



Estilos educativos parentais (EMBU-A), sintomatologia depressiva/ansiosa, *stress* e autoestima, numa amostra de adolescentes.

Liliana Sofia Lino da Conceição

Dissertação Apresentada ao ISMT para Obtenção do Grau de Mestre em Psicoterapia e
Psicologia Clínica

Orientadora: Professora Doutora Mariana Marques

Coimbra, julho de 2012

ÍNDICE

Introdução.....	1
1. Metodologia.....	10
1.1. Procedimentos.....	10
1.2. Instrumentos	11
1.2.1. Questionário sociodemográfico	11
1.2.2. <i>Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)</i>	12
1.2.3. <i>Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21)</i>	13
1.2.4. <i>A Parental Rearing Style Questionnaire for Use with Adolescents</i> (EMBU-A).....	15
1.3. Análise estatística	18
1.4. Amostra.....	19
2. Resultados.....	25
3. Discussão	34
Referências bibliográficas	39
Anexos	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Variáveis sociodemográficas	19
Quadro 2. Variáveis relativas ao contexto familiar	20
Quadro 3. Profissões e níveis de escolaridade do pai e da mãe	22
Quadro 4. Profissões e níveis de escolaridade do pai e da mãe categorizados	23
Quadro 5. Dados relativos aos irmãos	24
Quadro 6. Médias e desvios padrão das dimensões do EMBU-A na amostra total e nas subamostras	26
Quadro 7. Médias e desvios padrão das dimensões da DASS-21 e da RSES na amostra total e nas subamostras	26
Quadro 8. Correlações entre as dimensões do EMBU-A, DASS-21 e RSES	28
Quadro 9. Correlações entre as dimensões do EMBU-A, DASS-21 e RSES, na amostra de rapazes	29
Quadro 10. Correlações entre as dimensões do EMBU-A, DASS-21 e RSES, na amostra de raparigas	29
Quadro 11. Comparações entre os grupos combinando género do progenitor e género do jovem que respondeu ao questionário nas dimensões do EMBU-A (<i>One-Way ANOVA</i>)	30
Quadro 12. Comparações entre os diferentes estilos educativos (Pai) nas dimensões da DASS-21 e da RSES (<i>One-Way ANOVA</i>)	32
Quadro 13. Comparações entre os diferentes estilos educativos (Mãe) nas dimensões da DASS-21 e da RSES (<i>One-Way ANOVA</i>)	33

RESUMO

Introdução. Os estilos educativos parentais enquanto clima educativo geral apresentam um forte impacto em diferentes resultados desenvolvimentais (e.g., sintomatologia depressiva/ansiosa e auto estima) da criança/jovem. Podem ser estudados de um ponto de vista dimensional, considerando, por exemplo, as dimensões Controlo/Sobreproteção e Suporte, ou categorial, seguindo, por exemplo, a abordagem de Baumrind, e Maccoby e Martin. Neste estudo pretendemos: verificar se existem diferenças por género e idade, nas dimensões Suporte Emocional, Sobreproteção e Rejeição (EMBU-A) (cada progenitor separadamente), na sintomatologia depressiva/ansiosa e na auto estima; avaliar se existem diferenças nas dimensões do EMBU-A, entre progenitores, na amostra total e por género; explorar associações entre as variáveis centrais do estudo (estilos educativos, sintomatologias e auto estima) e variáveis sociodemográficas, também nas três amostras; explorar diferenças entre quatro grupos criados (Pai-Filho, Pai-Filha; Mãe-Filho e Mãe-Filha) nas dimensões do EMBU-A; combinando a Sobreproteção e o Suporte Emocional (EMBU-A), e definindo os estilos educativos parentais autoritário, autoritativo, permissivo e negligente, calcular a prevalência dos mesmos na nossa amostra (por Pai e por Mãe) e explorar as suas associações com as sintomatologias e com a auto estima (separadamente, por progenitor).

Metodologia. A nossa amostra é constituída por 284 adolescentes (idade média = 14,5; DP = 1,68; raparigas, n = 171, 60,2%). Todos preencheram um protocolo composto por um questionário sociodemográfico, pela *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES), pelo DASS-21 e pelo *Parental Rearing Style Questionnaire for use with Adolescents* (EMBU-A/A).

Resultados. De salientar o facto de os adolescentes percecionarem a mãe como apresentando valores mais elevados em todas as dimensões do EMBU-A, por comparação com o pai. Da mesma forma, ainda que com diferentes padrões de associação conforme o género, é de salientar a associação entre níveis maiores de Suporte emocional e níveis mais baixos de sintomatologia depressiva/ansiosa e *stress*, e a associação entre as dimensões Sobreproteção e Rejeição e níveis superiores desses resultados. Uma mais baixa escolaridade do pai associa-se a menor Suporte emocional e uma maior escolaridade da mãe a maior Sobreproteção. Uma díade constituída por progenitor e adolescente do género masculino apresenta resultados inferiores em todas as dimensões do EMBU-A, por comparação com díades formadas por mãe-filho/filha. O estilo Autoritativo é o mais prevalente na nossa amostra (em ambos os

progenitores) e o estilo Autoritário é aquele que se associa a pontuações mais elevadas de psicopatologia e a uma menor auto estima.

Discussão. De uma forma, genérica os resultados seguem de perto a literatura e revelam a associação entre valores mais elevados na dimensão Suporte emocional e níveis mais baixos de psicopatologia e *stress*, e a associação entre as dimensões Sobreproteção e Rejeição e níveis superiores desses resultados. Igualmente, o estilo educativo Autoritário está claramente associado a piores resultados nessas mesmas variáveis. São discutidas algumas implicações, no que toca a programas psicoeducativos/educação parental.

Palavras chave. Estilos educativos parentais, sintomatologia depressiva, sintomatologia ansiosa, autoestima, adolescentes.

ABSTRACT

Introduction. As a general educational environment, parental rearing styles have a strong impact in different outcomes of development of the child or teenager (e.g. symptoms of depression/ anxiety and self-esteem). These can be studied from a dimensional point of view considering for example the dimensions Control/Overprotection and Support or from a categorical point of view following for example the approach of Baumrind and Maccoby and Martin. This study aims at checking whether there are differences of gender and age in the dimensions of Emotional Support, Overprotection and Rejection (EMBU-A) (each parent separately) in depressive symptoms/anxiety and self esteem; assessing whether there are differences in the dimensions of the EMBU-A, between parents in the total sample and by gender; exploring associations between the study's main variables (rearing styles, symptomatology and self esteem) and sociodemographic variables, also in the three samples; exploring differences between the four groups created (Father-Son, Father-Daughter, Mother-Son and Mother-Daughter) in the dimensions of the EMBU-A, combining Overprotection and Emotional Support (EMBU-A) and defining the authoritarian, authoritative, indulgent, and neglectful parental rearing styles. The aim is also to estimate the prevalence of these in our sample (by Father and Mother) and explore their associations to the symptomatology and self esteem (separately, per parent).

Methodology. Our sample is composed of 284 teenagers (average age = 14,5; DP = 1,68; girls, n = 171, 60,2%). All participants filled in a protocol of questionnaires consisting of a set of socio demographic questions by *Rosenberg Self- Esteem Scale* (RSES), by DASS-21 and by *Parental Rearing Style Questionnaire for use with Adolescents* (EMBU-A/A).

Outcomes. It is important to emphasize the fact that teenagers perceive their mother as having higher values in all the EMBU-A dimensions compared to their father. In the same way, though with different patterns of association according to gender, it is important to emphasize the association of higher levels of Emotional Support and lower levels of depressive/anxious symptomatology and stress and the association of Overprotection and Rejection and higher levels of those outcomes. A father's lower level of education is associated to a lower Emotional Support while a mother's higher level of education is associated to a greater Overprotection. A dyad composed of male parent and male teenager presents lower outcomes in all EMBU-A dimensions if compared to dyads composed of mother-son/daughter. The authoritative style is the most prevalent in our sample (in both

parents) and the authoritarian style is the one associated to higher scores of psychopathology and lower levels of self esteem.

Debate. In general, the outcomes closely follow the literature review and reveal the association of higher values in the Emotional Support dimension and lower levels of psychopathology and stress and also the association of the dimensions of Overprotection and Rejection and higher levels of those outcomes. Equally, the authoritarian rearing style is clearly associated to the worst outcomes in those same variables. Some implications are discussed as far as psychoeducational programmes and parental rearing are concerned.

Key-words. Parental rearing styles, depressive symptomatology, anxious symptomatology, selfesteem, adolescents.

INTRODUÇÃO

Estilos educativos parentais

A adolescência é encarada como um período desenvolvimental caracterizado pela formação de uma identidade e de um sentido de *self* (Arnett, 2000; Erikson, 1968). Alguns autores, considerando um modelo ecológico-desenvolvimental, entendem o processo de desenvolvimento de um sentido positivo do *self* como sendo influenciado por diferentes aspetos, nomeadamente o clima educativo parental (Bronfenbreener, 1979; 1986). Este sentido positivo do *self* será fundamental para outras tarefas desenvolvimentais características da adolescência (como o estabelecimento de relações com os pares) e para o bem estar psicológico geral do indivíduo (Meeus, 1996). Os pais (ou as figuras parentais significativas) funcionam através de diferentes pistas (e.g., aceitação, rejeição ou reforço) como um barómetro através dos quais, desde crianças, formamos, para além do sentido de *self*, o nosso sentimento de valor pessoal (Rosenberg, 1965; 1985).

Quando consideramos os estilos parentais, existem dois construtos fundamentais, particularmente enquanto contexto (Darling & Steinberg, 1993): o de *práticas parentais* e o de *estilos educativos parentais*.

Segundo Bornstein (2002), as práticas parentais correspondem às ações manifestadas pelas figuras parentais perante os seus filhos, para promoverem o seu desenvolvimento da forma mais estável possível, utilizando recursos de que dispõem na família e recorrendo ao apoio da comunidade.

Darling e Steinberg (1993) referem-nas como sendo comportamentos definidos por conteúdos específicos e por objetivos de socialização (dos pais em relação à criança/jovem). Operam, portanto, em domínios específicos de socialização, como o desempenho académico. São, por isso, atitudes face ao(s) comportamento(s) da criança/jovem.

Já os estilos educativos parentais, segundo estes autores, referem-se ao conjunto de atitudes (gerais) dos pais para com o adolescente, definindo, de uma forma mais genérica, o clima emocional onde se expressam as várias práticas. Assim, incluem não só as práticas parentais (e.g., elogios ou punições) mas, também, outros aspetos da interação pais-filhos, como o tom de voz, a linguagem corporal, a atenção prestada ou as mudanças de humor. Os estilos educativos parentais aplicam-se, por isso, em diferentes situações/contextos/domínios.

Alguns estudos têm analisado a atmosfera da relação pais-filhos (i.e., estilos educativos parentais) (e.g., Stevenson et al., 1990), enquanto outros enfatizam os comportamentos presentes na relação pais-filhos (i.e., práticas educativas parentais) (Dornbusch et al., 1987). Nos estudos que se focam no clima geral da relação, são colocadas questões que captam o mesmo numa variedade de situações, enquanto que nos que enfatizam os comportamentos são questionadas as respostas parentais em situações particulares. Importa referir que o clima geral e os comportamentos específicos mostram-se altamente correlacionados na maioria dos estudos, indicando que as medidas existentes podem estar a avaliar construtos similares (e.g., Lee et al., 2006).

Vários autores concetualizaram as dimensões existentes de estilos educativos parentais como, por exemplo, Symonds (1939, cit. por Darling & Steinberg, 1993) e Baldwin (1955, cit. por Darling & Steinberg, 1993). O primeiro autor refere a aceitação/rejeição e a dominância/submissão, e o segundo o calor emocional/hostilidade e a autonomia/controlo. Baumrind (1971, 1989) em 1967 e 1971 não determinou, inicialmente, várias dimensões de comportamento parental nem os estilos educativos parentais como uma combinação de dimensões. Especificou uma função geral — o *controlo* — distinguindo três tipos de controlo parental: autoritário, autoritativo e permissivo. Adotou uma abordagem configuracional, referindo que os estilos educativos parentais iam para além do controlo, sendo que diferentes aspetos da parentalidade (ideologia, exigências de maturidade) influenciam a configuração dos outros aspetos.

Posteriormente, Maccoby e Martin (1983) descreveram os estilos educativos parentais, procurando articular a abordagem de Baumrind com as tentativas iniciais de os definir ao longo de um número de dimensões. Assim, definiram-nos em duas dimensões: a *Demandingness (Controlo)*, que diz respeito ao grau em que os pais revelam controlo e supervisão e exigem maturidade ou, como descreve Baumrind (1991a, p.61-62), “às imposições que os pais fazem aos filhos para que estes se integrem no sistema familiar através de exigências de maturidade, supervisão, disciplina e confronto com a desobediência”; e a *Responsiveness (Suporte)*, que se refere ao grau com que os pais revelam calor afetivo, aceitação e envolvimento ou, como afirma Baumrind (1991a, p. 62), ao “grau com que os pais fomentam a individualidade, a autorregulação e a autoafirmação, através do fornecimento de suporte, atenção e preenchimento das necessidades dos filhos”.

Baseando-se nestas duas dimensões, Baumrind definiu, num modelo inicial tripartido, três estilos educativos parentais (autoritativo, autoritário e permissivo) (1967; 1971), que Maccoby e Martin (1983) reviram, propondo uma tipologia/modelo quadripartida de estilos

educativos parentais e organizando as duas dimensões de uma forma teoricamente ortogonal. Segundo Garcia e Gracia (2009), esta última tipologia é mais completa do que a conceitualização inicial de Baumrind, porque divide a categoria original “permissivo” em duas, diferenciando os pais permissivos e os negligentes, com base na dimensão *Suporte*. Posteriormente, também Baumrind (1989) acrescentou o estilo educativo parental negligente ao seu modelo.

No modelo de Maccoby e Martin (1983), a combinação das duas dimensões permite definir quatro estilos educativos parentais. Os pais *autoritativos* são simultaneamente exigentes e responsivos, controladores, mas não restritivos. Apresentam envolvimento (interesse e participação ativa na vida da criança/jovem), comunicação aberta, confiança na criança/jovem, encorajam a autonomia psicológica e apresentam elevado controlo e monitorização comportamental, incluindo a consciência acerca de onde os seus filhos estão, com quem estão e o que estão a fazer (Barber, 1996; Ginsburg & Bronstein, 1993; Grolnick & Ryan, 1989; Maccoby & Martin, 1983; McCord, 1979; Paulson, 1994; Pulkkinen, 1982; Steinberg et al., 1989). Os seus filhos são autónomos, apresentam liberdade, gerem os seus limites, possuem capacidade de auto regulação e auto controlo, competências sociais, e não revelam ansiedade. Para além disso, possuem uma elevada auto estima e mantêm uma atitude positiva face aos valores dos pais. Revelam comportamentos mais independentes, intencionais e orientados para a realização, assim como uma boa adaptação escolar.

Os pais *autoritários* são exigentes, mas não responsivos. Confiam e envolvem-se pouco na vida da criança/jovem, não comunicam abertamente e são muito controladores. Apresentam elevado controlo psicológico, com a criança/jovem a sentir-se controlada(o), sem valor e criticada(o). Os seus filhos são habitualmente ansiosos, apresentando problemas relacionais, dificuldade em manifestar a sua opinião, pouco controlo e baixa auto estima. Desenvolvem atitudes negativas para com os pais e as práticas educativas.

Os pais *permissivos* são responsivos, mas não exigentes. Revelam uma aceitação e atitude calorosa face à criança/jovem e não a(o) controlam. Não exigem um comportamento maduro por parte dos filhos, mas permitem-lhes comportar-se de forma autónoma e independente. Os seus filhos apresentam pouco auto controlo, sentimentos de insegurança e pouca orientação para a ação.

Os pais *negligentes* não são nem responsivos, nem exigentes. Não apoiam nem encorajam a auto regulação da(o) criança/jovem, não supervisionam o seu comportamento e envolvem-se pouco na sua vida. Os seus filhos apresentam baixa competência e assertividade

social, apresentando problemas comportamentais (Baumrind, 1989; Maccoby & Martin, 1983).

O modelo quadripartido foi validado em 1991 por Lamborn e colaboradores, numa amostra composta por aproximadamente 10.000 jovens do ensino secundário, comprovando empiricamente que diferentes estilos educativos parentais conduzem a diferentes resultados. Um estudo de seguimento permitiu concluir que as diferenças se mantinham passado um ano (Steinberg et al., 1994). Vários estudos com amostras de crianças em idade escolar e adolescentes (e.g., Chao, 1994; Chao, 2001; Steinberg et al., 1992) têm comprovado a existência dos estilos educativos parentais da tipologia de Baumrind (1971; 1989) e de Maccoby e Martin (1983).

Estilos educativos parentais e diferentes resultados desenvolvimentais

Os estudos têm revelado que o estilo parental *autoritativo* é aquele que produz melhores resultados (Baumrind, 1971; 1989), embora tal facto não seja consensual. Segundo Baumrind (1989), que observou crianças em idade pré-escolar, quando este estilo está presente verifica-se elevada comunicação bidirecional, sendo os pais aceitantes e centrados nos filhos. Estes aprendem a comportar-se de forma positiva, possuindo um maior grau de autonomia, respeito pelos pais (Baumrind, 1991b), elevado desempenho académico e orientação para o sucesso e bem estar (Dornbusch et al., 1987; Weiss, 1996; Wintre & Yaffe, 2000). Tendem a aplicar mais estratégias adaptativas para alcançar sucesso académico, apresentando níveis baixos de expectativas de fracasso, menos comportamentos irrelevantes para a tarefa e menos passividade, possuindo expectativas positivas (Aunola et al., 2000). Apresentam competências interpessoais (como assertividade, maturidade, conduta independente e empreendedora, e responsabilidade social). Black e Baumrind (1967) verificaram que estas crianças tendem a demonstrar, desde cedo, níveis maiores de regulação emocional, otimismo, independência, criatividade, persistência, sociabilidade, melhores resultados académicos, capacidade de liderança, empatia e auto controlo. Por comparação com os filhos de pais não autoritativos, apresentam melhor auto estima e confiança (Baumrind, 1990; Liem et al., 2010). Segundo Martínez e García (2008), Martínez e colaboradores (2007) (amostras de adolescentes brasileiros), Martínez e García (2007) e García e Gracia (2009) (amostras de adolescentes espanhóis), os adolescentes filhos de pais permissivos apresentam níveis iguais ou superiores de auto estima relativamente aos dos

filhos de pais autoritativos, enquanto que filhos de pais autoritários e negligentes apresentam as pontuações mais baixas de auto estima.

Comparativamente aos filhos de pais não autoritativos, os filhos de pais autoritativos apresentam melhor ajustamento geral (menor mal estar psicológico e menor sintomatologia depressiva na adolescência, tendo sido estes resultados comprovados a dois e quatro anos), relacionamentos mais positivos com os pares (Brown et al., 1993; Fuligni & Eccles, 1993; Liem et al., 2010; Slicker, 1998), menor envolvimento em atividades de risco — como o consumo de substâncias (Avenevoli et al., 1999) — e mais comportamentos pró sociais (Baumrind, 1991a; Avenevoli et al., 1999).

Wagner e colaboradores (2006) verificaram que os adolescentes que relatam um estilo educativo parental caloroso (por parte de ambos os géneros), apresentavam menor probabilidade de sofrer de sintomas de depressão em reação a acontecimentos stressantes do que os adolescentes que relatavam uma disciplina mais “dura” por parte de ambos os pais. McKinney e colaboradores (2011) confirmaram (apesar de numa amostra de jovens adultos, não de adolescentes) que o cuidado parental (avaliado através do *Parental Bonding Instrument*, Parker et al., 1979) estava associado negativamente aos sintomas depressivos avaliados com o *Beck Depression Inventory* (Beck, 1996). Da mesma forma, Muris e colaboradores (2001) mostraram, numa amostra de adolescentes, que níveis elevados de rejeição parental estavam associados a sintomatologia depressiva.

Alguns estudos (mas em menor número), como o de Gerlsma e colaboradores (1990), Grüner e colaboradores (1999), Furukawa (1992) e Muris e Merckelbach (1998), analisaram a associação entre estilos educativos parentais e sintomas de ansiedade. Os resultados apontaram para o facto de a rejeição e controlo parentais estarem largamente associados à ansiedade na infância (ao contrário do calor emocional, em Grüner et al., 1999), sugerindo ainda que os estilos parentais percebidos pelos adolescentes têm um impacto no seu nível de psicopatologia. Outros estudos (Faravelli et al., 1991; Pacchierotti et al., 2002; Silove et al., 1991; Wiborg & Dahl, 1997), apesar de inconsistentes, parecem apontar para a associação entre: valores elevados de cuidado e de sobreproteção, e perturbação de pânico; valores baixos de cuidado e elevados de sobreproteção, e fobia social; valores baixos de cuidado e de sobreproteção, e perturbação de ansiedade generalizada.

Interessante é a consideração das consequências associadas a um estilo autoritativo, quando o mesmo é apresentado pela mãe ou pelo pai. Segundo Milevsky e colaboradores (2006), o estilo autoritativo apresentado pela mãe (que foi comparado com os outros três estilos) mostrou estar associado a uma maior auto estima, maior satisfação com a vida e

menores níveis de depressão (sendo superior aos outros três estilos). Adicionalmente, o estilo educativo parental permissivo mostrou estar associado a maior auto estima do que o autoritário e o negligente. Considerando o pai, verificou-se que o estilo autoritativo estava associado a maior auto estima e satisfação com a vida do que o estilo negligente e o autoritário e, por comparação com o permissivo e o negligente, mostrou-se associado a menores níveis de sintomatologia depressiva.

No que diz respeito aos filhos de pais *autoritários*, Maccoby e Martin (1983) revelam que estes se comportam pela negativa, procurando evitar o fracasso. Os adolescentes sujeitos a este estilo educativo revelam ansiedade, comportamentos de comparação social, fracasso em iniciar atividades e interação social ineficaz (Santrock, 1990). Wolfradt et al. (2003) verificaram numa amostra de adolescentes que o estilo educativo parental autoritário se associava a pontuações mais elevadas de ansiedade e despersonalização. Por comparação, os estilos autoritativo e permissivo revelaram associação com o valor mais elevado de *coping* ativo (resolução de problemas).

Associados ao estilo educativo *permissivo* parecem estar, em adolescentes, comportamentos de inexistência de auto controlo, incompetência social, incapacidade de lidar com a independência, baixa auto estima (resultado contrário ao referido em cima), imaturidade e possível alienação da família (Mussen, 1983; Santrock, 2004). Manifestam, também, comportamentos de delinquência e atos de vandalismo (*truancy*) (Santrock, 2004). No estudo de Lamborn e colaboradores (1991), se os adolescentes com pais permissivos apresentam maior auto confiança (de novo, resultado contrário ao referido em cima), também apresentam mais problemas em termos de experimentação de drogas e de comportamentos inadequados fora e dentro da escola.

Quanto ao estilo educativo *negligente*, tal como já referido por Milevsky e colaboradores (2006), tanto este como o estilo permissivo estão associados a níveis mais elevados de depressão nos adolescentes do que o estilo autoritativo, quando o mesmo é apresentado pelo pai. Segundo Aunola e colaboradores (2000), os adolescentes de famílias negligentes relatam níveis elevados de comportamentos irrelevantes para a tarefa, por comparação com adolescentes de famílias com os outros estilos educativos parentais. Também se revelam mais passivos e utilizam menos atribuições “auto reforçadoras” do que os adolescentes de famílias autoritativas e permissivas.

Influência do género e idade dos filhos e género dos pais na adoção dos estilos educativos parentais

Alguns autores consideram que as características dos filhos podem influenciar as práticas educativas parentais, como o género e a idade (Belsky, 1984; Lytton & Romney, 1991; Maccoby, 1980; Siegel, 1987). No que diz respeito ao género, os pais parecem apresentar diferentes práticas educativas parentais. Embora os estudos não sejam consensuais, os pais parecem estimular mais os rapazes para a realização, competição, responsabilidade pessoal e controlo das expressões de afeto, enquanto as raparigas recebem maior incentivo para serem carinhosas, obedientes, simpáticas e atraentes. Na revisão que Siegel (1987) fez de 39 estudos, encontraram-se diferenças em 20: os pais referem ser mais firmes e restritivos, menos afetivos e mais diretivos com os rapazes do que com as raparigas. O autor refere ainda que parece existir maior diferença nas práticas educativas entre rapazes e raparigas por parte dos pais vs. mães, sobretudo nas medidas de envolvimento físico e disciplina. Quanto à idade, Maccoby (1980) expressa que a demonstração de afeto, através de contacto físico quando os filhos são pequenos, é muito frequente, diminuindo a demonstração física de afeto ao longo do tempo. Com o aumento da idade, os pais deixam de ser tão protetores e passam menos tempo em contacto direto com os filhos.

As mães e os pais podem apresentar diferenças nos seus estilos educativos perante a criança/adolescente. De uma forma geral, as mães tendem a ser calorosas e a fornecer mais suporte, apresentando relações mais próximas com os filhos (rapazes) (Holmbeck et al., 1995; Phares, 1999). No que respeita a regras, estes parecem apresentar mais interações conflituosas com as mães do que com os pais. Tendem ainda a perceber as mães como mais intrusivas e sobreprotetoras, mas também como mais calorosas e abertas (por oposição com os pais, que são vistos como distantes e menos calorosos). Igualmente, veem os pais como alguém com quem podem realizar atividades de lazer e a quem podem pedir conselhos. Por seu lado, as filhas tendem a ver as mães como fornecendo uma relação de suporte mútuo e os pais como figuras com quem podem passar tempo de lazer (Holmbeck et al., 1995).

Num estudo abordando a tipologia de Baumrind (1991), Russell e colaboradores (1998) verificaram, numa amostra de crianças do pré-escolar, que as mães apresentam maior probabilidade de serem autoritativas do que os pais, enquanto estes apresentam maior probabilidade de usar o estilo parental autoritário do que as mães. Para além disso, existe maior probabilidade do estilo autoritário ser utilizado com os filhos e do autoritativo ser utilizado com as filhas. Alguns estudos com adolescentes confirmam estes dados: as mães

parecem ser mais igualitárias (Hosley & Montemayor, 1997) e usar mais o estilo autoritativo (Smetana, 1995) do que os pais.

Conrade e Ho (2001) verificaram que, se as mães e os pais eram percebidos como usando diferentes estilos educativos, também diferenciavam esse mesmo estilo com base no género do adolescente. Assim, de acordo com o já referido, as mães apresentam maior probabilidade de utilizar um estilo autoritativo, enquanto os pais adotam mais um estilo autoritário. Os filhos (rapazes) veem as mães como apresentando maior probabilidade de adotarem um estilo permissivo e os pais um estilo autoritário. As filhas percebem as mães como apresentando maior probabilidade de serem autoritativas. McKinney e Renk (2008) confirmaram, numa amostra de adolescentes, que as mães apresentam pontuações mais elevadas no estilo autoritativo do que os pais, enquanto que estes apresentam pontuações mais elevadas no estilo autoritário. Os pais apresentam ainda pontuações mais baixas no estilo educativo permissivo.

A avaliação dos estilos educativos parentais

O construto *estilos educativos parentais* pode ser avaliado através de diferentes instrumentos: o *Parental Authority Questionnaire* (PAQ, Buri, 1989), o *Authoritative Parenting Measure* (Steinberg et al., 1994), o *Parental Bonding Instrument* (PBI, Parker et al., 1979), e o *Parental Rearing Style Questionnaire for use with Adolescents* (EMBU-A, Lacerda, 2005).

O PAQ avalia diferentes estilos educativos parentais que seguem de perto a conceitualização de Baumrind e de Maccoby e Martin (a permissividade, o estilo autoritário e o estilo autoritativo), seguindo uma abordagem mais categorial. O PBI, o *Authoritative Parenting Measure* e o EMBU-A também avaliam estilos educativos parentais, mas focam-se, preferencialmente, adotando uma abordagem mais dimensional, ainda que com diferentes designações, nas duas dimensões fundamentais dos estilos educativos parentais (e.g., cuidado/aceitação/suporte vs. exigência/sobreproteção). Assim, o PBI avalia os estilos educativos parentais percebidos pelos respondentes durante os primeiros 16 anos de vida: o “cuidado” (*caring*) com o pólo oposto da rejeição e a sobreproteção (*overprotection*) com o pólo oposto “encorajamento de autonomia”. Já o *Authoritative Parenting Measure* apresenta duas sub escalas: aceitação/envolvimento e exigência/supervisão. O EMBU-A avalia três sub escalas: suporte emocional, sobreproteção e rejeição.

Objetivos

Perante o exposto acima, este estudo apresenta diferentes objetivos: 1) verificar se existem diferenças nas diferentes dimensões avaliadas pela escala EMBU-A (Suporte Emocional, Sobreproteção e Rejeição), separadamente para o Pai e para a Mãe, nas dimensões da escala que utilizamos para avaliar sintomatologia depressiva e ansiosa (DASS-21) e na escala que utilizamos para avaliar auto estima (RSES), por género e idade; 2) avaliar, na amostra total de adolescentes e nas sub amostras, por género, se existem diferenças nas dimensões da EMBU-A entre os progenitores (e.g., se o Suporte Emocional é maior em todas as amostras — total, e por género — na Mãe do que no Pai); 3) explorar associações entre as dimensões dos três instrumentos (EMBU-A, DASS-21 e RSES) e algumas variáveis sóciodemográficas avaliadas neste estudo; 4) analisar as associações entre as diferentes dimensões avaliadas pela escala EMBU-A, a sintomatologia depressiva/ansiosa e a autoestima na amostra total e nas sub amostras, por género; 5) considerando em simultâneo o género do progenitor e do adolescente, explorar diferenças entre os quatro grupos (Pai-Filho, Pai-Filha; Mãe-Filho e Mãe-Filha) nas dimensões do EMBU-A; 6) combinando duas dimensões do EMBU-A (Sobreproteção e Suporte Emocional) através do recurso à média obtidos nestas dimensões, definir os quatro estilos educativos parentais decorrentes da concetualização de Baumrind e de Maccoby e Martin (autoritativo, autoritário, permissivo e negligente), calcular a prevalência dos mesmos na nossa amostra (por Pai e por Mãe) e explorar a associação desses quatro estilos educativos com as referidas sintomatologias e com a auto estima (de novo, separadamente, por progenitor).

1. METODOLOGIA

1.1. PROCEDIMENTOS

Foi apresentado juntos dos respetivos diretores de Conselho Pedagógico das Escola Secundária João Gonçalves Zarco (Matosinhos) e Escola Secundária Fernando Namora (Condeixa-a-Nova), um documento formal no qual se expôs o âmbito do presente estudo e se solicitou a autorização para administrar um protocolo de questionários, com o objetivo principal de permitir a realização de quatro dissertações de Mestrado em Psicologia Clínica do Instituto Superior Miguel Torga. O protocolo era composto por um conjunto de perguntas socio demográficas (idade, género, ano de escolaridade, variáveis alimentares), pela *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES, Rosenberg, 1965; Santos & Maia, 1999), pelo EAT-25/TAA-25 (*Eating Attitudes Test-25/*Teste de Atitudes Alimentares; Garner & Garfinkel, 1979; Pereira, 2006; 2008; 2011), pelo DASS-21 (Lovibond & Lovibond, 1995; Apóstolo et al., 2006) e pelo *EMBU-A/A Parental Rearing Style Questionnaire for use with Adolescents* (Gerlsma, et al., 1991; Lacerda, 2005). Neste trabalho utilizámos apenas algumas questões sociodemográficas, a RSES, o DASS-21 e o EMBU-A, instrumentos que descrevemos na secção 2.2.

Posteriormente, procedeu-se à obtenção da amostra de jovens adolescentes. Depois de obtida a autorização dos estabelecimentos, todos os alunos (de todas as turmas do ensino normal do 7.º ao 12.º ano) levaram para casa um pedido de consentimento pelos pais (dado tratarem-se de menores de 18 anos), a informar os encarregados de educação dos objetivos gerais do estudo e a solicitar autorização para os seus educandos participarem no mesmo. No caso dos maiores de idade os próprios assinaram o consentimento informado. A recolha foi realizada no mês de fevereiro de 2012. Cumprindo um imperativo ético fundamental na investigação e avaliação psicológica (Simões, 1995), garantiu-se a confidencialidade das respostas individuais.

1.2. INSTRUMENTOS

1.2.1. QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Seção I. Variáveis sociodemográficas

Obtivemos informação sobre o género, a idade e o ano de escolaridade (do 7.º ao 12.º ano). Tendo em vista análises futuras, dicotomizámos a variável *Idade* da seguinte forma: 1) 12-14 anos; e 2) 15-18 anos.

Seção II. Contexto familiar

Esta secção informa-nos sobre 6 questões:

- 1) habitação: família nuclear (vive só com os pais); família nuclear e alargada (vive com os pais, tios, avós...); família alargada (vive só com avós/tios...);
- 2) com quantas pessoas vive no total;
- 3) estado civil dos pais: casados/vivem juntos, separados/divorciados, viúvos, nunca viveram juntos;
- 4) nível de escolaridade do pai: sem escolaridade; sabe ler e escrever, mas não tem escolaridade; 1.º ciclo do ensino básico (4.ª classe); 2.º ciclo do ensino básico (5.º/6.º ano); 3.º ciclo do ensino básico (7.º ao 9.º ano); ensino secundário (10.º ao 12.º ano); curso superior (bacharelato, licenciatura, mestrado ou doutoramento)]; nível de escolaridade da mãe (mesmas opções que para o pai);
- 5) profissão do pai e mãe: resposta aberta;
- 6) presença/ausência de irmãos e número respetivo: resposta aberta.

A variável *Escolaridade do pai e da mãe* foi categorizada da seguinte forma:

- 1) sabe ler e escrever, mas não tem escolaridade + 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;
- 2) ensino secundário;
- 3) curso superior.

A variável *Profissão do pai e da mãe* foi categorizada de segundo a Classificação Portuguesa das Profissões (2011).

1.2.2. ROSENBERG SELF-ESTEEM SCALE (RSES) (ROSENBERG 1965; SANTOS & MAIA, 1999)

A escala de autoestima de Rosenberg é constituída por 10 itens, com conteúdos relativos aos sentimentos de respeito e aceitação de si mesmo. Rosenberg (1965, cit. por Romano et al., 2007) define a autoestima como a autoavaliação que as pessoas fazem de si próprias, implicando um sentimento de valor, que engloba uma componente sobretudo afetiva, expressa numa atitude de aprovação/desaprovação em relação a si mesma.

A escala é composta por 5 itens formulados positivamente e 5 itens formulados negativamente. A cada item corresponde uma escala de *Likert* com as seguintes opções de resposta: (1) Discordo totalmente, (2) Discordo, (3) Indiferente, (4) Concordo e (5) Concordo totalmente. É pedido ao sujeito que selecione a resposta que melhor o caracteriza em cada item. No que diz respeito à cotação da escala, depois de realizadas as inversões e de somarmos as respostas a todos os itens, é obtida a pontuação total na escala, que pode variar entre 10 e 40. Quanto mais elevada a pontuação, maior será a autoestima do sujeito.

A RSES é das escalas mais utilizadas para a avaliação da autoestima, visto ser composta por um número reduzido de itens, ser caracterizada por simplicidade na linguagem e facilidade/brevidade de aplicação e de cotação (Santos, 2008). Vários estudos têm mostrado que a RSES é uma escala de avaliação da autoestima adequada para o estudo da autoestima global em adolescentes Portugueses (e.g., Azevedo & Faria, 2004; Romano et al., 2007; Santos & Maia, 1999; 2003).

Igualmente, diversos estudos testaram vários modelos fatoriais alternativos (apontando para um ou dois fatores), mas a maioria dos estudos (e.g., Azevedo & Faria, 2004; Santos & Maia, 1999; 2003) concluíram que a RSES avalia um construto unidimensional, tal como sugerido originalmente por Rosenberg (1965). No estudo de 2003, Santos e Maia verificaram que a escala apresenta resultados muito satisfatórios em termos de consistência interna (alfas de Cronbach variando entre 0.86 e 0.92) e uma boa estabilidade temporal (intervalo de duas semanas, coeficiente de correlação de 0.90).

No nosso estudo, a consistência interna da RSES foi razoável (alfa de Cronbach/ α =.799) (Pestana & Gageiro, 2003).

1.2.3. *DEPRESSION, ANXIETY AND STRESS SCALE (DASS-21) (LOVIBOND & LOVIBOND, 1995; APÓSTOLO ET AL., 2006)*

A *Depression, Anxiety and Stress Scale*, versão curta de 21 itens (DASS-21) é um instrumento que permite avaliar depressão, ansiedade e *stress*. A escala original de Lovibond e Lovibond (1995) é composta por três sub escalas (depressão, ansiedade e *stress*), cada uma com 7 itens, que são respondidos segundo uma escala tipo *Likert*, de 4 pontos (0 - Não se aplicou a mim; 1 - Aplicou-se a mim um pouco, ou durante parte do tempo; 2 - Aplicou-se bastante a mim, ou durante uma boa parte do tempo; 3 - Aplicou-se muito a mim, ou durante a maior parte do tempo). A primeira sub escala avalia o estado emocional de depressão, i.e., sintomas de inércia, anedonia, disforia, falta de interesse/envolvimento, autodepreciação, desvalorização da vida e desânimo (“Senti que não havia nada que me fizesse andar para a frente (ter expectativas positivas)”, “Senti-me triste e deprimido”); a segunda sub escala avalia o estado emocional de ansiedade, i.e., a excitação do sistema nervoso autónomo, efeitos musculo-esqueléticos, ansiedade situacional, experiências subjetivas de ansiedade (“Dei-me conta que tinha a boca seca”, “Senti tremores (por exemplo, das mãos ou das pernas)” e, finalmente, a última sub escala avalia o *stress*, i.e., a dificuldade em relaxar, a excitação nervosa, fácil perturbação/agitação, irritabilidade/reacção exagerada e impaciência (“Senti dificuldades em relaxar”, “Senti que estava agitado”) (Apóstolo et al., 2006).

Na versão original, tal como na versão portuguesa de Apóstolo e colaboradores (2006) que utilizamos neste trabalho, pede-se à pessoa que indique o quanto cada enunciado se aplicou a si durante os últimos dias (Apóstolo et al., 2006).

Também na versão original são obtidos resultados relativos a cada sub escala, calculados somando as respostas aos sete itens que compõem cada uma das três subescalas, sendo possível, para cada uma dessas sub escalas, obter uma pontuação mínima de “0” e máxima de “21”. Pontuações mais elevadas em cada sub escala correspondem a estados afetivos mais negativos (Lovibond & Lovibond, 1995; Apóstolo et al., 2006). No estudo de Apóstolo e colaboradores (2006), numa amostra de sujeitos que frequentavam a consulta externa de um Hospital Psiquiátrico do distrito de Coimbra, a DASS-21 apresentou elevada consistência interna (com alfas de Cronbach variando entre 0.90 para a sub escala depressão, 0.86 para a sub escala ansiedade e 0.88 para a sub escala *stress* e 0.95 para o total das três sub escalas) (Apóstolo et al., 2006). No entanto, neste estudo, os autores encontraram, por oposição ao estudo original, uma estrutura de dois fatores: 1) Ansiedade_stress; e 2) Depressão.

Segundo Apóstolo e colaboradores (2006), a versão curta de 21 itens caracteriza-se pela fácil aplicação em ambiente clínico e não clínico, podendo ser utilizada na avaliação dos três estados emocionais em adolescentes e adultos.

Apesar dos autores considerarem que esta versão pode ser aplicada quer em contexto clínico, quer não clínico, dado que a nossa amostra é composta por adolescentes da população geral, além de analisar a consistência interna da escala e subescalas, optámos por conduzir uma nova análise fatorial.

Assim, a escala total revelou uma consistência interna muito boa (alfa de Cronbach/ $\alpha=.922$) (Pestana & Gageiro, 1993). Apenas um item revelou aumentar o alfa de Cronbach se eliminado (item 5) ($\alpha=.923$), pelo que eliminámos este item aquando da realização da análise fatorial. A análise de componentes principais e a verificação do *scree plot* revelaram, então, uma estrutura de 3 fatores que explicavam respetivamente 41.2%, 7.4% e 5.9% da variância. A tabela das Comunalidades, que nos fornece informação acerca do item “encaixar” ou não com os itens do seu componente/fator (valores inferiores a .3 indicam que os itens não o fazem), revelou que nenhum item deveria ser excluído. O teste *Kaiser–Meyer–Oklin Measure of Sampling Adequacy* (KMO) e o valor do *Bartlett’s Test of Sphericity* permitem-nos verificar a adequabilidade dos dados para realização da análise. O KMO deve ser $\geq .6$ e o valor encontrado foi de .932. Para o *Bartlett’s Test of Sphericity* ser significativo, deve ser $\leq .05$ e esta análise atingiu a significância estatística ($p < .001$). Relativamente aos itens que saturam em cada fator, quanto à sub escala *stress*, os itens 8,11, 9,6, 12, 7, 14 e 1 saturam nesse mesmo fator. A análise de consistência interna revelou um α de .834 (boa) (Pestana & Gageiro, 1993). Os itens 18 (“senti que andava muito irritável”) e 15 (“estive perto de entrar em pânico”) apresentavam pesos fatoriais superiores nesta sub escala (*stress*) por comparação com as outras sub escalas (depressão e ansiedade), mas, dado o seu conteúdo e pesos fatoriais (-.385; .338, respetivamente), optámos por incluir o item 18 na sub escala depressão e o item 15 na sub escala ansiedade. Quanto à sub escala depressão, ela é composta pelos seguintes itens: 21, 17, 10, 16, 3, 13 e pelo item 18, como já explicado. A análise de consistência interna revelou um α de .882 (boa) (Pestana & Gageiro, 1993). No que diz respeito à sub escala ansiedade, esta é composta pelos itens 4,2, 19 e 20 e pelo item 15, tal como já referido. A análise de consistência interna revelou um α de .723 (razoável) (Pestana & Gageiro, 1993).

1.2.4. A PARENTAL REARING STYLE QUESTIONNAIRE FOR USE WITH ADOLESCENTS (EMBU-A) (GERLSMA ET AL., 1991; LACERDA, 2005)

Antes de descrever este questionário dirigido a adolescentes, importa elucidar a sua origem no questionário EMBU, inicialmente formulado para adultos. O EMBU teve a sua origem na Suécia em 1980. O nome deriva das iniciais da autora Egna Minnen av Beträffande Uppfostram (Perris, Jacobsson, Lindstrom, Von Knorring & Perris, 1998, cit. in Lacerda, 2005). O questionário tem por objetivo avaliar a perceção dos adultos relativamente às práticas educativas parentais, durante a infância e a adolescência, em relação ao pai e a mãe, separadamente. Os itens são apresentados numa escala de tipo “*Likert*” de quatro pontos: (1) Não, nunca; (2) Sim, ocasionalmente; (3) Sim, frequentemente; e (4) Sim, a maior parte do tempo.

A primeira versão do EMBU era composta por 81 itens agrupados em 14 dimensões, correspondentes a 14 tipos de práticas educativas: Abuso, Privação, Punição, Vergonha, Rejeição, Sobreprotecção, Sobreenvolvimento, Tolerância, Afeição, Orientação para o Desempenho, Indução de Culpa, Estratégias de Estimulação, Preferência em Relação aos Irmãos e Preferência dos Irmãos em Relação ao Indivíduo. Os 81 itens iniciais foram reduzidos para 64, ficando estes agrupados em quatro dimensões principais (Rejeição, Suporte Emocional, Sobreprotecção e Preferência em Relação aos Irmãos). Posteriormente, como resultado do estudo de mais 14 países, o último fator acabou também por ser eliminado. Em 1994, Arrindel e colaboradores desenvolveram uma versão reduzida constituída por 23 itens. Esta versão foi traduzida e validada para a língua portuguesa por Maria Cristina Canavarro (EMBU Memórias de Infância), mantendo as três dimensões (Rejeição, Suporte Emocional e Sobreprotecção) (Canavarro, 1996).

Derivado do EMBU original, o EMBU-A foi desenvolvido por Gerlsma, Arrindell, Van der Veen e Emmelkamp (1991) para ser aplicado junto de adolescentes. Tal como o EMBU Memórias de infância, recorre a uma escala de tipo “*Likert*” de 4 pontos: (1) Não, nunca; (2) Sim, ocasionalmente; (3) Sim, frequentemente; e (4) Sim, a maior parte do tempo. Esta versão contém 54 itens a que o adolescente deve responder reportando-se ao pai e à mãe. Nos estudos realizados para analisar a sua estrutura fatorial, foram encontradas quatro dimensões: Suporte Emocional, Rejeição, Sobreprotecção e Sujeito Favorito. A escala revelou também elevada consistência interna para as duas primeiras dimensões, sendo os alfas de Cronbach de 0.86 e 0.88 respetivamente (para ambos os pais). Os alfas de Cronbach mais baixos foram o da dimensão Sobreprotecção (pai alfa de 0.62 e mãe alfa de 0.60) e de Sujeito

Favorito (pai alfa de 0.57 e mãe alfa de 0.58). Estes últimos valores foram atribuídos ao reduzido número de itens da subescala Sujeito Favorito.

O EMBU-A foi validado para a população portuguesa pela autora Maria Isabel Lacerda em 2005. O estudo foi conduzido numa amostra de adolescentes entre os 12 e os 17 anos. Tal como no estudo original para adultos, a autora encontrou 3 fatores: Rejeição, Suporte Emocional e Sobreprotecção. O fator Rejeição refere-se a comportamentos parentais que visam modificar o comportamento dos filhos. Estes, por sua vez, sentem-se pressionados a comportarem-se de acordo com o desejo dos pais. Estão incluídos nesta dimensão a aplicação de castigos físicos, privação de privilégios ou objetos que vão no sentido de influenciar o comportamento do filho, sem consideração pela especificidade deste, pelos seus desejos ou pelas suas necessidades (por exemplo: “Os teus pais dizem coisas desagradáveis a teu respeito a outras pessoas, por exemplo, que és preguiçoso e difícil?” ou “És castigado pelos teus pais mesmo quando não fizeste nada de errado?”). O fator Suporte Emocional, foi descrito como as práticas parentais que encorajam o filho a sentir-se bem na presença dos pais, reforçando a ideia de que é valorizado como pessoa, através de aprovação, encorajamento, ajuda, compreensão, expressão verbal e física de amor e carinho (por exemplo: “Os teus pais elogiam-te?” ou “Os teus pais aceitam-te tal como és?”). O fator Sobreprotecção, refere-se às práticas parentais de protecção excessiva em relação a experiências indutoras de *stress* e adversidade. Estão incluídos nesta dimensão os comportamentos parentais intrusivos, o excesso de contacto e desencorajamento da independência, as elevadas expectativas dos pais (nomeadamente na escola) e a imposição de regras rígidas às quais é exigida total obediência (por exemplo: “Os teus pais interferem em tudo o que fazes?” ou “Os teus pais gostariam que fosses diferente?”). A versão portuguesa não inclui a quarta dimensão, Sujeito Favorito, que foi retirada por não ter sido encontrada na análise fatorial. O instrumento conta, assim, com 48 itens.

As características psicométricas revelaram valores superiores relativamente à versão original, variando a consistência interna alfa de Cronbach entre os 0.73 e os 0.94. É necessário salientar que os itens correspondentes às subescalas Pai e Mãe não são exatamente os mesmos que na versão original (Lacerda, 2005).

Tendo por base a versão portuguesa de Lacerda (2005), recorreremos à versão de 48 itens. Conduzimos, no entanto, novas análises psicométricas para verificar se a estrutura encontrada pela autora se mantinha ou se teríamos que excluir itens, assim como alterar as dimensões encontradas pela autora. Começámos por analisar o conteúdo teórico dos itens e optámos por remover os itens 10 e 11, por se referirem aos irmãos, dado que na nossa amostra

havia muitos sujeitos sem irmãos, o que poderia enviesar as respostas dos sujeitos sem fratria. Seguidamente, explorámos a consistência interna da versão Pai, tendo encontrado um alfa de Cronbach/ α de .838 (bom) (Pestana & Gageiro, 1993). Dado que os itens 3, 5, 7, 13, 20, 22, 26, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42 e 47, se excluídos, aumentavam o alfa, tomámos essa opção, encontrando um alfa de .909 (muito bom) (Pestana & Gageiro, 1993). A análise de componentes principais e a verificação do *scree plot* revelaram uma estrutura de três fatores que explicavam, respetivamente, 34.5%, 8.9% e 4.7% da variância. O teste *Kaiser–Meker–Oklin Measure of Sampling Adequacy* (KMO) e o valor do *Bartlett’s Test of Sphericity* permitem-nos verificar a adequabilidade dos dados para realização da análise. O KMO deve ser $\geq .6$ e o valor encontrado foi de .930. Para o *Bartlett’s Test of Sphericity* ser significativo, deve ser $\leq .05$ e esta análise atingiu a significância estatística ($p < .001$). Encontrámos, então, três fatores, compostos pelos seguintes itens:

- **Fator 1. Suporte emocional:** 2, 8, 9, 15, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 28, 29, 32, 36, 40, 44, 46 e 48. A análise de consistência interna revelou um alfa de .944 (muito bom) (Pestana & Gageiro, 1993);
- **Fator 2. Sobreproteção:** 1, 6, 12, 14, 27, 31 e 43. A análise de consistência interna revelou um alfa de .713 (razoável) (Pestana & Gageiro, 1993);
- **Fator 3. Rejeição:** 4, 16, 17, 30, 45. A análise de consistência interna revelou um alfa de .316. Excluímos o item 45 porque, ao ser eliminado, aumentava o alfa para .530 (inadmissível) (Pestana & Gageiro, 1993). O valor baixo do alfa de Cronbach pode ser explicado pelo número reduzido de itens deste fator.

Explorámos, de seguida, a consistência interna da versão Mãe, tendo encontrado um alfa de Cronbach/ α de .804 (boa) (Pestana & Gageiro, 1993). Dado que os itens 3, 7, 13, 20, 26 e 35, se excluídos aumentavam o alfa, tomámos essa opção, encontrando um alfa de .835 (boa) (Pestana & Gageiro, 1993). A análise de componentes principais e a verificação do *scree plot* (sem forçarmos a nenhum número de fatores) revelaram uma estrutura de 10 fatores, dificilmente interpretável. Forçámos a análise a três fatores e estes explicavam, respetivamente, 24.0%, 10.8% e 4.6% da variância. O teste *Kaiser–Meker–Oklin Measure of Sampling Adequacy* (KMO) e o valor do *Bartlett’s Test of Sphericity* permitem-nos verificar a adequabilidade dos dados para realização da análise. O KMO deve ser $\geq .6$ e o valor encontrado foi de .871. Para o *Bartlett’s Test of Sphericity* ser significativo deve ser $\leq .05$ e

esta análise atingiu a significância estatística ($p < .001$). Encontrámos, então, três fatores compostos pelos seguintes itens:

- **Fator 1. Suporte emocional:** 23, 2, 15, 19, 9, 48, 25, 21, 29, 46, 24, 32, 18, 40, 44, 28, 8, 45 e 36. A análise de consistência interna revelou um alfa de .923 (muito boa) (Pestana & Gageiro, 1993);
- **Fator 2. Sobreproteção:** 12, 43, 6, 22, 31, 30, 17, 27, 14 e 1. A análise de consistência interna revelou um alfa de .718 (razoável) (Pestana & Gageiro, 1993);
- **Fator 2. Rejeição:** 38, 33, 39, 47, 41, 5, 4, 37, 34, 16 e 42. A análise de consistência interna revelou um alfa de .799 (razoável) (Pestana & Gageiro, 1993).

1.3. ANÁLISE ESTATÍSTICA

Para a realização deste trabalho, recorreremos a um programa informático de análise estatística, o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 15.0.

Determinámos as estatísticas descritivas, medidas de tendência central e de dispersão e medidas de assimetria e achatamento. Conduzimos testes paramétricos, em virtude da nossa amostra apresentar um n superior a 30.

Através de teste *t de Student para amostras independentes*, fomos verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas nas variáveis centrais do estudo ,(dimensões do EMBU-A dimensões da DASS-21 e RSES), por Género e por Idade dicotomizada. Através do mesmo teste, explorámos a existência de diferenças nas dimensões do EMBU-A (Suporte Emocional, Sobreproteção e Rejeição) conforme o progenitor (Mãe vs. Pai).

Através de testes do *Qui quadrado para a independência*, explorámos a existência de associações significativas entre diferentes variáveis sociodemográficas e as dimensões do EMBU-A (Suporte Emocional, Sobreproteção e Rejeição).

Através de correlações de *Pearson*, testámos as associações entre as variáveis centrais do estudo (dimensões do EMBU-A, dimensões DASS-21 e RSES).

Considerando o género do progenitor e o género do jovem que respondeu ao questionário, criámos quatro grupos: Pai-Filho, Pai-Filha, Mãe-Filho e Mãe-Filha. Recorremos à análise *One-Way ANOVA* (análise de variância com um fator), seguida do teste de *post-hoc* de *Tukey*, para testar eventuais diferenças entre os quatro grupos. Finalmente,

através das médias das variáveis Suporte Emocional e Sobreproteção (quer do Pai, quer da Mãe) e sua combinação, criámos quatro grupos/estilos educativos parentais (Autoritário: Suporte emocional abaixo da média e Sobreproteção acima da média; Autoritativo: Suporte emocional acima da média e Sobreproteção acima da média; Permissivo: Suporte emocional acima da média e Sobreproteção abaixo da média; Negligente: Suporte emocional abaixo da média e Sobreproteção abaixo da média). Por fim, realizámos uma análise *One-Way ANOVA* (análise de variância com um fator), seguida do teste de *post-hoc* de *Tukey*, para testar eventuais diferenças entre os quatro grupos nas dimensões dos DASS-21 e na RSES.

1.4. AMOSTRA

A nossa amostra total é constituída por 284 participantes. As características sociodemográficas da mesma são apresentadas no Quadro 1. Como dados mais significativos, importa enfatizar que a nossa amostra apresenta um maior número de participantes do género feminino (n=171; 60.2%).

No Quadro 2 apresentamos os dados relativos ao contexto familiar. Como mais relevante, importa referir que, quer na amostra total, quer nas sub amostras por género, se verifica que a maioria dos jovens vive com a família nuclear (n=232, 84.7%; rapazes: n=95, 84.8%; raparigas: n=137; 84.6%). Também na amostra total e nas sub amostras, os pais destes jovens são casados/vivem em união de facto (n=234, 82.7%; rapazes: n=95, 84.1%; raparigas: n=139; 81.8%).

Quadro 1
Variáveis sociodemográficas

Género	n	%				
Rapazes	113	39.8				
Raparigas	171	60.2				
Total	284	100				
	Amostra geral		Rapazes		Raparigas	
Escola	n	%	n	%	n	%
Rural	150	52.8	74	65.5	76	44.4
Urbana	134	47.2	39	34.5	95	55.6
Total	284	100	113	100	171	100
Ano de escolaridade	n	%	n	%	n	%
7.º Ano	37	13	13	11.5	24	14.0
8.º Ano	85	29.9	41	36.3	44	25.7
9.º Ano	24	8.5	7	6.2	17	9.9
10.º Ano	59	20.8	22	19.5	37	21.6
11.º Ano	59	20.8	25	22.1	34	19.9
12.º Ano	17	6.0	4	3.5	13	7.6

Não responde	3	1.1	1	.9	2	1.2
Total	284	100	113	100	171	100
Idade	n	%	n	%	n	%
12	32	11.3	10	8.8	22	12.9
13	74	26.1	35	31.0	39	22.8
14	31	10.9	12	10.6	19	11.1
15	56	19.7	22	19.5	34	19.9
16	53	18.7	20	17.7	33	19.3
17	29	10.2	9	8.0	20	11.7
18	9	3.2	5	4.4	4	2.3
Total	284	100	113	100	171	100
Idade dicotomizada	n	%	n	%	n	%
12-14	137	48.2	57	50.4	80	46.8
15-18	147	51.8	56	49.6	91	53.2
Total	284	100	113	100	171	100

Quadro 2*Variáveis relativas ao contexto familiar*

Agregado familiar	Amostra geral		Rapazes		Raparigas	
	n	%	n	%	n	%
Família nuclear (só os pais)	232	84.7	95	84.8	137	84.6
Família nuclear alargada (pais, tios, avós...)	35	12.8	14	12.5	21	13.0
Família alargada (avós/tios)	6	2.2	3	2.7	3	1.9
Família de acolhimento	1	.4	-	-	1	.6
Não responde	10	-	1	-	9	-
Total	284	100	113	100	171	100
Número do agregado familiar	n	%	n	%	n	%
1	14	6.4	3	3.3	11	8.6
2	30	13.8	11	12.2	19	14.8
3	100	45.9	47	52.2	53	41.4
4	48	22.0	20	22.2	28	21.9
5	21	9.6	9	10.0	12	9.4
6	4	1.8	-	-	4	3.1
7	1	.5	-	-	1	.8
Não responde	66	-	23	-	43	-
Total	284	100	113	100	171	100
Estado civil dos pais	n	%	n	%	n	%
Casados/união de facto	234	82.7	95	84.1	139	81.8
Separados/divorciados/viúvos	48	17.0	17	15.0	31	18.2
Nunca viveram juntos	1	.4	1	.9	-	-
Não responde	1	-	-	-	1	-
Total	284	100	113	100	171	100

Nos Quadros 3 e 4, apresentamos as variáveis relativas à profissão do Pai e da Mãe e seus níveis de escolaridade (com e sem categorização). No que diz respeito à profissão do Pai, e na amostra total, uma percentagem maior insere-se dentro da categoria *Técnicos e Profissões de Nível Intermédio + Pessoal Administrativo + Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores* (n=79; 30.9%), logo seguida pela categoria *Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta +*

Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices + Operadores de Instalação e Máquinas e Trabalhadores da Montagem (n=78; 30.5%). Ainda relativamente ao Pai, mas agora na amostra de rapazes, verifica-se que uma percentagem maior insere-se dentro da categoria *Representantes do Poder Legislativo e dos Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos + Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas* (n=34; 33.7%), logo seguida da categoria *Técnicos e Profissões de Nível Intermédio + Pessoal Administrativo + Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores* (n=30; 29.7%). Já nas raparigas, verifica-se que uma percentagem maior insere-se dentro da categoria *Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta + Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices + Operadores de Instalação e Máquinas e Trabalhadores da Montagem* (n=51; 32.9%), logo seguida pela categoria *Técnicos e Profissões de Nível Intermédio + Pessoal Administrativo + Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores* (n=49; 31.6%). No que diz respeito à escolaridade do Pai, em todas as amostras (total, rapazes e raparigas) verifica-se que a maioria se insere na categoria *Sabe ler e escrever, mas não tem escolaridade + 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico* (respetivamente, n=154, 55.2%; n=57, 50.9%; n=97, 58.1%). No que diz respeito à profissão do Mãe, na amostra total e das raparigas, verifica-se que uma percentagem maior insere-se dentro da categoria *Técnicos e Profissões de Nível Intermédio + Pessoal Administrativo + Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores* (respetivamente, n=77, 31.6%; n=46, 31.3%) 30.9%) logo seguida pela categoria *Representantes do poder legislativo e dos órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos + Especialistas das atividades intelectuais e científicas* (respetivamente, n=69, 28.3%; n=34, 23.1%³). Na amostra de rapazes, verifica-se que uma percentagem maior insere-se dentro da categoria *Representantes do poder legislativo e dos órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos + Especialistas das atividades intelectuais e científicas* (n=35; 36.1%), logo seguida da categoria *Técnicos e Profissões de Nível Intermédio + Pessoal Administrativo + Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores* (n=31; 32.0%). No que se refere à escolaridade da Mãe, em todas as amostras verifica-se que a maioria se insere na categoria *Sabe ler e escrever, mas não tem escolaridade + 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico* (respetivamente, n=136, 48.4%; n=45, 40.2%; n=91, 53.8%).

Quadro 3**Profissão e níveis de escolaridade do pai e da mãe**

Profissão do Pai	Amostra geral		Rapazes		Raparigas	
	n	%	n	%	n	%
Representantes do poder legislativo e dos órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	43	15.1	23	20.4	20	11.7
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	22	7.7	11	9.7	11	6.4
Técnicos e profissões de nível intermédio	39	13.7	15	13.3	24	14.0
Pessoal administrativo	16	5.6	7	6.2	9	5.3
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	24	8.5	8	7.1	16	9.4
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	-	-	-	-	-	-
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	58	20.4	19	16.8	39	22.8
Operadores de instalação e máquinas e trabalhadores da montagem	20	7.0	8	7.1	12	7.0
Trabalhadores não qualificados	19	6.7	6	5.3	13	7.6
Desempregados	15	5.3	4	3.5	11	6.4
Não responde	21	7.4	8	7.1	13	7.6
Reformado	7	2.5	4	3.5	3	1.8
Total	284	100	113	100	171	100
Grau de escolaridade do Pai						
	n	%	n	%	n	%
Sabe ler e escrever, mas não tem escolaridade	1	.4	-	-	1	.6
1.º Ciclo do ensino básico	31	10.9	10	8.8	21	12.3
2.º Ciclo do ensino básico	42	14.8	13	11.5	29	17.0
3.º Ciclo do ensino básico	80	28.2	34	30.1	46	26.9
Ensino secundário	73	25.7	28	24.8	45	26.3
Curso superior	52	18.3	27	23.9	25	14.6
Não responde	5	1.8	1	.9	4	2.3
Total	284	100	113	100	171	100
Profissão da Mãe						
	n	%	n	%	n	%
Representantes do poder legislativo e dos órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	49	17.3	26	23.0	23	13.5
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	20	7.0	9	8.0	11	6.4
Técnicos e profissões de nível intermédio	20	7.0	8	7.1	12	7.0
Pessoal administrativo	21	7.4	8	7.1	13	7.6
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	36	12.7	15	13.3	21	12.3
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	1	.4	-	-	1	.6
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	15	5.3	2	1.8	13	7.6
Operadores de instalação e máquinas e trabalhadores da montagem	-	-	-	-	38	22.2
Trabalhadores não qualificados	63	22.2	25	22.1	18	10.5
Desempregados	22	7.7	4	3.5	14	8.2
Não responde	24	8.5	10	8.8	1	.6
Reformado	3	1.1	2	1.8	6	3.5
Dona de casa	10	3.5	4	3.5	-	-
Total	284	100	113	100	171	100
Grau de Escolaridade da Mãe						
	n	%	n	%	n	%
Sabe ler e escrever, mas não tem escolaridade	-	-	-	-	-	-
1.º Ciclo do ensino básico	32	11.3	11	9.7	21	12.3
2.º Ciclo do ensino básico	30	10.6	9	8.0	21	12.3
3.º Ciclo do ensino básico	74	26.1	25	22.1	49	28.7
Ensino secundário	77	27.1	33	29.2	44	25.7
Curso superior	68	23.9	34	30.1	34	19.9
Não responde	3	1.1	1	.9	2	1.2
Total	284	100	113	100	171	100

Quadro 4***Profissão e níveis de escolaridade do pai e da mãe categorizados***

Profissão do Pai categorial	Amostra geral		Rapazes		Raparigas	
	n	%	n	%	n	%
Representantes do poder legislativo e dos órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos + especialistas das atividades intelectuais e científicas	65	25.4	34	33.7	31	20.0
Técnicos e profissões de nível intermédio + pessoal administrativo + trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	79	30.9	30	29.7	49	31.6
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta + trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices + operadores de instalação e máquinas e trabalhadores da montagem	78	30.5	27	26.7	51	32.9
Trabalhadores não qualificados	19	7.4	6	5.9	13	8.4
Desempregados	15	5.9	4	4.0	11	7.1
Reformado	-	-	-	-	-	-
Não responde	28	-	12	-	16	-
Total	284	100	113	100	171	100
Grau de escolaridade do Pai categorial	n	%	n	%	n	%
Sabe ler e escrever, mas não tem escolaridade + 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico	154	55.2	57	50.9	97	58.1
Ensino secundário	73	26.2	28	25.0	45	26.9
Curso superior	52	18.6	27	42.1	25	15.0
Não responde	5	-	1	-	4	-
Total	284	100	113	100	171	100
Profissão da Mãe categorial	n	%	n	%	n	%
Representantes do poder legislativo e dos órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos + especialistas das atividades intelectuais e científicas	69	28.3	35	36.1	34	23.1
Técnicos e profissões de nível intermédio + pessoal administrativo + trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	77	31.6	31	32.0	46	31.3
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta + trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices + operadores de instalação e máquinas e trabalhadores da montagem	16	6.6	2	2.1	14	9.5
Trabalhadores não qualificados	63	25.8	25	25.8	38	25.9
Desempregados	19	7.8	4	4.1	15	10.2
Não responde	40	-	16	-	24	-
Reformado	-	-	-	-	-	-
Total	284	100	113	100	171	100
Grau de Escolaridade da Mãe categorial	n	%	n	%	n	%
Sabe ler e escrever, mas não tem escolaridade + 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico	136	48.4	45	40.2	91	53.8
Ensino secundário	77	27.4	33	29.5	44	26.0
Curso superior	68	24.2	34	30.4	34	20.1
Não responde	3	-	1	-	2	-
Total	284	100	113	100	171	100

No Quadro 5 apresentamos os dados relativos aos irmãos. Verifica-se que em todas as amostras (total, rapazes e raparigas), a grande maioria dos jovens tem irmãos (respetivamente, n=229,82.7%; n=92, 82.9%; n=137, 82.5%).

Quadro 5***Dados relativos aos irmãos***

Irmãos	Amostra geral		Rapazes		Raparigas	
	n	%	n	%	n	%
Não	48	17.3	19	17.1	29	17.5
Sim	229	82.7	92	82.9	137	82.5
Não responde	7	-	2	-	5	-
Total	284	100	113	100	171	100
Numero de irmãos	n	%	n	%	n	%
1	162	70.7	68	73.9	94	68.6
2	51	22.3	21	22.8	30	21.9
3	11	4.8	3	3.3	8	5.8
4	3	1.3	-	-	3	2.2
5	1	.4	-	-	1	.7
6	1	.4	-	-	1	.7
Não responde	55	-	21	-	34	-
Total	284	100	113	100	171	100

2. RESULTADOS

Nos quadros 6 e 7, apresentamos as médias e desvios padrão das variáveis centrais do estudo (dimensões do EMBU-A para o Pai e para a Mãe: Suporte Emocional, Sobreproteção e Rejeição; dimensões da DASS-21: Depressão, Ansiedade e *Stress*; e RSES), na amostra total e nas sub amostras de rapazes e de raparigas.

Através de testes *t de Student*, fomos verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas nestas mesmas variáveis por género. Apenas se verificaram diferenças nas variáveis DASS-21_Ansiedade e DASS-21_Stress, com as raparigas a apresentarem pontuações mais elevadas em ambas as variáveis do que os rapazes [Ansiedade (raparigas: $M = 2.0$, $DP = 2.64$ vs. $M = 1.3$, $DP = 1.68$), $t(282) = -2.982$, $p = .003$; Stress (raparigas: $M = 5.8$, $DP = 4.92$ vs. $M = 4.3$, $DP = 4.27$), $t(282) = -2.695$, $p = .007$]. Através do mesmo teste, fomos verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas nestas mesmas variáveis pela variável Idade dicotomizada. Encontrámos diversas diferenças estatisticamente significativas nas variáveis EMBU-A_Suporte Emocional_Pai, EMBU-A_Sobreproteção_Pai, EMBU-A_Rejeição_Pai, EMBU-A_Suporte Emocional_Mãe, EMBU-A_Sobreproteção_Mãe, EMBU-A_Rejeição_Mãe e RSES, com os adolescentes mais jovens (entre os 12 e os 14 anos) a apresentarem pontuações mais elevadas em todas as variáveis vs. jovens mais velhos (entre os 15 e os 18 anos) [EMBU-A_Suporte Emocional_Pai (12-14 anos: $M = 62.9$, $DP = 10.74$ vs. 15-18 anos: $M = 59.0$, $DP = 11.77$), $t(282) = 2.871$, $p = .004$; EMBU-A_Sobreproteção_Pai (12-14 anos: $M = 19.7$, $DP = 4.24$ vs. 15-18 anos: $M = 17.4$, $DP = 3.91$), $t(282) = 4.786$, $p \leq .001$; EMBU-A_Rejeição_Pai (12-14 anos: $M = 10.6$, $DP = 2.32$ vs. 15-18 anos: $M = 8.6$, $DP = 2.06$), $t(282) = 3.951$, $p \leq .001$; EMBU-A_Suporte Emocional_Mãe (12-14 anos: $M = 68.6$, $DP = 9.31$ vs. 15-18 anos: $M = 66.0$, $DP = 9.45$), $t(282) = 2.283$, $p = .023$; EMBU-A_Sobreproteção_Mãe (12-14 anos: $M = 27.7$, $DP = 5.45$ vs. 15-18 anos: $M = 24.6$, $DP = 4.92$), $t(282) = 4.980$, $p \leq .001$; EMBU-Rejeição_Mãe (12-14 anos: $M = 14.6$, $DP = 4.27$ vs. 15-18 anos: $M = 13.4$, $DP = 2.99$), $t(282) = 2.881$, $p = .004$; RSES (12-14 anos: $M = 31.5$, $DP = 6.39$ vs. 15-18 anos: $M = 37.0$, $DP = 7.45$), $t(282) = 6.560$, $p \leq .001$].

Quadro 6**Médias e desvios padrão das dimensões do EMBU-A na amostra total e nas sub amostras**

EMBU-A Dimensões	Amostra geral (n=284)		Rapazes (n=113)		Raparigas (n=171)	
	M	DP	M	DP	M	DP
	Variação		Variação		Variação	
Suporte emocional Pai	60.9	11.43	62.3	9.87	60.0	12.29
	18-72		28-72		18-72	
Suporte emocional Mãe	67.2	9.45	67.4	9.04	67.1	9.74
	20-76		25-70		20-76	
Sobreproteção Pai	18.5	4.23	18.6	4.19	18.5	4.27
	7-27		9-27		7-27	
Sobreproteção Mãe	26.1	5.40	26.1	5.69	26.1	5.21
	10-39		13-39		10-38	
Rejeição Pai	10.1	2.24	10.1	2.17	10.1	2.29
	5-18		6-17		5-18	
Rejeição Mãe	14.0	3.71	14.1	3.84	13.9	3.63
	11-36		11-37		11-36	

Quadro 7**Médias e desvios padrão das dimensões da DASS-21 e da RSES na amostra total e nas sub amostras**

DASS-21 e Rosenberg Dimensões	Amostra total (n=284)		Rapazes (n=113)		Raparigas (n=171)	
	M	DP	M	DP	M	DP
	Variação		Variação		Variação	
Depressão	3.2	4.16	2.7	3.83	3.5	4.34
	0-19		0-19		0-19	
Ansiedade	1.7	2.33	1.3	1.68	2.0	2.64
	0-11		0-9		0-11	
<i>Stress</i>	5.2	4.73	4.3	4.28	5.8	4.92
	0-20		0-17		0-20	
Rosenberg total	34.3	7.46	35.1	7.80	33.7	7.19
	16-50		19-50		16-50	

Através de novos testes *t de Student*, fomos verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas nas três dimensões do EMBU por progenitor (Pai vs. Mãe). Encontrámos diferenças estatisticamente significativas em todas as variáveis. Foram encontradas pontuações mais elevadas para a Mãe vs. Pai [EMBU-A_Suporte Emocional (Mãe: M = 67.2, DP = 9.45 vs. Pai: M = 60.9, DP = 11.43), $t(566) = -.722, p \leq .001$; EMBU-A_Sobreproteção (Mãe: M = 26.1, DP = 5.40 vs. Pai: M = 18.5, DP = 4.23), $t(566) = -18.628, p \leq .001$; EMBU-A_Rejeição (Mãe: M = 14.0, DP = 3.71 vs. Pai: M = 10.1, DP = 2.24), $t(566) = -15.085, p \leq .001$].

Através de testes do *Qui quadrado para a independência*, explorámos a existência de associações significativas entre as variáveis Escola Frequentada (zona rural vs. urbana), com quem vives (família nuclear vs. família nuclear e alargada + só família alargada), estado civil dos pais (casados/união de facto vs. separados/divorciados), escolaridade do pai e da mãe (sabe ler e escrever mas não tem escolaridade + 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico vs. ensino

secundário vs. curso superior) e ter ou não irmãos e as dimensões do EMBU-A (Suporte Emocional, Sobreproteção e Rejeição). Para realizarmos estas análises, dicotimizámos estas dimensões através de média e desvio padrão (pontuações abaixo da M+1DP vs. pontuações acima da M+1DP). Não foi possível analisar associações com a variável Suporte Emocional_Mãe visto que, nesta amostra, não existiam sujeitos com pontuações acima da M+1DP. Não foi possível explorar associações com as variáveis profissão do pai/mãe e estado civil dos pais, dado o número de categorias que envolviam que conduzia à violação da assunção “da frequência mínima esperada na célula” que deve ser de 5 ou mais (Pallant, 2007) e que impossibilitava a realização do teste exato de Fisher. Não foram encontradas associações estatisticamente significativas entre nenhuma das dimensões e as variáveis escola frequentada, ter ou não ter irmãos e com quem vives. Encontrámos uma associação estatisticamente significativa entre a variável EMBU-A_Suporte Emocional_Pai categorizada e a variável escolaridade_Pai categorizada [$\chi^2(2, n = 279) = 8,257 p = 0,016$; Cramer’s V = .172]. O tamanho do efeito (Cramer’s V) revelou ser médio (Pallant, 2007) (quando o número de colunas -1 ou número de linhas -1 é igual 1, um valor de Cramer de .01 é pequeno, de .30 é médio e de .50 é grande; quando o número de colunas -1 ou número de linhas -1 é igual 2, um valor de Cramer de .07 é pequeno, de .21 é médio e de .35 é grande e quando o número de colunas -1 ou número de linhas -1 é igual 3, um valor de Cramer de .06 é pequeno, de .17 é médio e de .19 é grande). Entre os pais que pertencem ao grupo de escolaridade Sabe ler e escrever mas não tem escolaridade+1º,2º e 3º ciclos do ensino básico, 94.2% apresenta um resultado no Suporte Emocional abaixo da M+1DP vs. 5.8% que apresenta um resultado nesta dimensão acima da M+1DP. Entre os pais que possuem o ensino secundário, 82.2% apresenta um resultado no Suporte Emocional abaixo da M+1DP vs. 17.8% que apresenta um resultado nesta dimensão acima da M+1DP. Entre os pais que possuem um curso superior, 86.5% apresenta um resultado no Suporte Emocional abaixo da M+1DP vs. 13.5% que apresenta um resultado nesta dimensão acima da M+1DP. Encontrámos uma associação estatisticamente significativa entre a variável EMBU-A Sobreproteção_Mãe categorizada e a variável escolaridade_Mãe categorizada [$\chi^2(2, n = 281) = 7,780 p = 0,020$; Cramer’s V = 0.166]. O tamanho do efeito (Cramer’s V) revelou ser pequeno (Pallant, 2007). Entre as mães que pertencem ao grupo de escolaridade Sabe ler e escrever mas não tem escolaridade+1º,2º e 3º ciclos do ensino básico, 87.5% apresenta um resultado de Sobreproteção abaixo da M+1DP vs. 12.5% que apresenta um resultado nesta dimensão acima da M+1DP. Entre as mães que possuem o ensino secundário, 77.9% apresenta um resultado de Sobreproteção abaixo da M+1DP vs. 22.1% que apresenta um resultado nesta dimensão acima da M+1DP. Entre as

mães que possuem um curso superior, 72.1% apresenta um resultado de Sobreproteção abaixo da M+1DP vs. 27.9% que apresenta um resultado nesta dimensão acima da M+1DP.

Nos Quadros 8, 9 e 10 apresentamos as correlações entre as variáveis centrais do estudo (dimensões do EMBU-A, dimensões da DASS-21 e RSES), na amostra total e separadamente, por género (rapazes e raparigas). Importa enfatizar, quanto à amostra total e às sub amostras no que diz respeito às dimensões do EMBU-A considerando ambos os progenitores, a associação negativa e estatisticamente significativa entre Suporte Emocional e Depressão, Ansiedade e *Stress* (DASS-21). No caso da amostra total e da amostra feminina esta dimensão, quanto à progenitora feminina associa-se a pontuações mais elevadas de auto estima (RSES). Em todas as amostras, no caso do Pai, esta dimensão não se associa à auto estima. No caso da amostra total e da amostra de rapazes, pontuações mais elevadas de Sobreproteção, em ambos os progenitores, associam-se de forma estatisticamente significativas a pontuações mais baixas de auto estima. Não sucede o mesmo na amostras das raparigas. Pontuações mais elevadas na sub escala Rejeição por parte do Pai, no caso da amostra total e da amostra de rapazes associa-se a pontuações mais elevadas de *Stress* (DASS-21), o que não sucede na amostra feminina. Pontuações mais elevadas nesta mesma sub escala, por parte de Mãe, em todas as amostras associam-se a pontuações mais elevadas de Depressão, Ansiedade e *Stress* (DASS-21). Em todas as amostras, mas só quanto à Mãe é que pontuações mais elevadas de Suporte Emocional se revelam associadas de forma estatisticamente significativa a pontuações mais baixas de Rejeição. Em todas as amostras, e no caso de ambos os progenitores, verifica-se a associação positiva estatisticamente significativa entre a sub escala Sobreproteção e a sub escala Rejeição.

Quadro 8

Correlações entre as dimensões do EMBU-A, DASS-21 e RSES

Dimensões	Sobp_Pai	Rej_Pai	Sem_Mãe	Sobp_Mãe	Rej_Mãe	Dep	Ans	Str	RSES
Sem_Pai	.440**	NS	.669**	NS	-.379**	-.425**	-.333**	-.317**	NS
Sobp_Pai	1	.273**	.206**	.641**	.119*	NS	NS	NS	-.173**
Rej_Pai	-	1	NS	.429**	.411**	NS	NS	.144*	-.214**
Sem_Mãe	-	-	1	.203**	-.425**	-.342**	-.276**	-.224**	.181**
Sobp_Mãe	-	-	-	1	.326**	.164**	.121*	.235**	-.192**
Rej_Mãe	-	-	-	-	1	.359**	.292**	.349**	-.205**
Dep	-	-	-	-	-	1	.558**	.718**	-.292**
Ans	-	-	-	-	-	-	1	.654**	-.123*
Str	-	-	-	-	-	-	-	1	-.245**
RSES	-	-	-	-	-	-	-	-	1

Correlações de *Pearson*; Sem=EMBU_A_Suporte Emocional; Sobp=EMBU_A_Sobreproteção;
Rej=EMBU_A_Rejeição; Dep=DASS_21_Depressão; Ans=DASS_21_Ansiedade; Str=DASS_21_Stress;
* $p \leq .050$; ** $p \leq .005$; NS=Não significativo

Quadro 9**Correlações entre as dimensões do EMBU-A, DASS-21 e RSES, na amostra de rapazes**

Dimensões	Sobp_Pai	Rej_Pai	Sem_Mãe	Sobp_Mãe	Rej_Mãe	Dep	Ans	Str	RSES
Sem_Pai	.366**	NS	.769**	NS	-.243**	-.343**	-.271**	-.274**	NS
Sobp_Pai	1	.412**	.193**	.766**	.317**	NS	NS	.187*	-.278**
Rej_Pai	-	1	NS	.529**	.379**	NS	NS	.186*	-.316**
Sem_Mãe	-	-	1	NS	-.310**	-.264**	-.275**	-.263**	NS
Sobp_Mãe	-	-	-	1	.485**	.274**	NS	.312**	-.383**
Rej_Mãe	-	-	-	-	1	.333**	.271**	.463**	-.404**
Dep	-	-	-	-	-	1	.618**	.732**	-.233*
Ans	-	-	-	-	-	-	1	.669**	NS
Str	-	-	-	-	-	-	-	1	-.304**
RSES	-	-	-	-	-	-	-	-	1

Correlações de *Pearson*; Sem=EMBU_A_Suporte Emocional; Sobp=EMBU_A_Sobreproteção;
 Rej=EMBU_A_Rejeição; Dep=DASS_21_Depressão; Ans=DASS_21_Ansiedade; Str=DASS_21_Stress;
 * $p \leq .050$; ** $p \leq .005$; NS=Não significativo

Quadro 10**Correlações entre as dimensões do EMBU-A, DASS-21 e RSES, na amostra de raparigas**

Dimensões	Sobp_Pai	Rej_Pai	Sem_Mãe	Sobp_Mãe	Rej_Mãe	Dep	Ans	Str	RSES
Sem_Pai	.483**	NS	.626**	NS	-.467**	-.456**	-.342**	-.323**	NS
Sobp_Pai	1	.187*	.214**	.555**	NS	NS	NS	NS	NS
Rej_Pai	-	1	-.151*	.362**	.433**	NS	NS	NS	NS
Sem_Mãe	-	-	1	.247**	-.501**	-.385**	-.284**	-.205**	.185**
Sobp_Mãe	-	-	-	1	.206**	NS	NS	.194*	NS
Rej_Mãe	-	-	-	-	1	.384**	.325**	.279**	NS
Dep	-	-	-	-	-	1	.536**	.707**	-.322**
Ans	-	-	-	-	-	-	1	.644**	NS
Str	-	-	-	-	-	-	-	1	-.194*
RSES	-	-	-	-	-	-	-	-	1

Correlações de *Pearson*; Sem=EMBU_A_Suporte Emocional; Sobp=EMBU_A_Sobreproteção;
 Rej=EMBU_A_Rejeição; Dep=DASS_21_Depressão; Ans=DASS_21_Ansiedade; Str=DASS_21_Stress;
 * $p \leq .050$; ** $p \leq .005$; NS=Não significativo.

Tendo em consideração o género do progenitor (Pai vs. Mãe) e do adolescente (Filho vs. Filha), criámos quatro grupos (Pai-Filho; Pai-Filha; Mãe-Filho e Mãe-Filha). De seguida, depois destes grupos criados, realizámos uma análise da variância com um fator (*One-Way ANOVA*) para testar diferenças entre estes quatro grupos, nas dimensões do EMBU-A. Dado que não assegurámos, para nenhuma das variáveis a homogeneidade das variâncias, testada através do teste da homogeneidade das variâncias de Levene (visto que todos os p revelaram ser inferiores a .05) (Pallant, 2007), os valores de F que aqui apresentamos, assim como os seus respetivos p foram retirados da tabela *Robust test of equality of means*, recorrendo ao teste *Brown-Forsythe*. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas com um nível de significância $\leq .001$ na dimensão Suporte Emocional do EMBU-A entre os quatro grupos: $F(3, 564) = 19.329$, $p \leq .001$. O eta quadrado entre os grupos foi de 0.09, tratando-se de um efeito médio segundo Cohen (1988, pp. 284-287) (.01 indica um efeito pequeno; .06 um efeito médio e .14 um efeito grande). O teste de comparações *Post-hoc* usando o teste de *Tukey HSD* indicou que a média do Grupo 1 ($M = 62.3$; $DP = 9.87$) foi significativamente diferente da do

grupo 3 (M = 67.2; DP = 9.03) e do grupo 4 (M = 67.2; DP = 9.75). Os outros grupos não diferiram entre si. Também se verificaram diferenças estatisticamente significativas com um nível de significância $\leq .001$ na dimensão Sobreproteção do EMBU-A entre os quatro grupos: $F(3, 564) = 113.712, p \leq .001$. O eta quadrado entre os grupos foi de 0.38, o que é um efeito grande segundo Cohen (1988, pp. 284-287). O teste de comparações *Post-hoc* usando o teste de *Tukey HSD* indicou que a média do Grupo 1 (M=18.6; DP=4.19) foi significativamente diferente da do grupo 3 (M=26.2; DP=5.71) e do grupo 4 (M=26.1; DP=5.20). Os outros grupos não diferiram entre si. Também se verificaram diferenças estatisticamente significativas com um nível de significância $\leq .001$ na dimensão Rejeição do EMBU_A entre os quatro grupos: $F(3, 564) = 75.240, p \leq .001$. O eta quadrado entre os grupos foi de 0.29, o que é um efeito grande segundo Cohen (1988, pp. 284-287). O teste de comparações *Post-hoc* usando o teste de *Tukey HSD* indicou que a média do Grupo 1 (M = 10.1; DP = 2.17) foi significativamente diferente da do grupo 3 (M = 14.2; DP = 3.86) e do grupo 4 (M = 13.9; DP = 3.62). Os outros grupos não diferiram entre si.

Quadro 11

Comparações entre os grupos combinando género do progenitor e género do jovem que respondeu ao questionário nas dimensões do EMBU-A (One-Way ANOVA).

	Pai_Filho (1) n=113		Pai_Filha (2) n=171		Mãe_Filho (3) n=113		Mãe_Filha (4) n=171		F	p	Post-hoc
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
SEm	62.3	9.87	60.0	12.29	67.2	9.03	67.2	9.75	18.518	$\leq .001$	1<3,4*
Sobp	18.6	4.19	18.5	4.27	26.2	5.71	26.1	5.20	115.309	$\leq .001$	1<3,4*
Rej	10.1	2.17	10.1	2.29	14.2	3.86	13.9	3.62	75.904	$\leq .001$	1<3,4*

Sem=EMBU_A_Suporte Emocional; Sobp=EMBU_A_Sobreproteção; Rej=EMBU_A_Rejeição; * $p \leq .05$

Atendendo à média das variáveis Suporte Emocional e Sobreproteção, criámos quatro grupos/estilos educativos parentais: 1) Autoritário – abaixo da média no Suporte emocional e acima da média na Sobreproteção; 2) Autoritativo – acima da média nas duas dimensões; 3) Permissivo – acima da média no Suporte emocional e abaixo da média na Sobreproteção; 4) Negligente – abaixo da média nas duas dimensões, para cada progenitor. De seguida, depois dos grupos criados, realizámos uma análise da variância com um fator (*One-Way ANOVA*) para testar diferenças entre os grupos, nas dimensões do DASS-21 e na RSES. Dado que não assegurámos, para nenhuma das variáveis da DASS-21, a homogeneidade das variâncias, testada através do teste da homogeneidade das variâncias de Levene (visto que todos os p revelaram ser inferiores a .05) (Pallant, 2007), os valores de F que aqui apresentamos, assim como os seus respetivos p foram retirados da tabela *Robust test of equality of means*, recorrendo ao teste *Brown-Forsythe*. No caso da RSES assegurámos a homogeneidade das

variâncias. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas com um nível de significância $\leq .001$ em todas as dimensões do DASS-21 e na RSES entre os quatro grupos.

Quanto aos grupos criados para o Pai, verificamos que o mais prevalente na nossa amostra ($n=92$, 32,5%) é o Autoritativo, seguido do Negligente ($n=85$, 30,0%), pelo Permissivo ($n=81$, 28,6%) e pelo Autoritário ($n=25$, 8,8%). Comparando agora os quatro grupos, ainda quanto ao Pai, relativamente à DASS-21 *Stress* foi encontrado um resultado significativo $F(3, 279) = 10.837$, $p \leq .001$. O eta quadrado entre os grupos foi de 0.12, o que é um efeito médio segundo Cohen (1988, pp. 284-287). O teste de comparações *Post-hoc* usando o teste de Tukey HSD indicou que a média do Grupo 1/Autoritário ($M = 8.5$; $DP = 5.64$) foi significativamente diferente da do grupo 2/Autoritativo ($M = 4.8$; $DP = 4.79$) e do grupo 3/Permissivo ($M = 3.3$; $DP = 3.36$). O grupo 3/Permissivo também diferiu do grupo 4/Negligente ($M = 3.3$; $DP = 3.36$ vs. $M = 6.5$; $DP = 4.65$). Os outros grupos não diferiram entre si. Relativamente à DASS-21 *Depressão* foi encontrado um resultado significativo $F(3, 279) = 16.837$, $p \leq .001$. O eta quadrado entre os grupos foi de 0.19, o que é um efeito grande segundo Cohen (1988, pp. 284-287). O teste de comparações *Post-hoc* usando o teste de Tukey HSD indicou que a média do Grupo 1/Autoritário ($M = 7.2$; $DP = 5.45$) foi significativamente diferente da do grupo 2/Autoritativo ($M = 2.1$; $DP = 3.19$), do grupo 3/Permissivo ($M = 1.5$; $DP = 2.65$) e do grupo 4/Negligente ($M = 4.6$; $DP = 4.61$). O grupo 4/Negligente também diferiu do grupo 2/Autoritativo ($M = 4.6$; $DP = 4.61$ vs. $M = 2.1$; $DP = 3.19$) e do grupo 3/Permissivo ($M = 1.5$; $DP = 2.65$). Os outros grupos não diferiram entre si. Quanto à DASS_21 *Ansiedade* foi encontrado um resultado significativo $F(3, 279) = 10.433$, $p \leq .001$. O eta quadrado entre os grupos foi de 0.12, o que é um efeito médio segundo Cohen (1988, pp. 284-287). O teste de comparações *Post-hoc* usando o teste de Tukey HSD indicou que a média do Grupo 1/Autoritário ($M = 2.9$; $DP = 3.11$) foi significativamente diferente da do grupo 2/Autoritativo ($M = 1.4$; $DP = 2.10$) e do grupo 3/Permissivo ($M = .80$; $DP = .98$). O grupo 4/Negligente também diferiu do grupo 2/Autoritário ($M = 2.6$; $DP = 2.74$ vs. $M = 1.4$; $DP = 2.10$) e do grupo 3/Permissivo ($M = .80$; $DP = .98$). Os outros grupos não diferiram entre si. Quanto à RSES foi encontrado um resultado significativo $F(3, 279) = 3.465$, $p = .017$. O eta quadrado entre os grupos foi de 0.04, o que é um efeito pequeno segundo Cohen (1988, pp. 284-287). O teste de comparações *Post-hoc* usando o teste de Tukey HSD indicou que a média do Grupo 2/Autoritativo ($M = 33.0$; $DP = 7.63$) foi significativamente diferente da do grupo 3/Permissivo ($M = 36.2$; $DP = 7.22$). Os outros grupos não diferiram entre si.

Quadro 12

Comparações entre os diferentes estilos educativos (Pai) nas dimensões da DASS-21 e da RSES (One-Way ANOVA).

	Autoritário (1)		Autoritativo (2)		Permissivo (3)		Negligente (4)		F	p	Post-hoc
	n=25 (8.8%)		n=92 (32.5%)		n=81 (28.6%)		n=85 (30.0%)				
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
Str	8.5	5.64	4.8	4.79	3.3	3.36	6.5	4.65	10.837	≤.001	1>2,3*; 3<4*
Dep	7.2	5.45	2.1	3.19	1.5	2.65	4.6	4.61	16.837	≤.001	1>2,3,4*; 4>2,3*
Ans	2.9	3.11	1.4	2.10	.80	.98	2.6	2.74	10.433	≤.001	1>2,3*; 4>2,3*
RSES	32.2	7.50	33.0	7.63	36.2	7.22	34.4	7.18	3.465	.017	2<3*

Dep=DASS_21_Depressão; Ans=DASS_21_Ansiedade; Str=DASS_21_Stress; *p≤.05

Quanto aos grupos criados para a Mãe, verificamos que o estilo mais prevalente é o Autoritativo (n=108, 38.0%), seguido do estilo Permissivo (n=82, 28.9%), pelo estilo Negligente (n=55, 19.4%) e pelo Autoritário (n=39, 13.7%). Comparando os quatro grupos, ainda quanto à Mãe, relativamente à DASS-21 *Stress* foi encontrado um resultado significativo $F(3, 280) = 192.884, p \leq .001$. O eta quadrado entre os grupos foi de 0.14, o que é um efeito grande segundo Cohen (1988, pp. 284-287). O teste de comparações *Post-hoc* usando o teste de *Tukey HSD* indicou que a média do Grupo 1/Autoritário (M = 8.7; DP = 4.87) foi significativamente diferente da do grupo 2/Autoritativo (M = 5.4; DP = 5.02), do grupo 3/Permissivo (M = 3.1; DP = 3.52) e do grupo 4/Negligente (M = 5.4; DP = 4.02). A média do grupo 2 (M = 5.4; DP = 5.02) diferiu da do grupo 3/Permissivo (M=3.1; DP=3.52). Os outros grupos não diferiram entre si. Quanto à DASS_21 *Depressão* foi encontrado um resultado significativo $F(3, 280) = 136.807, p \leq .001$. O eta quadrado entre os grupos foi de 0.16, o que é um efeito grande segundo Cohen (1988, pp. 284-287). O teste de comparações *Post-hoc* usando o teste de *Tukey HSD* indicou que a média do Grupo 1/Autoritário (M=6.7; DP=5.22) foi significativamente diferente da do grupo 2/Autoritativo (M=2.8; DP=3.79), do grupo 3/Permissivo (M=1.4; DP=2.45) e do grupo 4/Negligente (M=3.9; DP=4.42). A média do grupo 4/Negligente (M=3.9; DP=4.42) diferiu da do grupo 3/Permissivo (M=1.4; DP=2.45). Os outros grupos não diferiram entre si. Relativamente à DASS_21 *Ansiedade* foi encontrado um resultado significativo $F(3, 280) = 148.728, p \leq .001$. O eta quadrado entre os grupos foi de 0.0001, o que é um efeito pequeno segundo Cohen (1988, pp. 284-287). O teste de comparações *Post-hoc* usando o teste de *Tukey HSD* indicou que a média do Grupo 1/Autoritário (M = 3.3; DP = 2.94) foi significativamente diferente da do grupo 2/Autoritativo (M = 1.4; DP = 2.14), do grupo 3/Permissivo (M = 1.2; DP = 1.77) e do grupo 4/Negligente (M = 2.0; DP = 2.47). Os outros grupos não diferiram entre si. Quanto à RSES foi encontrado um resultado significativo $F(3, 280) = 4.983, p = .002$. O eta quadrado entre os grupos foi de 0.05, o que é um efeito pequeno segundo Cohen (1988, pp. 284-287). O teste de comparações

Post-hoc usando o teste de *Tukey HSD* indicou que a média do Grupo 1/Autoritário (M=31.4; DP=6.08) diferiu da do grupo 2 (M = 33.7; DP = 7.81). A média do grupo 2/Autoritativo (M = 33.7; DP = 7.81) foi significativamente diferente do grupo 3/Permissivo (M = 36.5; DP = 7.26). Os outros grupos não diferiram entre si.

Quadro 13. Comparações entre os diferentes estilos educativos (Mãe) nas dimensões da DASS_21 e da RSES (One-Way ANOVA).

	Autoritário (1)		Autoritativo (2)		Permissivo (3)		Negligente (4)		F	p	Post-hoc
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
	n=39 (13.7%)		n=108 (38.0%)		n=82 (28.9%)		n=55 (19.4%)				
Str	8.7	4.87	5.4	5.02	3.1	3.52	5.4	4.02	192.884	≤.001	1>2,3,4*; 2>3*
Dep	6.7	5.22	2.8	3.79	1.4	2.45	3.9	4.42	136.807	≤.001	1>2,3,4*; 4>3*
Ans	3.3	2.94	1.4	2.14	1.2	1.77	2.0	2.47	148.728	≤.001	1>2,3,4*
RSES	31.4	6.08	33.7	7.81	36.5	7.26	34.3	7.14	4.936	.002	1,2 <3*

Dep=DASS_21_Depressão; Ans=DASS_21_Ansiedade; Str=DASS_21_Stress; *p≤.05

3. DISCUSSÃO

Antes de discutir os resultados principais deste estudo, consideramos importante enfatizar o facto de, numa amostra de adolescentes portugueses de tamanho bastante significativo, termos explorado algumas propriedades psicométricas de dois questionários, o EMBU-A e o DASS-21. No caso deste último, apesar do mesmo estar validado por Apóstolo e colaboradores (2006), os autores recorreram a uma amostra recolhida num Hospital Psiquiátrico, tendo encontrado uma estrutura fatorial (de dois fatores, que colapsou Ansiedade e *Stress* numa mesma dimensão) diferente daquela encontrada num outro estudo português de Pais-Ribeiro e colaboradores (2004), numa amostra da população geral (com três fatores: Depressão, Ansiedade e *Stress*).

No presente estudo, confirmámos a estrutura fatorial de três fatores encontrada no estudo de Pais-Ribeiro e colaboradores (2004), numa amostra de adolescentes portugueses, por oposição à de dois de Apóstolo e colaboradores (2006). Talvez em amostras clínicas, quando realizadas análises fatoriais, suceda o colapsar das dimensões Ansiedade e *Stress* (o conteúdo dos itens torna este resultado entendível), por oposição às amostras da população geral, em que os sujeitos respondem aos itens relativos à dimensão *Stress* num sentido distinto daquele em que respondem à dimensão Ansiedade.

No caso do EMBU-A, a validação e adaptação realizada por Lacerda (2005) levantou-nos, desde o início, algumas questões, quer pelo tamanho da amostra utilizado pela autora, quer pelo conteúdo dos itens que saturaram em cada dimensão encontrada, e isto para ambos os progenitores. A estrutura fatorial encontrada no nosso estudo, também de três dimensões (Suporte Emocional, Sobreproteção e Rejeição) mas, em particular, a forma como os itens saturaram nas mesmas (para ambos os progenitores), fazem-nos mais sentido, seguindo a literatura sobre o que cada dimensão de estilo educativo parental parece/deve abarcar. Para além disso, à exceção da Dimensão Rejeição (para a mãe), a consistência interna das dimensões é satisfatória. O valor inferior de consistência interna encontrado para esta dimensão pode ficar a dever-se ao número menor de itens que a compõe. Consideramos um aspeto relevante o facto de termos conduzido uma análise fatorial numa amostra com um tamanho necessário para o fazer (Nunnally, 1970).

Passando, então, para os nossos principais resultados, é importante referir que se vários estudos internacionais relatam que, se na infância não existem diferenças de género na

vivência de sintomatologia depressiva e ansiosa, a partir da adolescência são as raparigas que apresentam maior risco de a apresentar (Kessler & Walters, 1998; Nolen-Hoeksema, 1994). Também na adolescência as raparigas começam a expressar níveis mais elevados de *stress*, quer por fatores biológicos, quer psicossociais (Nolen-Hoeksema, 1994). No nosso estudo, apesar de não termos verificado o dado acerca da sintomatologia depressiva, verificámos que as raparigas apresentam maior sintomatologia ansiosa e maiores pontuações de *stress*.

É relevante verificar que, quando consideramos as dimensões Suporte_emocional_pai, Suporte_emocional_mãe, Sobreproteção_pai, Sobreproteção_mãe, Rejeição_pai e Rejeição_mãe, separadamente, tal como definidas de acordo com a nossa estrutura fatorial, não encontramos diferenças de género. O género não influencia a perceção de Suporte emocional, de Sobreproteção e Rejeição parental por parte do Pai e da Mãe, separadamente, i.e., os dados apontam para o facto de uma rapariga não tender a perceber o Suporte emocional da mãe como mais elevado do que um rapaz. Na literatura, os estudos não se focam tanto nas diferenças de género, em cada dimensão e por progenitor. Comparam, antes, pai e mãe nas três dimensões, resultado que discutiremos mais à frente. Ainda assim, não se verificou o apontado por Siegel (1987), segundo o qual os pais são mais firmes, restritivos e menos afetivos com os rapazes, porque, por exemplo, as raparigas não relatam menor Sobreproteção e mais Suporte emocional do que os rapazes. Também não se verificou o que o autor refere, i.e., o facto de parecer existir maiores diferenças nas práticas educativas entre rapazes e raparigas por parte dos pais do que das mães, visto que nas três dimensões de estilos educativos parentais (por pai), não se encontraram diferenças de género, i.e., rapazes e raparigas não se distinguiram.

No que diz respeito às diferenças etárias, a idade parece influenciar a perceção de todos os estilos educativos parentais por parte do pai e da mãe, separadamente, i.e., os adolescentes mais jovens têm a perceção de maior Suporte emocional, de maior Sobreproteção e de maior Rejeição por parte do pai e da mãe, do que os adolescentes mais velhos. Pelo menos, no que toca ao Suporte emocional, este dado parece ser congruente com a literatura (Maccoby, 1980), dado que a mesma refere que a demonstração de afeto é frequente quando os filhos são mais novos, diminuindo ao longo do tempo. Já no que diz respeito à autoestima (RSES), verificamos que os adolescentes mais novos apresentam menor autoestima do que os mais velhos, o que é congruente com o referido na literatura (McCarthy & Hoge, 1982).

Não existindo diferenças de género em cada dimensão do EMBU-A, por pai e mãe, quisemos verificar se, no geral, os adolescentes consideram haver diferenças no Suporte

emocional, Sobreproteção e Rejeição “apresentados” pelo pai e pela mãe. Quanto a este resultado, verificamos que, na nossa amostra, as mães apresentam pontuações superiores em todas as dimensões. O resultado é totalmente congruente quanto ao Suporte emocional, visto que as mães tendem a ser mais calorosas e a fornecer mais suporte (e.g., Holmbeck et al., 1995; Phares, 1999), assim como quanto à Sobreproteção, porque as mães tendem a ser vistas como mais intrusivas e sobreprotetoras do que os pais (e.g., Holmbeck et al., 1995). Existindo menos dados na literatura que se reportem à dimensão Rejeição, ainda assim, atendendo ao facto da mesma se correlacionar de forma significativa, no nosso estudo, como discutimos mais à frente, com a dimensão Sobreproteção, o que é congruente com a literatura (Gerlsma et al., 1991), faz sentido que se as mães apresentam uma pontuação mais elevada de Sobreproteção, também apresentem de Rejeição.

Quanto à associação entre as dimensões do EMBU-A e as variáveis sociodemográficas, é muito interessante verificar que o Suporte Emocional por parte do Pai, tal como é percebido pelos jovens, é inferior quando o Pai possui menos escolaridade. No caso da Mãe, verifica-se que a Sobreproteção materna, tal como é percebida pelos jovens é superior quando a Mãe possui maior escolaridade. Os estudos sobre a associação entre as variáveis sociodemográficas e as dimensões do EMBU-A são em menor número e, por isso, consideramos relevantes estes resultados. Faz sentido que os pais com menor escolaridade (que pode ter “agarrada” a si outras variáveis psicossociais — de risco — que não permitam aos pais ter a mesma disponibilidade emocional para os filhos) possam revelar menor Suporte emocional face aos seus filhos. Pode fazer, também, sentido que as mães com maior escolaridade tenham maior “disponibilidade” (por poderem ter menos stressores psicossociais na sua vida, ainda que os tendo, do que mães com menor escolaridade) para poder exercer controlo e sobreproteção excessiva face a experiências indutoras de *stress*, sendo mais intrusivas.

Seguindo uma abordagem dimensional e aproximando-se do que se verifica na literatura, em todas as amostras (total, rapazes e raparigas), pontuações mais elevadas de Suporte emocional, quer do pai, quer da mãe, associam-se a pontuações mais baixas de sintomatologia depressiva, ansiosa e de *stress*. Da mesma forma, quanto maior o Suporte emocional por parte da mãe, maior a pontuação de auto estima (na amostra total e feminina) (McKinney & Renk, 2008). Quanto maior a Sobreproteção (de ambos os progenitores), na amostra total e de rapazes, menor a auto estima, Maccoby e Martin (1983). Quanto maior a Rejeição por parte do pai, maior o *stress* na amostra total e de rapaze. No caso da mãe, quanto maior a pontuação de Rejeição, em todas as amostras, maior a pontuação de depressão,

ansiedade e *stress*. Este dado revela bem o impacto de comportamentos pautados pelos castigos físicos e privação na psicopatologia apresentada pelos jovens. Em todas as amostras, quanto maior o Suporte emocional da mãe menor a pontuação de Rejeição, o que segue de perto o referido por Gerlsma e colaboradores (1991), segundo o qual pontuações mais elevadas de Suporte emocional se associam a pontuações menores de Rejeição. Em todas as amostras e em ambos os progenitores, valores elevados de Sobreproteção associam-se a pontuações elevadas de Rejeição, tal como já discutido (Gerlsma et al., 1991). Os adolescentes parecem tender a aproximar os comportamentos de controlo e sobreproteção mais a uma atitude rejeitante do que afetuosa.

Quando combinamos o género do progenitor e do adolescente, verificamos que a categoria Pai-Filho apresenta resultados inferiores em todas as dimensões às categorias Mãe-Filho e Mãe-Filha, o que constitui um dado interessante do nosso estudo, significando que, numa díade em que o género do progenitor e do adolescente é masculino, o adolescente tende a relatar níveis mais baixos de Suporte emocional, Sobreproteção e Rejeição do que numa díade formada por um progenitor do género feminino, independentemente do género do adolescente. Este dado parece seguir de perto o afirmado por Siegel (1987), quando refere que parece existir mais diferença nas práticas educativas entre rapazes e raparigas por parte dos pais vs. mães, sobretudo nas medidas de envolvimento físico e disciplina. Assim, em termos desenvolvimentais, faz sentido que o pai revele menos Suporte emocional e Sobreproteção face a um filho do género masculino, o que pode estar associado ao que já referimos, i.e., que na adolescência as raparigas apresentam maior probabilidade de estar expostas a stressores de diferente natureza.

É bom verificar que na nossa amostra, em ambos os progenitores, se verifica uma maior prevalência do estilo educativo parental Autoritativo (pai: 32,5% e mãe: 38%) vs. outros estilos, visto que é este que, na literatura, surge associado a melhores resultados desenvolvimentais (Baumrind, 1971, 1989; Liem et al., 2010; Weiss, 1996; Wintre & Yaffe, 2000). Da mesma forma, confirmam-se os dados da literatura, visto que o estilo Autoritário, quer no caso da mãe, quer do pai, mostra estar associado a maior sintomatologia depressiva/ansiosa e maior *stress* (Santrock, 1990; Wolfradt et al., 2003).

É interessante verificar que, tal como em estudos realizados com amostras de adolescentes espanhóis e brasileiros (García & Gracia, 2009; Martínez & García, 2007; 2008; Martínez et al., 2007), em ambos os progenitores o estilo Permissivo, por comparação com o Autoritativo, está associado a níveis mais elevados de auto estima. O estilo Negligente, em

ambos os progenitores, por comparação com o Autoritativo, associa-se a níveis superiores de sintomatologia depressiva, seguindo de perto a literatura (Aunola, 2000; Milevsky, 2006).

Como limitações deste estudo, importa referir a não consideração da dimensão Rejeição na formação dos grupos de estilos educativos parentais de uma forma categorial, tendo apenas sido consideradas as outras duas dimensões. Consideramos que a definição dos grupos com base na média e não em grupos extremos também pode ser vista como uma limitação, mas o recurso à média mais um desvio padrão reduziria o tamanho dos grupos, dificultando as análises seguintes. Para além disso, considerámos apenas algumas propriedades psicométricas do EMBU-A. No futuro, gostaríamos de, com uma amostra maior, continuar a explorar as propriedades psicométricas do EMBU-A, nomeadamente a sua validade convergente com outras escalas que avaliam estilos educativos parentais.

Na sua maioria, os resultados encontrados seguem de perto a literatura e apresentam importantes implicações, sobretudo quando mostram a associação entre uma pontuação maior na dimensão Suporte emocional e menores níveis de sintomatologia depressiva/ansiosa e *stress*, bem como a associação entre valores mais elevados de Sobreproteção e Rejeição e menor auto estima e, no caso da mãe, menor sintomatologia depressiva/ansiosa e *stress*. Da mesma forma, o estilo educativo autoritário associou-se a pontuações superiores nas sintomatologias depressiva/ansiosa e *stress* vs. os outros grupos. Assim, e atendendo à própria transmissão dos estilos educativos parentais de geração em geração (e.g., Tanaka et al., 2009), apesar dos estilos educativos parentais e seu impacto serem determinados por diferentes variáveis, talvez possa ser relevante definir programas psicoeducativos em que se procure fomentar nos pais um estilo parental mais caloroso e, eventualmente, menos sobreprotetor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J.E. (2000). Parenting styles and adolescents achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Avenevoli, S., Sessa, F.M., & Steinberg, L. (1999). Family structure, parenting practices, and adolescent adjustment: An ecological examination. In E. M. Hetherington (Ed.), *Coping with divorce, single parenting, and remarriage* (65-90). Mahway: New Jersey.
- Barber. B.K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Baumrind, D. (1967). Child cares practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current theories of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (1, Pt. 2), 1-103.
- Baumrind, D. (1991a). Effective parenting during the earl adolescent transition. In P. A. Cowan (Ed.), *Family transition* (111-163). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baumrind, D. (1991b). Parenting styles and adolescent de velopment. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A.C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia on adolescence* (746-758). New York: Garland.
- Baumrind, D. (1989). *Rearing competent children*. In W. Damon (Ed.), *Child Development Today and Tomorrow*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Baumrind, D. (1971). Types of adolescent life-styles. *Development Psychology Monographs*, 4 (1, Pt. 2).
- Beck, A.T., Steer, R.A. & Brown, G.K. (1996). *Beck depression inventory: second edition manual*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Black, A. & Baumrind, D. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.

- Bornstein, M.H. (2002). *Handbook of Parenting (Vol. 1): Children and Parenting*. (2nd Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Buri, R.J. (1989). Self-esteem and appraisals of parental behaviour. *Journal of Adolescent Research*, 4(1), 33-49.
- Canavarro, C. (1996). A avaliação das práticas educativas através do EMBU: estudos psicométricos. *Psychologica*, 16, 5-18.
- Chao, R.K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- Chao, R.K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832-1843.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conrade, G. & Ho, R. (2001). Differential parenting styles for fathers and mothers: Differential treatment for sons and daughters. *Australian Journal of Psychology*, 53, 29-35.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F. & Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Faravelli, C., Panichi, C., Pallanti, S., Paterniti, S., Grecu, L.M. & Rivelli, S. (1991). Perception of early parenting in panic and agoraphobia. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 84, 6-8.
- Furukawa, T. (1992). Perceived parental rearing, personality and mental status in Japanese adolescents. *Journal of Adolescence*, 15, 317-322.
- García, F. & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish Families. *Adolescence*, 44 (173), 101-131.
- Gerlsma, C., Arrindell, W.A., Van der Veen, N. & Emmelkamp, P.M.G. (1991). A parental rearing style questionnaire for use with adolescents: psychometric evaluation of the EMBU-A. *Personality and Individual Differences*, 12 (12), 1245-1253.

- Gerlsma, C., Emmelkamp, P.M. & Arrindel, W.A. (1990). Anxiety depression, and perception on early parenting: a meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 10, 251-277.
- Ginsburg, G.S. & Bronstein, P. (1993). Family Factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Grolnick, W.S. & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Grüner, K., Muris, P. & Merckelbach, H. (1999). The relationship between anxious rearing behaviours and anxiety disorders symptomatology in normal children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 30, 27-35.
- Holmbeck, G.N., Paikoff, R.L. & Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting adolescents. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting (vol. 1)* (91-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hosley, C.A. & Montemayor, R. (1997). Fathers and adolescents. In M.E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (162-178). New York: John Wiley.
- Instituto Nacional de Estatística (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões*. Lisboa: INE.
- Kessler, R.C. & Walters, E.E. (1998). Epidemiology of DSM-III-R major depression and minor depression among adolescents and young adults in the National Comorbidity Survey. *Depression and Anxiety*, 7 (1), 3-14.
- Lacerda, M.I.M.C. (2005). *A percepção das práticas parentais pelos adolescentes: implicações na percepção de controlo e nas estratégias de coping*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, Portugal.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L. & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1066.
- Lee, S.M., Daniels, M.H. & Kissinger, D.B. (2006). Parental influences on adolescent adjustment: parenting styles vs. parenting practices. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 14(3), 253-259.
- Liem, J.H., Cavell, E.C. & Lustig, K. (2010). The influence of authoritative parenting during adolescence on depressive symptoms in young adulthood: examining the mediating roles of self-development and peer support. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(1), 73-92.

- Lytton, H. & Romney, D. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Maccoby, E. (1980). *Social development: psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology (vol. 4)* (1-101). New York: John Wiley and Sons.
- Martínez, I. & García, J.F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (2), 338-348.
- Martínez, I. & García, J.F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43, 169.
- Martínez, I. & García, J.F. (2007). Parenting styles and adolescents self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.
- McCarthy, J.D. & Hoge, D.R. (1982). Analysis of age effects in longitudinal studies of adolescent self-esteem. *Developmental Psychology*, 18 (3), 372-379.
- McCord, J. (1979). Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1477-1486.
- McKinney, C., Milone, M.C. & Renk, K. (2011). Parenting and late adolescent emotional adjustment: mediating effects of discipline and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 42, 463-481.
- McKinney, C. & Renk, K. (2008). Differential parenting between mothers and fathers: implications for late adolescents. *Journal of Family Issues*, 29 (6), 806-827.
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: an overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 569-598.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S. & Keehn, D. (2006). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 39-47.
- Muris, P. & Merckelbach, H. (1998). Perceived parental rearing behaviour and anxiety disorders symptoms in normal children. *Personality and Individual Differences*, 25, 1199-1206.

- Muris, P., Schmidt, H., Lambrichs, R. & Meesters, C. (2001). Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 555-565.
- Mussen, P.H. (Ed.). (1983). *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's manual of child psychology* (4th ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Nolen-Hoeksema, S. (1994). An interactive model for the emergence of gender differences in depression in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4 (4), 519-534.
- Nunnally, J. (1970). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pacchierotti, C., Bossini, L., Castrogiovanni, A., Pieraccini, F., Soreca, I. & Castrogiovanni, P. (2002). Attachment and panic disorder. *Psychopathology*, 35, 347-354.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 15)*. London: Open University Press.
- Parker, G., Tupling, H. & Brown, L.B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Paulson, S.E. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14, 250-267.
- Pestana, M.H. & Gageiro, J.N. (1993). *Análise de dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS* (3.^a edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Phares, V. (1999). *"Poppa" psychology*. Westport, CT: Praeger.
- Pulkkinen, L. (1982). Self-control and continuity from childhood to adolescence. In P. Baltes *et al.* (Eds.), *Life-span development and behaviour* (Vol. 49) (63-105). New York: Academic Press.
- Rosenberg, M. (1985). Self concept and psychological well-being in adolescence. In R.L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (205-246). New York: Academic Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Russell, A., Aloa, V., Feder, T., Glover, A., Miller, H. & Palmer, G. (1998). Sex-based differences in parenting styles in a sample with preschool children. *Australian Journal of Psychology*, 50, 89-99.
- Santrock, J.W. (1990). *Adolescence* (4th ed.). Dallas, TX: Wm. C. Brown Publishers.
- Santrock, J.W. (2004). *Life-span development* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Siegal, M. (1987). Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers? *Development Review*, 7, 183-209.

- Silove, D., Parker, G., Hadzi-Pavlovic, D., Manicavasagar, V. & Blaszczynski, A. (1991). Parental representations of patients with panic disorder and generalised anxiety disorder. *British Journal of Psychiatry*, 159, 306-310.
- Slicker, E.K. (1998). Relationship of parenting style to behavioral adjustment in graduating high school seniors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 345-372.
- Smetana, J.G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.
- Steinberg, L., Elmen, J.D. & Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S. & Dornbusch, S.M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Stevenson, H.W., Chen, C. & Uttal, D.H. (1990). Beliefs and achievement: a study of black, white, and hispanic children. *Child Development*, 61, 508-523.
- Tanaka, M., Kitamura, T., Chen, Z, Murakami, M & Goto, Y. (2009). Do parents rear their children as they were reared themselves? Intergenerational transmission of parental styles (warmth and control) and possible mediation by personality traits. *The Open Family Studies Journal*, 2, 82-90.
- Wagner, B.M., Cohen, P. & Brook, J. (1996). Parent-adolescent relationships: moderators of the effects of stressful life events. *Journal of Adolescent Research*, 11, 347-374.
- Weiss, L.H., & Schwarz, J.C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development*, 67, 2101-2114.
- Wiborg, I.M. & Dahl, A.A. (1997). The recollection of parental rearing styles in patients with panic disorder. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 96, 58-63.
- Wintre, M.G. & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15, 9-37.

Wolfradt, U., Hempel, S. & Miles, J.N.V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.

ANEXOS

Investigação no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica (Ramo de Psicoterapia e Psicologia Clínica): Consentimento informado.

Estilos educativos parentais e manifestações comportamentais e emocionais em adolescentes: Questionário sociodemográfico.

A-E de Rosenberg

EMBU-A

DASS-21

TAA-25

Investigação no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica (Ramo de Psicoterapia e Psicologia Clínica)



Código:
Escola:
Turma:
Nº Aluno:

Consentimento Informado para menores de 18 anos:

Vamos pedir-lhe que leia este pequeno texto. Antes de autorizar o seu filho a participar neste estudo coloque as questões que entender.

Esta investigação decorre no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica (Ramo de Psicoterapia e Psicologia Clínica) do Instituto Superior Miguel Torga (Coimbra) e tem como objectivo estudar a associação entre os estilos educativos parentais e algumas manifestações comportamentais e emocionais numa amostra de adolescentes. Para concretizarmos este objectivo, necessitamos que o seu filho responda a algumas perguntas de resposta breve e preencha três questionários, também de resposta rápida.

A participação do seu filho é muito importante. No entanto, ela é voluntária. Todos os dados recolhidos têm garantia de confidencialidade e servem somente para investigação científica. O investigador está disponível para qualquer esclarecimento acerca do estudo.

Eu, _____ li a informação acima apresentada e aceito que o meu/minha filho/a participe neste estudo.

Consentimento Informado para maiores de idade (18 anos ou mais):

Vamos pedir-te que leias este pequeno texto. Antes de autorizares a tua participação neste estudo coloca as questões que entenderes.

Esta investigação decorre no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica (Ramo de Psicoterapia e Psicologia Clínica) do Instituto Superior Miguel Torga (Coimbra) e tem como objectivo estudar a associação entre os estilos educativos parentais e algumas manifestações comportamentais e emocionais numa amostra de adolescentes. Para concretizarmos este objectivo, necessitamos que respondas a algumas perguntas de resposta breve e preenchas três questionários, também de resposta rápida.

A tua participação é muito importante. No entanto, ela é voluntária. Todos os dados recolhidos têm garantia de confidencialidade e servem somente para investigação científica. O investigador está disponível para qualquer esclarecimento acerca do estudo.

Eu, _____ li a informação acima e aceito participar neste estudo.

Coimbra, _____ de _____ de 20 ____

Código:

Escola:

Turma:

Nº Aluno:

Estilos educativos parentais e manifestações comportamentais e emocionais em adolescentes

Questionário sociodemográfico

SECÇÃO I

1. Género Masculino Feminino

2. Qual o teu ano de escolaridade?

7º ano 8º ano 9º ano 10º ano 11º ano 12º ano

3. Qual é a tua idade? _____

4. Qual é o teu peso actual? _____

5. Qual é a tua altura? _____

4. Praticas desporto, fora do contexto escolar? Sim Não

Qual? _____ Quantas vezes por semana? _____

SECÇÃO II

1. Com quem vives

Família nuclear (só os pais)

Família nuclear e alargada (com os pais e com tios, avós...)

Família alargada (só com avós/tios...)

Com quantas pessoas vives no total? _____

2. Estado civil dos teus pais

Casados/vivem juntos

Separados/divorciados/viúvos

Nunca viveram juntos

3. Escolaridade e Profissão do teu pai e da tua mãe

Pai Sem escolaridade; Sabe ler e escrever, mas não tem escolaridade

1.º ciclo do ensino básico (4.ª classe); 2.º ciclo do ensino básico (5º/6º ano)

3.º ciclo do ensino básico (7º ao 9.º ano); Ensino secundário (10º ao 12.º ano)

Curso superior (bacharelato, licenciatura, mestrado ou doutoramento)

Qual a profissão do teu pai? _____

Mãe Sem escolaridade; Sabe ler e escrever, mas não tem escolaridade

1.º ciclo do ensino básico (4.ª classe); 2.º ciclo do ensino básico (5º/6º ano)

3.º ciclo do ensino básico (7º ao 9.º ano); Ensino secundário (10º ao 12.º ano)

Curso superior (bacharelato, licenciatura, mestrado ou doutoramento)

Qual a profissão da tua mãe? _____

4. Tens irmãos? Não

Sim quantos? _____

SECÇÃO III

1. Com que frequência tomas o pequeno-almoço durante a semana?

Nunca Às vezes Todos os dias

2. Com que frequência bebes leite?

Raramente Diariamente Semanalmente Mensalmente

3. Com que frequência bebes coca-cola/refrigerantes?

Raramente Diariamente Semanalmente Mensalmente

4. Com que frequência comes vegetais?

Raramente Diariamente Semanalmente Mensalmente

5. Com que frequência comes fruta?

Raramente Diariamente Semanalmente Mensalmente

6. Com que frequência comes hambúrguer, cachorro quente ou pizza?

Raramente Diariamente Semanalmente Mensalmente

7. Com que frequência comes doces (chocolates, bolos)?

Raramente Diariamente Semanalmente Mensalmente

A-E de Rosenberg

(Rosenberg, 1965; Adaptado por Santos & Maia, 1999)

Este questionário é constituído por várias afirmações que se relacionam com o modo como cada pessoa se vê a si própria. Escolhe qual o teu grau de acordo ou desacordo de cada afirmação, assinalando com uma círculo a opção de resposta que melhor te descreve.

1	2	3	4	5
Discordo	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo
totalmente				totalmente

1. Acho que sou uma pessoa digna de estima, pelo menos a mesma que os demais

(1) (2) (3) (4) (5)

2. Tenho tendência a sentir que sou um(a) fracassado(a) em tudo

(1) (2) (3) (4) (5)

3. Acho que tenho muitas qualidades boas

(1) (2) (3) (4) (5)

4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem, como a maioria das outras pessoas

(1) (2) (3) (4) (5)

5. Acho que não tenho muitos motivos para me orgulhar de mim mesma/o

(1) (2) (3) (4) (5)

6. Tenho uma atitude positiva perante mim mesma/o

(1) (2) (3) (4) (5)

7. No geral estou satisfeita/o comigo mesma/o

(1) (2) (3) (4) (5)

8. Gostaria de ter mais respeito por mim mesma/o

(1) (2) (3) (4) (5)

9. Às vezes sinto-me realmente uma pessoa inútil

(1) (2) (3) (4) (5)

10. Às vezes penso que não sou grande coisa

(1) (2) (3) (4) (5)

EMBU-A

(Gerlsma, Arrindel, Van Der Veen & Emmelkamp, 1991; Adaptado por Lacerda, 2004)

Gostávamos de saber a tua opinião acerca dos comportamentos dos teus pais em relação a ti.

Lê cuidadosamente as perguntas e considera a resposta que melhor se aplica ao teu caso. Responde separadamente colocando para cada questão um X num dos quadrados em frente ao Pai para avaliar o comportamento do teu pai e outra X num dos quadrados em frente a Mãe para avaliar o comportamento da tua mãe.

Indica apenas se:

Vives com ambos os pais: Sim Não

Vives só com a mãe: Sim Não

Vives só com o pai: Sim Não

Os teus pais estão divorciados: Sim Não

Outras situações não especificadas _____

EMBU–A

(1) Sim, a maior parte do tempo; (2) Sim, frequentemente; (3) Sim, ocasionalmente; (4) Não, nunca

		(1)	(2)	(3)	(4)
1. Os teus pais interferem em tudo o que fazes?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os teus pais demonstram que gostam de ti?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os teus pais gostariam que fosses diferente?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Já te aconteceu os teus pais não falarem contigo durante algum tempo depois de fazeres alguma coisa errada?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os teus pais castigam-te por coisas sem importância?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os teus pais pensam que tu tens de te esforçares para ires mais longe na vida?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Pensas que os teus pais gostariam que fosses diferente?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mesmo quando fazes uma coisa estúpida, depois consegues fazer as pazes com os teus pais?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os teus pais abraçam-te?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Achas que os teus pais gostam mais dos teus irmãos ou irmãs do que de ti?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Sentes que os teus pais são mais injustos contigo do que com os teus irmãos?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Os teus pais proibem-te de fazeres coisas que os teus colegas estão autorizados a fazer, porque têm medo que te aconteça alguma coisa?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Os teus pais humilham-te na presença de outras pessoas?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Os teus pais preocupam-se com o que tu fazes depois das aulas?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Se a tua vida não corre bem, os teus pais tentam ajudar-te ou consolar-te?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Os teus pais castigam-te mais do que tu mereces?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Se fizeres alguma coisa sem autorização, os teus pais reagem de tal modo que comesças a sentir-te culpado?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Os teus pais mostram interesse pelas tuas notas escolares?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Sentes que os teus pais te ajudam se tiveres que fazer alguma coisa difícil?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Os teus pais tratam-te como a “ovelha negra” da família?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Sentes que os teus pais gostam de ti?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Os teus pais pensam que tens de ser o melhor em tudo?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Os teus pais demonstram claramente que gostam de ti?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Pensas que os teus pais têm a tua opinião em consideração?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Sentes que os teus pais gostam de estar contigo?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Tens a sensação de que os teus pais não têm tempo para ti?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Tens que dizer aos teus pais o que estiveste a fazer quando chegas a casa?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Sentes que os teus pais tentam que tenhas uma juventude feliz durante a qual possas aprender muitas coisas diferentes (por exemplo, através de livros, excursões, etc.)	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Os teus pais elogiam-te?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Sentes-te culpado porque te comportas de um modo que os teus pais desaprovam?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Sentes que os teus pais têm expectativas muito elevadas em relação ao teu desempenho escolar, desportivo, etc.?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Se te sentes infeliz, podes contar com a ajuda e compreensão dos teus pais?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. És castigado pelos teus pais mesmo quando não fizeste nada de errado?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Os teus pais dizem coisas desagradáveis a teu respeito a outras pessoas, por exemplo, que és preguiçoso ou difícil?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Quando acontece alguma coisa, os teus pais culpam-te?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Os teus pais aceitam-te tal como tu és?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Os teus pais alguma vez lidam contigo de um modo duro e pouco amigável?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Os teus pais castigam-te muito, mesmo por coisas sem importância?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Os teus pais já te deram uma bofetada sem razão?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Os teus pais interessam-se pelos teus passatempos ou por aquilo que gostas de fazer?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Os teus pais batem-te?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Os teus pais tratam-te de maneira que te sentes inferiorizado?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Achas que os teus pais estão sempre com medo que te aconteça alguma coisa?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Achas que tu e o teu pai/mãe gostam uns dos outros?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Os teus pais permitem que tu tenhas uma opinião diferente da deles?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Se fazes uma coisa bem feita, sentes que os teus pais têm orgulho em ti?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Os teus pais já te mandaram para a cama sem comer?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Sentes que os teus pais demonstram que gostam de ti, por exemplo, abraçando-te?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DASS-21

(Lovibond & Lovibond, 1995; Adaptado por Apóstolo, 2006)

Por favor leia as seguintes afirmações e assinale com um círculo o número (0, 1, 2, 3) que indica quanto cada afirmação se aplica a si *durante os últimos dias*. Não há respostas correctas ou incorrectas. Não demore demasiado tempo em cada resposta.

A escala de classificação é a seguinte:

- 0 Não se aplicou a mim.**
- 1 Aplicou-se a mim um pouco, ou durante parte do tempo.**
- 2 Aplicou-se bastante a mim, ou durante uma boa parte do tempo.**
- 3 Aplicou-se muito a mim, ou a maior parte do tempo.**

Nos últimos dias:

1.	Tive dificuldade em me calmar/descomprimir.....	0	1	2	3
2.	Dei-me conta que tinha a boca seca	0	1	2	3
3.	Não consegui ter nenhum sentimento positivo	0	1	2	3
4.	Senti dificuldade em respirar (por exemplo, respiração excessivamente rápida ou falta de respiração na ausência de esforço físico)	0	1	2	3
5.	Foi-me difícil tomar iniciativa para fazer coisas	0	1	2	3
6.	Tive tendência para reagir exageradamente em certas situações	0	1	2	3
7.	Senti tremores (por exemplo, das mãos ou das pernas)	0	1	2	3
8.	Senti-me muito nervoso	0	1	2	3
9.	Preocupei-me com situações em que poderia vir a sentir pânico e fazer um papel ridículo	0	1	2	3
10.	Senti que não havia nada que me fizesse andar para a frente (ter expectativas positivas).....	0	1	2	3
11.	Senti que estava agitado.....	0	1	2	3
12.	Senti dificuldades em relaxar.....	0	1	2	3
13.	Senti-me triste e deprimido	0	1	2	3
14.	Fui intolerante quando qualquer coisa me impedia de realizar o que estava a fazer .	0	1	2	3
15.	Estive perto de entrar em pânico	0	1	2	3
16.	Não me consegui entusiasmar com nada.....	0	1	2	3
17.	Senti que não valia muito como pessoa	0	1	2	3
18.	Senti que andava muito irritável	0	1	2	3
19.	Senti o bater do meu coração mesmo quando não fazia esforço físico (Ex: sensação de aumento do bater do coração ou falhas no bater do coração).....	0	1	2	3
20.	Tive medo sem uma boa razão para isso	0	1	2	3
21.	Senti que a vida não tinha nenhum sentido	0	1	2	3

TAA-25

(Garner & Garfinkel, 1979; versão reduzida de Pereira et al., 2005; Instituto de Psicologia Médica, FMUC; e-mail: psicomed@fmed.uc.pt)

Por favor, para cada uma das afirmações seguintes faça um círculo à volta da resposta que melhor se aplica a si, considerando:

5	4	3	2	1	0
Sempre	Muitíssimas vezes	Muitas vezes	Algumas vezes	Raras vezes	Nunca

Todos os resultados serão rigorosamente confidenciais. A maior parte das questões estão directamente relacionadas com a comida ou o comer, embora outro tipo de questões tenham sido incluídas.

Por favor, responda cuidadosamente a cada pergunta. Obrigado

1. Fico nervosa/o antes de comer.	5	4	3	2	1	0
3. Preocupe-me com comida.	5	4	3	2	1	0
4. Tenho tido episódios de comer de mais, em que me sinto incapaz de parar.	5	4	3	2	1	0
5. Conheço o valor calórico das comidas que como.	5	4	3	2	1	0
6. Evito especialmente comidas ricas em hidratos de carbono (ex.: pão, batatas, arroz, etc.).	5	4	3	2	1	0
7. Sinto que os outros gostariam que eu comesse mais.	5	4	3	2	1	0
8. Vomito depois de comer.	5	4	3	2	1	0
9. Sinto-me muitíssimo culpada/o depois de comer.	5	4	3	2	1	0
10. Ando preocupada/o com o desejo de ser mais magra/o.	5	4	3	2	1	0
11. Faço exercício energicamente para queimar calorias.	5	4	3	2	1	0
12. Penso em queimar calorias quando faço exercício.	5	4	3	2	1	0
13. As outras pessoas acham que estou demasiado magra/o.	5	4	3	2	1	0
14. Preocupo-me com a ideia de ter gordura no meu corpo.	5	4	3	2	1	0
15. Tomo laxantes.	5	4	3	2	1	0
16. Evito comidas que tenham açúcar.	5	4	3	2	1	0
17. Como comida de dieta.	5	4	3	2	1	0
18. Sinto que a comida controla a minha vida.	5	4	3	2	1	0
19. Controlo-me em relação à comida.	5	4	3	2	1	0
20. Sinto que os outros me pressionam para comer.	5	4	3	2	1	0
21. Dedico tempo e preocupação demais à comida.	5	4	3	2	1	0
22. Sinto-me desconfortável depois de comer doces.	5	4	3	2	1	0
23. Ocupo-me em coisas para fazer dieta.	5	4	3	2	1	0
24. Gosto de sentir o estômago vazio.	5	4	3	2	1	0
25. Tenho vontade de vomitar depois das refeições.	5	4	3	2	1	0

Obrigado/a pela colaboração