.

Estudos recentes, concluíram então, que as crianças que apresentam altos níveis de interacção entre pares durante o jogo, demonstram mais competência na regulação emocional, assim como crianças que demonstram comportamentos disruptivos, apresentam baixos níveis de desenvolvimento emocional (Fantuzzo, J., Sekito, Y., & Cohen, H.L., 2004).

Tendo em conta as características do género, é também interessante observar que a maioria dos estudos sobre as brincadeiras das crianças referem diferenças a nível do género, ainda que de passagem. A ênfase é, quase sempre, posta nas coisas que os meninos fazem e que as meninas não fazem. Por exemplo, os rapazes são mais activos nas suas brincadeiras (Smith & Connolly 1972), mais interessados em blocos de construção (Pederson & Bell 1970), e em jogar jogos de aventura (Rabban, 1950). Eles são mais agressivos no jogo (Hatfield, Ferguson, & Alpert, 1967). Se partirmos do princípio que os meninos e as meninas realmente jogam de maneira diferente, podemos apresentar uma série de proposições que tratam com forças que poderiam agir de forma diferente em homens e mulheres para produzir essas variações.

Meninos e meninas são, em termos genéticos e hormonais, diferentes organismos, e esses factores poderiam influenciar o comportamento no jogo. Além disso, os meninos e as meninas são submetidos, em parte, a sistemas de valores, muitas vezes sancionados culturalmente e transmitidos por figuras de autoridade (por exemplo professores). A pressão dos pares é de, continuamente, definir a forma "correcta" de brincar para cada sexo. Outra via pela qual estas 'crenças' são inculcadas, é através de técnicas de socialização parental. Os pais

têm suas próprias crenças sobre como meninos e meninas se devem ou não comportar, de forma que desenvolvem estratégias subtis de produzir uma menina que não poderia ser enganada por um menino e, mais particularmente, um menino que nunca seria confundido com uma menina (Hoffman, 1977).

Questões de Investigação

Tendo em conta a revisão de literatura apresentada, e sendo que a forma como a criança brinca assume um papel importante na compreensão do seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo, torna-se pertinente perceber que tipo de variáveis poderão estar associadas ao seu desempenho em contexto de socialização de pares.

Desta forma, e tendo em conta que as práticas parentais contribuem, também elas, para o desenvolvimento global da criança, o principal objectivo deste trabalho, é compreender se existe algum tipo de relação entre os diferentes estilos parentais apresentados (Baumerind, 1971) e o tipo de jogo social, que as crianças em idade pré-escolar apresentam. Ou seja, com base em tudo o que foi exposto, pretende-se verificar que tipo de relação existe entre os diferentes tipos de interacção social em situação de jogo e os estilos parentais.

Tendo em conta a exposição apresentada espera-se, de um modo geral, encontrar correlações positivas entre o estilo parental Autoritário-Democrático com o jogo Cooperativo, o estilo autoritário com o Isolamento e entre o estilo permissivo e o jogo disruptivo.

Pretende-se também verificar se existem diferenças nas práticas parentais adoptadas, tendo em conta o género da criança, assim como, se o tipo de jogo da criança é diferenciado em função do género.

Contudo, este trabalho também pretende perceber, de que forma os estilos parentais maternos e paternos estão associados, e até que ponto mãe e pai agem em concordância, tendo em vista que, o contributo das práticas parentais para o desenvolvimento da criança, pode ser maior quando esta situação se verifica.

Metodologia

Participantes

Este estudo contou com a participação dos pais de 62 crianças, na faixa etária dos 4 e 5 anos, para o preenchimento do Parenting Practices Questionnaire (Questionário dos estilos e Dimensões Parentais, traduzido de C.C. Robinson, B. Mandleco, S.F. Olsen, & C.H. Hart, 1995), e dos seus respectivos educadores de infância para o preenchimento do Penn Interactive Peer Play Scale (Fantuzzo, Sutton-Smith, Atkins, Meyers, Stevenson & Coolahan, 1995). No total contabilizou-se a participação dos pais de 32 rapazes e 30 raparigas.

A amostra foi recolhida em dois colégios de nível socioeconómico médio, um na zona da grande Lisboa e outro na zona da margem sul do Tejo.

Instrumentos

Neste estudo foram utilizados dois instrumentos: o Questionário dos estilos e Dimensões Parentais, traduzido de C.C. Robinson, B. Mandleco, S.F. Olsen, & C.H. Hart, 1995 (ver anexo 1), para avaliar as práticas parentais, e o Penn Interactive Peer Play Scale, Fantuzzo, Sutton-Smith, Atkins, Meyers, Stevenson, & Coolahan, 1995 (ver anexo 2) para medir o tipo de brincadeira infantil.

Questionário dos Estilos e Dimensões Parentais (Robinson, et al, 1995)

Este questionário pretende avaliar o estilo parental adoptado pelos pais ou tutores da criança, de acordo com as tipologias parentais de Baumerind (1971): Autoritário, Permissivo e Democrático, fazendo corresponder dimensões parentais teoricamente significativas que estão associadas aos comportamentos da criança.

O PSDQ, originalmente, denominado de Parenting Practices Questionnaire (Questionário de Práticas Parentais, PPQ, Robinson et al., 1995) é constituído por 62 itens, sendo estes descrições de comportamentos parentais, e para cada qual, os pais ou tutores da

criança, indicam com que frequência o comportamento descrito é usado quando interage com os seus filhos. Para tal, utiliza-se uma escala tipo Likert (1-Nunca, 2- Algumas vezes, 3- Cerca de metade do tempo, 4- Muito frequentemente e 5- Sempre). Por um lado, este questionário permite-nos recolher a informação sobre o comportamento da própria pessoa que o preenche, e ao mesmo tempo, também sobre o modo como esta percebe o comportamento do seu companheiro/a em relação à criança.

A escala divide-se em 3 sub-escalas: Autoridade Democrática, Autoritarismo e Permissividade.

A primeira sub-escala, Autoridade Democrática, é composta por 27 itens e avalia quatro dimensões: Envolvimento e Entusiasmo, Indução e Raciocínio, Participação Democrática e Bondade e Facilidade.

São exemplos destas dimensões os seguintes itens, respectivamente:

- 9. [Ele/a mostra] [Eu mostro] simpatia quando o nosso filho está magoado ou frustrado;
- 29. [Ele/a ajuda] [Eu ajudo] o nosso filho a compreender o impacto do comportamento encorajando-o a falar das consequências das suas próprias acções;
- 55. [Ele/a leva] [Eu levo] em conta as preferências do nosso filho no que concerne ao fazer planos para a família;
- 18. [Ele/a mostra] [Eu mostro] paciência para com o nosso filho.

A sub-escala Autoritarismo é composta por 20 itens e avalia, também ela, quatro dimensões: Hostilidade Verbal, Punição Física, Estratégias não racionais e punitivas e Directivo. Os itens seguintes são exemplo destas dimensões:

- 32. [Ele/a explode] [Eu expludo] de raiva para com o nosso filho;
- 43. [Ele/a dá] [Eu dou] uma palmada ao nosso filho quando este se comporta mal;
- 10. [Ele/a castiga] [Eu castigo] tirando os privilégios ao nosso filho com poucas, ou nenhuma explicações;
- 17. [Ele/a repreende e critica] [Eu repreendo e critico] para que o nosso filho faça progressos.

A última sub-escala, Permissividade, é composta por 15 itens e avalia três

dimensões: Ausência de continuidade, Ignora o mau comportamento e Auto-confiança. Como exemplo dos itens destas dimensões apresentam-se os seguintes:

34. [Ele/a ameaça] [Eu ameaço] o nosso filho com castigos mais frequentemente do que realmente o [faz] [faço];
15. [Ele/a permite] [Eu permito] que o nosso filho incomode alguém;
30. [Ele/a tem] [Eu tenho] medo que disciplinando o nosso filho pelo seu mau comportamento ele deixe de gostar dos seus pais.

Penn Interactive Peer Play Scale (Fantuzzo, et. al, 1995)

Este questionário pretende avaliar os comportamentos que as crianças desenvolvem durante os períodos de jogo/brincadeira livre. Itens desta escala são utilizados para caracterizar as qualidades do jogo de crianças em idade pré-escolar, em três dimensões: Jogo Disruptivo, Jogo Cooperativo e Isolamento.

É composto por 32 itens os quais reflectem comportamentos da criança. Para cada item, o educador deverá indicar com que frequência a criança manifesta o respectivo comportamento descrito. Para tal, é usada uma escala tipo Likert que varia entre o ponto 1 (Nunca) e o ponto 4 (Sempre).

Procedimento

Primeiramente foi feito um contacto com as instituições onde se pretendia recolher a amostra, de forma a dar a conhecer os objectivos do estudo e o modo como iria ser feita a recolha dos dados.

Após a validação da autorização para a recolha da amostra, foi feita uma sessão de esclarecimento junto das educadoras que ficariam responsáveis pelo preenchimento dos questionários do jogo, assim como, pela distribuição dos questionários das Dimensões Parentais pelos responsáveis das crianças de cada sala.

Desta forma, todos os materiais foram entregues nas instituições colaboradoras aos responsáveis pela valência infantil. Estes, por sua vez, distribuíram os questionários do jogo pelas educadoras de cada sala de interesse (salas para crianças de 4 e 5 anos), bem como

pacotes de dois questionários para os pais de cada criança, juntamente com uma folha de apresentação do estudo, o consentimento da instituição e o esclarecimento, os quais foram posteriormente distribuídos.

A recolha dos questionários preenchidos foi feita algumas semanas depois, com uma taxa de retorno de aproximadamente 36% (questionários dos pais).

Análise de dados

Para realizar a análise de dados, foi utilizado o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 14. Foram utilizadas estatísticas descritivas, bem como outros testes, nomeadamente, testes de ajustamento (à distribuição normal), análise de variâncias (ANOVA) e análises correlacionais (Alpha de Cronbach e Coeficiente de Spearman).

Passemos então à apresentação dos resultados encontrados.

Apresentação e análise dos resultados

Análise da fiabilidade dos instrumentos

A análise da fiabilidade dos instrumentos foi medida através do cálculo do Alpha de Cronbach (α). Esta medida é um importante indicador estatístico da fidelidade de um instrumento, o qual é definido como o quadrado da correlação entre as pontuações da escala e o factor subjacente que a escala se propõe a medir. Quanto maior for a correlação entre os itens de um instrumento, maior vai ser o valor do Alpha de Cronbach, por esta razão, ele também é conhecido como consistência interna do teste. O α pode assumir valores entre 1 e infinito negativo (embora apenas valores positivos façam sentido). Investigadores, como regra geral, aceitam como bons indicadores de fidelidade, alphas com valores de 0.70 ou superiores (obtido com uma amostra significativa). Porém, há também casos, em que valores de alpha superiores a 0.60 são considerados satisfatórios.

PIPPS – Análise da Fiabilidade

Tabela 1 - Valores do Alfa de cronbach para as escalas do PIPPS

Alfa de Cronbach	
Jogo Disruptivo	0.88
Jogo Cooperativo	0.77
Isolamento	0.78

Os valores de Alfa de Cronbach encontrados permitem-nos constatar que o instrumento apresenta uma boa fidelidade em todas as suas sub-escalas, os quais variam entre 0.77 na escala Jogo Cooperativo e 0.88 na escala Jogo Disruptivo.

PSQD – Análise de Fiabilidade

Tabela 2 – Valores de Alpha de Cronbach para o PSQD

	Autoridade Democrática				Autoritarismo				Permissividade		
	Env.	Ind.	Demc	Bon	HostV	PunF	Enr	Dir	Aus	Ign	AC
EP Mãe	0.73	0.62	0.55	0.62	0.64	0.75	0.52	0.55	0.63	0.61	0.66
EP Pai	0.72	0.59	0.56	0.72	0.71	0.72	0.53	0.55	0.64	0.61	0.66

Pela análise da tabela 2, é possível verificar que os valores encontrados para o Alpha de Cronbach, variam entre o valor mínimo de 0.52 (na dimensão Envolvimento), e o valor máximo de 0.75 (na dimensão Punição Física), ambos para as dimensões maternas.

É também possível observar, tanto na escala materna como paterna, que todas as dimensões do estilo parental permissivo, apresentam valores abaixo de 0.70 (valor a partir do qual se consideram bons nível de fidelidade).

Na sub-escala Autoridade Democrática os valores variam entre 0.73 (na dimensão Envolvimento – escala materna) e 0.55 (na dimensão Bondade e Facilidade – escala materna).

De um modo geral, os valores desta sub-escala não diferem muito da mãe para o pai, excepto na dimensão Bondade, na qual o pai apresenta um valor mais elevado (0.72).

Na sub-escala Autoritarismo, a dimensão que apresenta o valor mais elevado é a Punição Física materna (0.75). O valor mais baixo regista-se na dimensão Estratégias não racionais e punitivas (mãe), sendo de 0.52. Também nesta sub-escala, os valores de fidelidade entre as dimensões maternas e paternas, são aproximados, sendo que a maior discrepância se verifica na dimensão Hostilidade Verbal.

Pode ainda acrescentar-se que a escala global paterna apresentam o valor mínimo de 0.53 na dimensão Estratégias não racionais e punitivas e o valor máximo de 0.72 nas dimensões Envolvimento, Bondade e Punição Física.

De um modo geral, pode concluir-se que os valores apresentados são satisfatórios, embora algumas dimensões apresentem valores um pouco abaixo do previsto.

Análise das médias e desvio padrão

Tabela 3 – PIPPS: Médias e Desvio Padrão

	Média	DP
Jogo Disruptivo	1.68	0.59
Jogo Cooperativo	2.63	0.46
Isolamento	1.43	0.47

Pela análise da tabela 3, verifica-se que no PIPPS, a escala que apresentou um valor médio mais elevado foi o Jogo Cooperativo, com o valor de 2.63, seguindo-se do Jogo Disruptivo com o valor de 1.68, apresentado o Isolamento o valor médio mais baixo (1.43). Para estas escalas, o valor do desvio padrão variou entre 0.59 no Jogo Disruptivo e 0.46 no Jogo Cooperativo. A escala Isolamento apresentou o valor de 0.47 para o desvio padrão. Com estes resultados, podemos concluir que a amostra é representativa de cada uma das variáveis

em questão.

Conclui-se também, que o Jogo Cooperativo foi o mais manifestado por parte das crianças que constituíram a amostra.

Tabela 4 - PSQD: Médias e Desvio Padrão

Dimensões Parentais				
Maternas			Paternas	
Média	DP		Média	DP
4.52	0.37	Envolvimento	4.46	0.40
4.06	0.53	Indução	4.16	0.47
3.43	0.60	Democrática	3.47	0.71
3.42	0.36	Bondade	3.55	0.54
2.05	0.52	HostilidadeV	2.15	0.62
1.93	0.55	PuniçãoF	1.86	0.56
1.62	0.41	Estnr	1.68	0.61
2.89	0.72	Directivo	3.00	0.81
2.53	0.56	Ausência	2.61	0.58
1.76	0.36	Ignora	1.75	0.47
1.96	0.48	Autoconfiança	1.94	0.47

A tabela 4 permite-nos analisar e comparar a média e o desvio padrão de cada uma das dimensões da escala materna e paterna. Deste modo, verifica-se que, tanto na escala materna como na paterna, a média mais baixo registou-se na dimensão Estratégias não racionais e punitivas, sendo de 1.62 para as mães e de 1.68 para os pais, valores estes muito aproximados. Verifica-se também, que a média mais alta pertence à dimensão Envolvimento da mãe (4.52), sendo imediatamente seguida pela mesma dimensão paterna (4.46). O desvio

padrão apresentou o seu valor máximo na escala paterna (0.81), e o seu valor mínimo na escala materna (0.36).

De um modo geral, verifica-se que ambas as escalas apresentam valores médios muito aproximados, no que respeita às dimensões parentais maternas e paternas.

É também possível verificar que a sub-escala Autoridade Democrática, a qual contempla as dimensões Envolvimento, Indução, Participação Democrática e Bondade, é aquela que apresenta os valores médios mais elevados, sendo que as sub-escalas restantes apresentam valores médios inferiores e aproximados entre si.

Análises correlacionais dos Estilos Parentais

Estilos parentais do pai e estilos parentais da mãe

Tabela 5 – Valores do Coeficiente de Person

	EnvP	IndP	DemP	BondP	HostvP	PunfP	EstnrP	DirP	AusP	IgnP	AConfP
Env	0.36**										-0.53*
Ind	0.28*	0.36**			-0.27*	-0.26*					
Dem											
Bond				0.32*	-0.38**						
Hostv			-0.26*		0.37**			0.36**			0.28*
Punf	-0.29*		-0.36**		-0.26*	0.52**	0.40**	0.30*			
Estnr								0.30*			
Dir							0.28*	0.55**			
Aus									0.45**		0.37**
Ign				0.38**						0.32*	
AConf	0.36**										0.28*

* sig < 0.05; **sig<0.01

Pelos resultados apresentados na tabela 4, verifica-se a existência de 27 correlações significativas. Encontraram-se 22 consideradas fracas, das quais 14 se correlacionam positivamente e as restantes, negativamente. Das 5 correlações moderadas encontradas nesta análise apenas uma é positiva.

Na análise desta tabela, podemos também conferir que a dimensão Punição Física da mãe foi a que apresentou maior número de correlações (5), nomeadamente correlações negativas com as dimensões paternas Envolvimento, Participação Democrática e Hostilidade Verbal; e correlações moderadas com a dimensão homónima e Estratégias não racionais e punitivas. Revelarem-se também correlações moderadas e positivas, as encontradas entre as dimensões Directivo e Ausência da mãe com as idênticas do pai. A única correlação negativa moderada encontra-se entre a dimensão Envolvimento (da mãe) com a Auto-confiança (do pai).

As restantes correlações encontradas são fracas. Contudo, existem situações que merecem algum realce, nomeadamente as correlações negativas encontradas entre as estratégias Hostilidade verbal e Punição Física do pai com a Indução da mãe, e as correlações positivas encontradas entre a dimensão directivo do pai e as dimensões Hostilidade Verbal, Punição Física e Estratégias não racionais e punitivas.

Em resumo, o estilo Autoritário é o que apresenta o maior número de correlações entre ambos os pais, seguido do Autoritário Democrático. A conjugação mãe/pai Autoritário Democrático com pai/mãe Democrático apresenta um baixo número de correlações, assim como as encontradas entre o estilo permissivo e os restantes.

Estilos parentais paternos a percepção que a mãe tem do mesmos

Tabela 6 – Valores do Coeficiente de Person

	EnvP	IndP	DemP	BondP	HostvP	PunfP	EstnrP	DirP	AusP	IgnP	AconfP
EnvP	1										
IndP	0.39**	1									
DemP			1								
BondP		0.31*		1							
HostvP					1						
PunfP			-0.26*		0.52**	1					
EstnrP			-0.30*		0.55**	0.58**	1				
DirP					0.35**	0.33**	0.41**	1			
AusP					0.29*				1		
IgnP				0.29*			0.32*	-0.26*	0.26*	1	
AConfP					0.45**				0.52**	0.30*	1

* sig < 0.05; **sig<0.01

Com a análise desta tabela, foi possível concluir que os dados apresentam 18 correlações significativas, das quais 12 são fracas e 6 moderadas. Foi também possível verificar que entre as correlações fracas, 9 são positivas e 3 negativas, enquanto nas 6 consideradas moderadas apenas se verificam correlações positivas, Directivo, Ausência e Autoconfiança.

A dimensão que apresenta maior número de correlações é a Hostilidade Verbal, a qual se correlaciona positivamente com as dimensões Punição Física, Estratégias não racionais e punitivas, Ausência e autoconfiança.

Estilos parentais maternos e a percepção que o pai tem dos mesmo

Tabela 7 – Valores do Coeficiente de Person

	Env	Ind	Dem	Bond	Hostv	Punf	Estnr	Dir	Aus	Ign	Aconf
Env	1										
Ind	0.48**	1									
Dem	0.50**	0.43**	1								
Bond	0.38**		0.33**	1							
Hostv				-0.28*	1						
Punf		-0.38**			0.35**	1					
Estnr		-0.42**	-0.29*		0.30*	0.44**	1				
Dir						0.30*	0.31*	1			
Aus					0.38**				1		
Ign		-0.36**					0.33**			1	
AConf	-0.28*	-0.62**	-0.31*		0.37**	0.51**	0.51**		0.38**	0.49**	1

* sig < 0.05; **sig<0.01

Os valores indicados nesta tabela permitem verificar a existência de 25 correlações, das quais 10 apresentam correlação fraca e positiva, e 6 apresentam correlação fraca negativa. Verificou-se também, a existência de 8 correlações moderadas, das quais apenas uma se correlaciona negativamente. Por fim, encontrou-se uma correlação forte e negativa.

Desta tabela pode-se retirar que a dimensão que mais se correlaciona com as restantes é a Autoconfiança, a qual se correlaciona negativamente com o Envolvimento, Indução e Participação Democrática, e positivamente com todas as outras, excepto Bondade e Directivo.

Estudo das diferenças entre géneros

Diferenças entre géneros no tipo de jogo infantil

Tabela 8 – Análise das variâncias

	F	Sig.
Jogo Disruptivo	3.33	0.07
Jogo Cooperativo	0.54	0.46
Isolamento	0.02	0.90

Pelos valores apresentados verifica-se que, para um nível de significância de pelo menos 0.05, não existem diferenças significativas em função dos géneros para nenhum tipo de Jogo contemplado pelo PIPPS. No entanto, para um nível de significância de 0.10, pode dizer-se que existem diferenças significativas entre géneros no tipo de Jogo Disruptivo.

Assim, sendo que o nível de significância deste estudo é de 0.05, conclui-se que o tipo de jogo da amostra em estudo, não difere em função do género da criança.

Análise das diferenças entre os estilos parentais e o género

Tabela 9 – Análise das variâncias

	Materno		Paterno	
	F	Sig.	F	Sig.
Envolvim	0.98	0.33	EnvolvimP	0.16 0.69
Indução	2.92	0.09	InduçãoP	0.09 0.77
Democrática	2,16	0.15	DemocráticaP	2.58 0.11
Bondade	0.71	0.40	BondadeP	1.22 0.27
HostilidadeV	0.17	0.68	HostilidadeVP	0.01 0.95
PuniçãoF	3.68	0.06	PuniçãoFP	2.72 0.10
Estnr	10.19	0.00	EstnrP	1.71 0.20
Directivo	1.85	0.16	DirectivoP	1.22 0.27
Ausência	0,77	0.38	AusênciaP	0.26 0.61
Ignora	0.01	0.91	IgnoraP	0.00 0.95
Autoconfiança	0.15	0.70	Autoconfiança P	0.67 0.42

Pela análise da tabela 9 podemos verificar que, para um nível de significância de 0.05, apenas se verificam diferenças significativas entre géneros, na dimensão Estratégias não racionais e punitivas da mãe.

Deste modo, é possível concluir que, de um modo geral, não existem diferenças significativas entre o modo como os pais interagem com seu filhos, pelo facto destes serem meninos ou meninas.

Correlações entre as dimensões de interação no jogo infantil e os estilos parentais da mãe

Tabela 10 – Valores do Coeficiente de Person

	Disr	Coop	Isol
Indução	-0.31*		
HostilidadeV		0.30*	
PuniçãoF	0.41**		0.33**
Estnr	0.58**		0.26*
Ignora	0.35**		
Autoconfiança	0.45**		0.40**

* sig < 0.05; **sig<0.01

Pela análise da tabela 10 é possível verificar que o jogo Disruptivo é o que se correlacionam com o maior número de dimensões do estilo parental materno. Sendo que este se correlaciona de forma fraca e negativa com a Indução e de forma positiva com a dimensão Ignora. No que respeita às restantes correlações deste tipo de jogo, elas são moderadas e positivas com as dimensões Punição Física, Estratégias não racionais e Autoconfiança. O mesmo se verifica para o Isolamento.

Quanto ao tipo de jogo designado cooperativo, apenas se correlaciona positivamente com a dimensão Hostilidade.

Desta forma, pode concluir-se que a única dimensão parental do estilo Autoritário Democrático que se correlaciona com o jogo (disruptivo) é a Indução. Por outro lado, conclui-se também, que o jogo disruptivo apresenta correlações significativamente fortes, comparativamente com as restantes, com o estilo Autoritário.

Quanto ao jogo cooperativo, apenas se encontra correlacionado com o estilo Autoritário, tal como o Isolamento.

É de notar, no entanto, que a dimensão Autoconfiança se encontra moderadamente

correlacionada com o Jogo Disruptivo e com o Isolamento.

Correlações entre as dimensões do jogo e estilos parentais pai

Tabela 11 – Valores do Coeficiente de Person

	Disr	Coop	Isol
EnvolvimP			-0.33**
DemocráticaP	-0.36**		
DirectivoP	0.28*		

* sig < 0.05; **sig<0.01

A tabela 11 indica-nos a existência de 3 correlações fracas entre as dimensões dos estilos parentais do pai e as diferentes concepções do jogo analisadas neste estudo. Verifica-se então, que o jogo cooperativo não está correlacionado com nenhuma dimensão parental. Quanto ao Jogo Disruptivo, este correlaciona-se com duas dimensões de forma diferente. Com a dimensão Participação Democrática, este correlaciona-se negativamente, enquanto que com a dimensão Directivo correlaciona-se positivamente. O envolvimento parental está negativamente correlacionado com o Isolamento.

Deste modo, podemos concluir que o estilo parental designado Autoridade Democrática correlaciona-se negativamente, tanto com o Isolamento, como com o Disruptivo. Conclui-se também que o estilo Autoritário, aqui representado pela dimensão Directivo, se encontra correlacionado positivamente com o Jogo Disruptivo.

Discussão dos Resultados

O presente estudo pretendeu compreender se existe algum tipo de relação entre os diferentes estilos parentais apresentados (Baumerind, 1971) e o tipo de jogo social, que as crianças em idade pré-escolar apresentam, tendo em conta que, por um lado, a forma como a criança brinca assume um papel importante na compreensão do seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo, e por outro, que as práticas parentais às quais as crianças são expostas influenciam os resultados das crianças.

Outro objectivo deste trabalho foi perceber, de que forma os estilos parentais maternos e paternos estão associados, e até que ponto mãe e pai agem em concordância, tendo em vista que, o contributo das práticas parentais para o desenvolvimento da criança, pode ser maior quando esta situação se verifica.

A análise estatística realizada, permitiu concluir que a escala utilizada para avaliar o tipo de jogo apresenta uma boa fidelidade. No entanto, os resultados encontrados para a escala que mede os estilos parentais, não se revelaram tão consistentes, na medida em que os valores encontrados na amostra ficaram aquém do desejável. Contudo, estes resultados não são totalmente insatisfatórios.

Este resultado pode ter sido influenciado pelo número de sujeitos da amostra, pelo que seria importante realizar essa mesma análise numa amostra mais alargada, para de facto verificar os resultados obtidos e concluir, com mais certezas, sobre a fidelidade desta escala.

Conclui-se também, pela análise das médias, que o jogo mais observado na amostra em estudo, foi o jogo Cooperativo. O jogo Disruptivo e o Isolamento, apresentaram ambas médias semelhantes.

No que respeita aos estilos parentais, verificou-se que não existem diferenças significativas entre as médias das dimensões maternas e paternas. Verificou-se também, que o estilo parental dominante na amostra em estudo é o estilo Autoritário Democrático, caracterizado essencialmente pela existência de uma reciprocidade entre as expectativas e exigências que os pais manifestam, relativamente aos comportamentos das crianças e a sua compreensão em relação às necessidades, sentimento e pontos de vista da mesma. O que nos permite concluir que pai e mãe adoptam estilos parentais semelhantes.

Conclui-se também, pela análise correlacional, que o estilo parental que apresenta maior número de correlações entre o casal é o Autoritário. Estas correlações revelam a qualidade da relação entre o casal, no que diz respeito às práticas parentais, a qual segundo alguns estudos desempenha um papel importante no desenvolvimento infantil (Belsky, 1981; Schoppe, Mangelsdorf, & Frosch, 2001).

Na amostra em estudo, foi possível verificar que pais autoritários apresentam uma boa relação no que respeita às estratégias disciplinares, na medida em que as variáveis que se correlacionam positivamente são as variáveis associadas à imposição directa da autoridade, nomeadamente as relacionadas com as punições, controlo e rigidez nos comportamentos da criança.

Estes resultados vão de encontro aos de estudos realizados anteriormente, e que concluíram que existem evidências de que, os pais que apresentam comportamentos uniformes com estratégias de autoridade efectiva, tendem a ter cônjuges com um estilo parental semelhante, enquanto pais que utilizam estratégias menos efectivas tendem a discordar muitas vezes com os seus cônjuges (Lock et al., 1981; Deal et al., 1989).

No que respeita aos estilos parentais dominantes, é possível concluir que os pais apresentam um estilo marcadamente mais autoritário, enquanto que as mães apresentam características do estilo autoritário Democrático, mas também alguma tendência para o autoritário. Deste modo, os resultados encontrados neste estudo pactuam com resultados encontrados em estudos anteriores (Holmbeck et al., 1995; Russell et al., 1998; Russell, Hart, Robinson, & Olsen, 2003; Tein, Roosa, & Michaels, 1994), os quais concluíram que as mães tendem a demonstrar práticas parentais mais consistentes com um estilo autoritário-democrático, enquanto os pais apresentam práticas mais consistentes com um estilo autoritário, especialmente no que diz respeito às estratégias disciplinares.

A análise dos resultados encontrados, permitiu concluir que não se verificaram diferenças significativas para a amostra em estudo, no que concerne à variação do tipo de jogo em função do género da criança. Estes resultados diferem das tendências encontradas na maioria dos estudos realizados nesta área tal com o estudos realizados por Smith & Connolly (1972), Pederson & Bell (1970), Hepler (1995) e Rabban (1950).

Atendendo às práticas parentais, os resultados apenas encontram diferenças significativas entre géneros, na dimensão Estratégias não racionais e punitivas, onde se

conclui que as mães são mais punitivas com os meninos do que com as meninas (anexo 3). Estes resultados ajustam-se aos de estudos anteriores, os quais se revelaram inconsistentes. Tal como podemos observar na revisão teórica, estudos de Hart, Newell, & Olsen (2002), encontram a existência de algumas interações, enquanto, por outro lado, Finkelstein et al. (2001), observam que os estilos parentais têm efeitos semelhantes em ambos os sexos.

Na análise das correlações entre os estilos parentais e o jogo verifica-se que a mãe apresenta um maior número de correlações entre o estilo parental e o tipo jogo. Estas correlações distribuem-se pelos três estilos parentais, focando-se nos estilos permissivo e autoritário, os quais se relacionam com o jogo disruptivo e com o isolamento.

Nas correlações existentes entre estilos parentais do pai e o jogo, verifica-se que se distribuem pelo jogo disruptivo e pelo isolamento, embora a sua relação não seja tão evidente. Estes resultados corroboram os de outros estudos, os quais concluíram que os estilos parentais permissivo e autoritário estão relacionados com resultados mais baixos nas crianças (Baumrind, 1989; Chao, 2001; Park & Bauer, 2002; Steinberg, Mounts, Lamborn, & Dornbusch, 1991).

Conclusão

Os resultados do presente estudo permitem concluir que existem correlações entre as práticas parentais e o tipo de actividade social da criança, nomeadamente a que se reflecte no jogo. No entanto, os resultados que nos permitem inferir sobre a relação dos diferentes estilos parentais com o tipo de jogo não foram totalmente conclusivos. Contudo, algumas hipóteses foram confirmadas, como é o caso da associação do jogo disruptivo com o estilo parental permissivo.

Estes resultados, podem de facto ter sido influenciados por vários factores do quotidiano das famílias, nomeadamente pelo facto de as mães estarem (de um modo geral) mais disponíveis para os seus filhos e passarem mais tempo com eles, o tipo de trabalho dos pais, a qualidade da relação parental, ou até mesmo com características intrínsecas à crianças, como seja o seu temperamento.

Por outro lado, a realização deste trabalho permitiu também reflectir sobre a importância do papel dos educadores infantis no desenvolvimento da criança, uma vez que em muitos casos estes são o modelo de referência das crianças e é com eles que aprendem e desenvolvem as suas estratégias de auto-regulação.

Considerações Finais

Algumas limitações deste trabalho prendem-se, inicialmente, com a dificuldade de conseguir uma amostra válida, na medida em que os pais criaram algum tipo de resistência ao tipo de questionário que foi utilizado, bem como parecem ter caído no erro da desejabilidade social. Verificou-se em muitos casos, que ambos os questionários da mãe e do pai, apresentavam exactamente os mesmos valores tanto na auto-escala como na escala do cônjuge.

Por outro lado, verificou-se que os questionários de algumas educadoras apresentam, para determinados itens, respostas idênticas para todas as crianças, o que nos leva a pensar: até que ponto foi feita uma distinção válida entre as medidas (sempre/muitas vezes; nunca/raramente)? Será que houve tempo para diferenciar a individualidade de cada criança ou os questionários foram preenchidos fora do tempo útil?

Outra questão, prende-se com algumas características que não foram tidas em conta, e que julgo terem alguma pertinência de serem incluídas neste tipo de trabalho.

Desta forma, será importante que futuras investigações neste campo tenham em consideração algumas aspectos demográficos, como sejam o tipo de trabalho dos pais, a qualidade da sua relação conjugal, a criança ser o não ser o primogénito, se é mais novo ou mais velho, desde que idade frequenta a creche, quantas horas passa com os pais, entre outras. Compreender estas variáveis irá permitir uma melhor compreensão dos resultados encontrados, assim como um melhor enquadramento com as outras variáveis em estudo.

Parece-me pertinente que futuras investigações sejam feitas nesta área, nomeadamente

para tentar compreender de que modo é que os cuidadores podem assumir o papel de pais, no sentido de serem eles a referência para a criança, e até que ponto é que as crianças validam esta situação. Outra questão para futuras investigações prende-se com a avaliação longitudinal da influência dos estilos parentais no desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

- Acitelli, LK, Douvan, E., & Veroff, J. (1993). Perceptions of conflict in the first year of marriage: How important are similarity and understanding? *Journal of Social and Personal Relationships* , 10 , 5–19. Consultado a 20 Novembro de 2009, através de <http://web.ebscohost.com/>
- Ashiabi, G. (2007) Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 35, No. 2,
- Bailey, R. (2002). Playing social chess: Children's play and social intelligence.. *Early Years*, 22, 163–173.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs* , 4 , 1–103.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-251.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349–378).
- Bornstein, M. H. (1999). *Handbook of parenting. Vol. 1: Children and parenting* (pp. 91–118). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Buehler, C., & Gerard, JM (2002). Marital conflict, ineffective parenting, and children's and adolescents' maladjustment. *Journal of Marriage & the Family* , 64 , 78–92.
- Cabrera, NJ, Tamis-LeMonda, CS, Bradley, RH, Hofferth, S., & Lamb, ME (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development* , 71 , 127–136.
- Chao, RK (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese-Americans and European-Americans. *Child Development* , 72 , 1832–1843.
- Coolahan, K. (2000). Preschool Peer Interactions and Readiness to Learn: Relationships Between Classroom Peer Play and Learning Behaviors and Conduct. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 92. No. 3, 458-465
- Coolahan, K., McWayne, C., Fantuzzo, J., & Grim, S. (2002). Validation of a multidimensional assessment of parenting styles for low-income African-American families with preschool children. *Early Childhood Research Quarterly* , 17 , 356–373.

- Cronbach, LJ (1951). Coeficiente de alpha e da estrutura interna dos teste. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487–496.
- Deal, JE, Halverson, CF, & Wampler, KS (1989). Parental agreement on child-rearing orientations: Relations to parental, marital, family, and child characteristics. *Child Development*, 60, 1025–1034.
- Fantuzzo, J., Sekino, Y. & Cohen, H.L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer Play to salient classroom competencies for urban head start children. *Psychology in the Schools*, Vol.41 Issue 3, Pages 323 – 336. Consultado a 26 de Novembro de 2009, através de <http://web.ebscohost.com/>
- Gable, S., Crnic, K., & Belsky, J. (1994). Coparenting within the family system: Influences on children's development. *Family Relations*, 43, 380–386.
- Hart, CH, Newell, LD, & Olsen, SF (2003). Parenting skills and social/communicative competence in childhood. In J.O. Greene & BR Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skill* (pp. 753–797). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harvey, EA (2000). Parenting similarity and children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, 22, 39–54.
- Lindsey, EW, & Mize, J. (2001). Interparental agreement, parent–child responsiveness, and children's peer competence. *Family Relations: Journal of Applied Family & Child Studies*, 50, 348–354.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A., (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4 Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Margolin, G., Gordis, EB, & John, RS (2001). Coparenting: A link between marital conflict and parenting in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 15, 3–21.
- McCusker, M., Doren, S. (2007). Aggressive Play: Contributing Factors of Parental Roles on 3–6 Year Old Boys. *College of Saint Elizabeth Journal of the Behavioral Sciences*, Vol. 1. Consultado a 22 Novembro de 2009, através de <http://web.ebscohost.com/>

- McHale, J., Khazan, I., Erera, P., Rotman, T., DeCoursey, W., & McConnell, M. (2002). Coparenting in diverse family systems. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Vol. 3: Being and becoming a parent* (2nd ed., pp. 75–107). Mahwah, NJ:
- Park, H., & Bauer, S. (2002). Parenting practices, ethnicity, socioeconomic status and academic achievement in adolescents. *School Psychology International* , 23 , 386–395. Consultado a 4 de Dezembro de 2009, através de <http://web.ebscohost.com/>
- Querido, JG, Warner, TD, & Eyberg, SM (2002). Parenting styles and child behavior in African-American families of preschool children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* , 31 , 272–277. Consultado a 4 de Dezembro de 2009, através de <http://web.ebscohost.com/>
- Robinson, CC, Mandleco, B., Frost Olsen, S., & Hart, CH (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). In BF Perlmutter, J. Touliatos, & GW Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques. Vol. 2: Instruments and index* (p. 190). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robinson, CC, Yang, C., Hart, CH, Olsen, SF, Porter, C., et al. (2002). Similarities and differences in mothers' parenting of preschoolers in China and the United States. *International Journal of Behavioral Development* , 26 , 481–491. Consultado a 4 de Dezembro de 2009, através de <http://web.ebscohost.com/>
- Rothrauff, T.C., Cooney, T.M., & An, J.S. (2009). Remembered parenting styles and adjustment in middle and late adulthood. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 64B(1), 137–146. Consultado em Novembro de 2009, endereço desconhecido
- Russell, A., Hart, CH, Robinson, CC, & Olsen, SF (2003). Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the US and Australia and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development* , 23 , 74–86. Consultado a 20 de Novembro de 2009, através de <http://web.ebscohost.com/>
- Schoppe, SJ, Mangelsdorf, SC, & Frosch, CA (2001). Coparenting, family process, and family structure: Implications for preschoolers' externalizing behavior problems. *Journal of Family Psychology* , 15 , 526–545.

- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children. Silver Springs, MD: Psychosocial and Educational Publications.
- Tamis-LeMonda, CS, & Cabrera, N. (Eds.). (2002). *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tein, JY, Roosa, MW, & Michaels, M. (1994). Agreement between parent and child reports on parental behaviors. *Journal of Marriage & the Family*, 56, 341–355.

Anexo 1: QUESTIONÁRIO DOS ESTILOS E DIMENSÕES PARENTAIS (Traduzido de C.C. Robinson, B. Mandleco, S.F. Olsen, & C.H. Hart)

Código: _____ (a preencher pelo investigador)

Data de realização: _____

Mãe Pai

Apresenta-se, de seguida, uma lista de comportamentos que os pais podem evidenciar durante a interacção com os seus filhos. As perguntas estão delineadas para medir (1) *qual a frequência com que o seu/sua companheiro/a* evidencia certos comportamentos para com o(s) seu(s) filho(s) e (2) *qual a frequência com que você* evidencia certos comportamentos para com o(s) seu(s) filho(s). Por favor, responda aos itens de modo independente e não discuta as questões com o seu companheiro até os questionários terem sido devolvidos aos investigadores.

Nota: Cada item deverá ser cotado 2 vezes; (1) cote com que frequência o seu companheiro evidencia este comportamento para com o seu filho e (2) com que frequência você evidencia este comportamento para com o seu filho.

Companheiro evidencia comportamento

1. Nunca
2. Algumas vezes
3. Cerca de metade do tempo
4. Muito frequente
5. Sempre

Eu evidencio este comportamento

1. Nunca
2. Algumas vezes
3. Cerca de metade do tempo
4. Muito frequente
5. Sempre

	Ele/a	Eu
1. [Ele/a encoraja] [Eu encorajo] o nosso filho a falar sobre os problemas das crianças.		
2. [Ele/a guia] [Eu guio] o nosso filho mais pelo castigo do que pela razão.		

Ele/a Eu

3. [Ele/a sabe] [Eu sei] o nome dos amigos do nosso filho.		
4. [Ele/a acha] [Eu acho] difícil disciplinar o nosso filho.		
5. [Ele/a elogia] [Eu elogio] o nosso filho quando este é bom.		
6. [Ele/a bate] [Eu bato] no nosso filho quando este é desobediente.		
7. [Ele/a brinca e joga] [Eu brinco e jogo] com o nosso filho.		
8. [Ele/a evita] [Eu evito] gritar e/ou criticar mesmo quando o nosso filho age contrariamente aos nossos desejos.		
9. [Ele/a mostra] [Eu mostro] simpatia quando o nosso filho está magoado ou frustrado.		
10. [Ele/a castiga] [Eu castigo] tirando os privilégios ao nosso filho com poucas, ou nenhuma explicação.		
11. [Ele/a mima] [Eu mimo] o nosso filho.		
12. [Ele/a dá] [Eu dou] conforto e compreensão quando o nosso filho está chateado.		
13. [Ele/a grita ou berra] [Eu grito ou berro] quando o nosso filho se comporta mal.		
14. [Ele/a é] [Eu sou] facilitador ou relaxado com o nosso filho.		
15. [Ele/a permite] [Eu permito] que o nosso filho incomode alguém.		
16. [Ele/a diz] [Eu digo] ao nosso filho as nossas expectativas relativas ao seu comportamento antes dele se envolver numa actividade.		
17. [Ele/a repreende e critica] [Eu repreendo e critico] para que o nosso filho faça progressos.		
18. [Ele/a mostra] [Eu mostro] paciência para com o nosso filho.		
19. [Ele/a agarra] [Eu agarro] o nosso filho quando este é desobediente.		
20. [Ele/a enuncia] [Eu enuncio] castigos ao nosso filho e depois não o [faz] [faço] realmente.		
21. [Ele/a é] [Eu sou] sensível aos sentimentos ou necessidades do nosso filho.		
22. [Ele/a permite] [Eu permito] ao nosso filho que dê parecer no que concerne às regras familiares.		
23. [Ele/a discute] [Eu discuto] com o nosso filho.		

24. [Ele/a parece] [Eu pareço] confiante acerca das capacidades parentais.		
	Ele/a	Eu
25. [Ele/a dá] [Eu dou] razões ao nosso filho sobre o porquê das regras deverem ser respeitadas.		
26. [Ele/a parece] [Eu pareço] estar mais preocupado com os [seus] [meus] próprios sentimentos do que com os do meu filho.		
27. [Ele/a diz] [Eu digo] ao nosso filho que apreciamos o que ele faz ou tenta fazer.		
28. [Ele/a castiga] [Eu castigo] o nosso filho isolando-o, com poucas ou nenhuma explicação.		
29. [Ele/a ajuda] [Eu ajudo] o nosso filho a compreender o impacto do comportamento encorajando-o a falar das consequências das suas próprias acções.		
30. [Ele/a tem] [Eu tenho] medo que disciplinando o nosso filho pelo seu mau comportamento ele deixe de gostar dos seus pais.		
31. [Ele/a tem] [Eu tenho] em consideração os desejos do nosso filho antes de lhe pedir para fazer alguma coisa.		
32. [Ele/a explode] [Eu expludo] de raiva para com o nosso filho.		
33. [Ele/a está] [Eu estou] a par dos problemas ou preocupações do nosso filho na escola.		
34. [Ele/a ameaça] [Eu ameaço] o nosso filho com castigos mais frequentemente do que realmente o [faz] [faço].		
35. [Ele/a expressa] [Eu expresso] afecto pelo nosso filho abraçando-o, beijando-o e segurando-o.		
36. [Ele/a ignora] [Eu ignoro] o mau comportamento do nosso filho.		
37. [Ele/a usa] [Eu uso] o castigo físico como forma de disciplinar o nosso filho.		
38. [Ele/a usa] [Eu uso] de disciplina depois do nosso filho se ter comportado mal.		
39. [Ele/a pede desculpa] [Eu peço desculpa] ao nosso filho quando há erros no cumprimento do papel parental.		
40. [Ele/a diz] [Eu digo] ao nosso filho o que fazer.		
41. [Ele/a cede] [Eu cedo] ao nosso filho quando ele fica agitado.		
42. [Ele/a fala sobre e dá razões] [Eu falo sobre e dou razões] ao nosso filho quando este se comporta mal.		
43. [Ele/a dá] [Eu dou] uma palmada ao nosso filho quando este se comporta mal.		

44. [Ele/a discorda] [Eu discordo] com o nosso filho.		
45. [Ele/a permite] [Eu permito] ao nosso filho interromper terceiros.		
46. [Ele/a tem] [Eu tenho] momentos de afecto com o nosso filho.		

	Ele/a	Eu
47. Quando duas crianças estão em conflito, [ele/a disciplina-as] [eu disciplino-as] primeiro e [faz-lhes] [faço-lhes] perguntas depois.		
48. [Ele/a encoraja] [Eu encorajo] o nosso filho a expressar-se livremente mesmo quando discorda dos pais.		
49. [Ele/a suborna] [Eu suborno] o nosso filho com recompensas para que ele mostre conformidade.		
50. [Ele/a grita ou critica] [Eu grito ou critico] quando o comportamento do nosso filho não vai ao encontro das nossas expectativas.		
51. [Ele/a mostra] [Eu mostro] respeito pelas opiniões do nosso filho encorajando-o a expressá-las.		
52. [Ele/a estabelece] [Eu estabeleço] regras rígidas e bem definidas para o nosso filho.		
53. [Ele/a explica] [Eu explico] ao nosso filho como nos sentimos com o seu bom e mau comportamento.		
54. [Ele/a usa] [Eu uso] de ameaças como castigo com pouca ou nenhuma explicação.		
55. [Ele/a leva] [Eu levo] em conta as preferências do nosso filho no que concerne ao fazer planos para a família.		
56. Quando o nosso filho pergunta porque é que tem de ser de assim, [Ele/a diz] [Eu digo]: “porque eu disse que sim”, ou “porque eu sou teu pai/mãe e assim o quero”.		
57. [Ele/a parece] [Eu pareço] não saber como resolver o mau comportamento do nosso filho.		
58. [Ele/a explica] [Eu explico] ao meu filho as consequências do seu comportamento.		
59. [Ele/a exige] [Eu exijo] que o nosso filho faça coisas.		
60. [Ele/a direcciona] [Eu direcciono] o mau comportamento do nosso filho para uma actividade mais aceitável.		
61. [Ele/a agarra] [Eu agarro] o nosso filho quando este é desobediente.		
62. [Ele/a realça] [Eu realço] as razões para as regras.		

ANEXO 2: Penn Interactive Peer Play Scale (Fantuzzo, Sutton-Smith, Atkins, Meyers, Stevenson & Coolahan, 1995)

Data de realização: _____

Por favor, coloque um círculo à volta do número que reflecte a frequência com que observou os seguintes comportamentos na criança, durante a brincadeira livre. O comportamento NUNCA OCORRE (1), ALGUMAS VEZES (2), COM FREQUÊNCIA (3) ou SEMPRE (4).

1. Ajuda as outras crianças.

	Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4

2. Inicia lutas e discussões.

	Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4

3. É rejeitada pelos outros.

	Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4

1	2	3	4
1	2	3	4

4. Não aceita esperar pela sua vez.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

5. Permanece fora das brincadeiras de grupo.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

6. Partilha os brinquedos com outras crianças.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

7. Retira-se.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

8. Exige ser ela a mandar.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4

1	2	3	4
1	2	3	4

9. Vagueia sem destino na sala.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

10. Não aceita as ideias de brincadeira das outras crianças.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

11. É ignorada pelos outros.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

12. É conversadora (tagarela).

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

13. Ajuda a resolver os conflitos entre pares.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
-------	------------------	-------------------	--------

1	2	3	4
1	2	3	4

14. Destrói as coisas dos outros.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

15. Discorda sem recorrer a lutas.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4

16. Recusa brincar, quando convidada.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

17. Necessita de ajuda para iniciar uma brincadeira.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

18. Ofende verbalmente os outros (chamando nomes).

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

19. Direciona as acções dos outros de modo sistemático.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4

1	2	3	4
1	2	3	4

20. Chora, agita-se, faz birras.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

21. Incentiva os outros a participar na brincadeira.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

22. Apodera-se das coisas dos outros.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

23. Conforta os outros quando estes estão magoados ou tristes.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

24. Tem brincadeiras desorganizadas.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
-------	------------------	-------------------	--------

1	2	3	4
1	2	3	4

25. Verbaliza histórias enquanto brinca.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

26. Necessita das orientações do professor.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

27. Perturba as brincadeiras dos outros.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

28. Parece infeliz.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

29. Mostra emoções positivas durante a brincadeira (e.g., sorrisos, risos)

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

30. É fisicamente agressiva.

Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

31. É criativa durante as brincadeiras ou histórias de faz de conta.

	Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4

32. Perturba a turma quando muda de uma actividade para outra.

	Nunca	Algumas Vezes	Com frequência	Sempre
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4

Anexo 3: Anova- Diferença entre géneros para a dimensão Estratégias não racionais e punitivas (mãe)

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
estnr	1,00	30	1,4556	,29985	,05475	1,3436	1,5675	1,00	2,33
	2,00	32	1,7656	,44573	,07879	1,6049	1,9263	1,00	2,83
Total		62	1,6156	,41002	,05207	1,5115	1,7197	1,00	2,83