



UC/FPCE — 2010

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Estilos Educativos Parentais e Confiança Interpessoal em Crianças: estudo da sua relação e contributo para a adequação da escala CCCTB para a população portuguesa

Sandrina Antunes Marques
(e-mail: sandrinaantunesmarques@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da Professora Doutora Maria da Luz Vale Dias e da Professora Doutora Maria São João Breda.

Estilos Educativos Parentais e Confiança Interpessoal em Crianças: estudo da sua relação e contributo para a adequação da escala CCCTB para a população portuguesa

Resumo: O presente estudo exploratório teve como objectivo estudar a possível relação entre os estilos educativos parentais percebidos pelas crianças e o estabelecimento de crenças generalizadas sobre confiança interpessoal, bem como contribuir para a adequação de uma escala relativa a este domínio para a população portuguesa.

Para tal, recolhemos dados junto de crianças entre os 10 e os 12 anos de idade, utilizando os seguintes instrumentos: a escala *Egna Minnen Bertraffande Uppfostran - Children version* -EMBU-C (Castro *et al.*, 1990, 1993; versão portuguesa, Canavarro & Pereira, 2007) que permite avaliar a percepção das crianças relativamente aos estilos educativos parentais, para o pai e a mãe separadamente, em três dimensões importantes: suporte emocional, tentativa de controlo e rejeição; e a escala *Cross-cultural Children's Trust Beliefs* – CCCTB (Rotenberg, Sakai, Betts & Maeshiro, 2008; versão portuguesa experimental, Breda, Vale Dias & Ferreira *in* Ferreira, 2009) que avalia as crenças generalizadas de confiança interpessoal das crianças relativamente à mãe, pai, professor e amigo, tendo em conta três bases: fidelidade, emoção e honestidade.

No presente estudo de adequação da versão portuguesa da CCCTB, as dimensões que apresentaram melhores características psicométricas foram a *sub-escala emocional-pai*, a *emocional total* e a *escala total*. Utilizando os dados destas dimensões e os obtidos no EMBU-C, as análises efectuadas não permitiram apoiar a existência de uma relação entre os estilos educativos parentais e as crenças sobre confiança interpessoal.

Palavras-chave: estilos educativos parentais, confiança interpessoal, crianças, EMBU-C, CCCTB.

Parents Rearing Style and Children's Interpersonal Trust Beliefs: Study of their relation and contribution to the improvement of the Portuguese CCCTB scale

Abstract: This exploratory study had as purpose to analyse the possible association between the children's perception of the parent's rearing style and the establishment of interpersonal trust beliefs, as well as to contribute for the improvement of one scale in this domain for the Portuguese population.

For that purpose we collected data from 10-12 years old children using the *Egna Minnen Bertraffande Uppfostran - Children version* -EMBU-C (Castro *et al.*, 1990, 1993; versão portuguesa, Canavarro & Pereira, 2007) to evaluate the children's perception on the parent's rearing style, for the

father and the mother separately, in three important dimensions: emotional support, attempt of control and rejection; and the *Cross-cultural Children's Trust Beliefs* – CCCTB (Rotenberg, Sakai, Betts & Maeshiro, 2008; experimental Portuguese version, Breda, Vale Dias & Ferreira *in* Ferreira, 2009) that evaluate the children's interpersonal trust beliefs for the mother, father, teacher and friend, in three bases: fidelity, emotional and honesty.

The study of improvement of the Portuguese CCCTB revealed that the dimensions that present best psychometric characteristics were the *emotional-father subscale*, the *emotional total* and the *total scale*. Analysing the data from these dimensions and from EMBU-C, the results don't support the relation between the parent's rearing style and the interpersonal trust beliefs.

Key Words: parent's rearing style, interpersonal trust, children, EMBU-C, CCCTB.

Agradecimentos

Às minhas orientadoras Professora Doutora Maria da Luz Vale Dias e Professora Doutora Maria São João Breda pelo apoio, pelo tempo dispendido, pelos ensinamentos e por todas as dúvidas esclarecidas.

Aos meninos que participaram neste estudo e que possibilitaram a sua realização.

Aos meus pais que sempre estiveram presentes e me apoiaram durante o meu percurso académico, que me incentivaram a nunca desistir dos meus objectivos e a seguir sempre em frente.

Ao meu irmão Bruno, que esteve também sempre presente, incentivando-me a nunca desistir.

Ao Telmo, por neste último ano ter estado sempre ao meu lado, dando-me força para conseguir finalizar esta etapa e por todo o amor demonstrado.

Às minhas amigas, Sara A. e Sara L., que me acompanharam durante estes anos de faculdade, pela amizade, pela preocupação e pelos momentos bons e difíceis que partilhamos.

À minha prima Jessica por ouvir os meus desabafos e preocupações, pelo ânimo e incentivo.

A todos os familiares e amigos que aqui não mencionei mas que também me apoiaram para que aqui chegasse.

Índice

Introdução.....	1
I – Enquadramento conceptual (revisão da literatura).....	2
1. Parentalidade.....	2
2. Estilos Educativos Parentais.....	3
2.1. Dimensões do Conceito.....	6
2.2. Abordagem Tipológica.....	7
2.2.1 Classificação de Baumrind.....	7
2.2.1 Classificação de Maccoby e Martin.....	8
3. Confiança Interpessoal.....	9
3.1. Teoria Subjacente ao Modelo de Rotenberg.....	11
II – Objectivos.....	12
III – Metodologia.....	14
Fase 1.....	14
1.1. Descrição da amostra.....	15
1.2. Instrumento.....	16
1.3. Procedimento.....	18
1.4. Resultados.....	19
Fase 2.....	21
2.1. Descrição da amostra.....	21
2.2. Instrumentos.....	21
2.3. Procedimento.....	23
2.4. Resultados.....	24
IV - Discussão.....	30
V – Conclusões.....	33
Bibliografia.....	34

Índice de Tabelas

Tabela 1: Características gerais da amostra	16
Tabela 2: Consistência Interna: EMBU-C – α de Cronbach	24
Tabela 3: Correlações entre sub-escalas: EMBU-C respondido ao pai e à mãe	25
Tabela 4: Consistência Interna: CCCTB – α de Cronbach	25
Tabela 5: Correlação de Pearson e correspondente valor de p (<i>two-tailed</i>) entre os itens e a escala total – CCCTB	26
Tabela 6: Pontuações médias e desvios-padrão das diferentes sub-escalas do EMBU-C	27
Tabela 7: EMBU-C: diferenças em função do sexo da criança	28
Tabela 8: CCCTB: diferenças em função do sexo	29
Tabela 9: CCCTB: Correlação de Pearson e correspondente valor de p (<i>two-tailed</i>) entre resultados da CCCTB (Escala Total, Escala Emocional e Emocional Pai) e sub-escalas do EMBU-C	29

Introdução

A criança, desde o momento em que nasce e ao longo do seu desenvolvimento, vai estabelecendo uma rede de relações sociais com outros significativos, como a família, particularmente os pais, e os pares cujas expectativas e atitudes orientam e influenciam o comportamento e a qualidade das interações.

Os pais, como principais mas não os únicos agentes de socialização, desempenham um importante papel no desenvolvimento das competências cognitivas, afectivas, sociais e da personalidade da criança. É inicialmente na relação com pais, em particular com a mãe, que a criança experimenta o sentimento de confiança básica que permitirá o desenvolvimento de uma segurança íntima em relação a si próprio e ao mundo. Neste sentido, pareceu-nos interessante explorar empiricamente o estudo dos estilos educativos parentais e a sua possível influência num domínio psicossocial específico, o das crenças sobre confiança interpessoal.

Iniciamos este trabalho com o desenvolvimento das revisões teóricas consideradas relevantes para o tema em estudo, fazendo referência à parentalidade, aos estilos educativos parentais e à sua abordagem tipológica, bem como à confiança interpessoal e a um modelo teórico específico (Rotenberg, 2001, 2010) sobre este conceito.

Visto não existir ainda nenhum instrumento que avalie a confiança interpessoal aferido para a população portuguesa, pretendemos, numa primeira fase da pesquisa empírica, dar continuidade a anteriores trabalhos dentro desta área e contribuir para a adequação de uma versão portuguesa de uma escala para crianças, a *Cross-cultural Children's Trust Beliefs* – CCCTB (Rotenberg, Sakai, Betts & Maeshiro, 2008; versão portuguesa experimental, Breda, Vale Dias & Ferreira *in* Ferreira, 2009). Na segunda fase, prosseguimos com o estudo da possível influência dos estilos educativos parentais percebidos pelas crianças no estabelecimento das suas crenças generalizadas sobre confiança interpessoal, analisando, para a nossa amostra, as características psicométricas dos instrumentos utilizados.

Os resultados obtidos não nos permitem concluir pela existência de uma relação entre os estilos educativos parentais e a confiança interpessoal, no entanto o estudo desta relação contribui para compreender o significado

que é atribuído a algumas situações e acontecimentos que envolvem a confiança interpessoal.

I – Enquadramento conceptual (revisão da literatura)

1. Parentalidade

Parentalidade (*parenting*) é definida por Hoghughi (2004) como uma actividade cujo objectivo é o de assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento da criança. Deriva do Latim *parere* que significa *trazer para fora, desenvolver ou educar*.

Segundo Darling (1999), parentalidade é definida como uma actividade complexa que inclui muitos comportamentos específicos que funcionam individualmente e em conjunto para influenciar o comportamento da criança.

Uma das características da literatura sobre parentalidade é a ausência de um sistema teórico evidente dentro das ciências sociais. O marco na literatura sobre este tema é o reconhecimento da existência de uma grande diversidade de práticas parentais, cujo respectivo conteúdo é complexo e se vai modificando, bem como a necessidade de tratar pais e crianças em particular (Hoghughi, 2004).

No entanto, é possível identificar algumas das principais contribuições teóricas que nos ajudam a compreender os processos subjacentes à parentalidade, destacando-se John Bowlby (1951) com a teoria da vinculação e Urie Bronfenbrenner (1979) com a perspectiva ecológica do desenvolvimento, demonstrando que as práticas parentais se reflectem e interagem com o contexto ecológico e social, em que os filhos podem ser o foco das preocupações e actividades dos pais, mas a eficácia dessas actividades está dependente das próprias relações dos pais, das circunstâncias económicas, do contexto cultural e da estrutura política e social em que estão inseridos. Salientam-se ainda os estudos de Diana Baumrind (1966, 1967) sobre os diferentes estilos parentais, tendo em conta o respectivo contexto social e desenvolvimental. A maioria dos pais adopta uma variedade de estilos, dependendo da percepção que têm das necessidades da criança, da idade e da gravidade das circunstâncias. De

acordo com os resultados das investigações, em termos gerais o estilo autoritativo, que clarifica e estabelece barreiras numa atmosfera emocional acolhedora através de uma apropriada negociação e reciprocidade, revela ser o mais eficaz, demonstrando melhores resultados a longo prazo no auto-controlo da criança e na harmonia pais – filho (Hoghughi, 2004).

Embora alguns autores salientem também a importância do bem-estar dos próprios pais (Franco-Borges & Vaz-Rebello, 2007), quando se fala de processos subjacentes à parentalidade, é comum realçar os processos parentais especificamente dirigidos para promover o bem-estar da criança (Hoghughi, 2004). Estes processos podem ser divididos em actividades parentais que são os elementos principais dos cuidados parentais necessários e suficientes como o cuidar, o controlar e o desenvolver; em áreas funcionais que dizem respeito às áreas principais do funcionamento da criança, como a saúde física e mental, o funcionamento intelectual e o comportamento social nas quais os pais dirigem a sua atenção; e em pré-requisitos, ou seja, o que os pais necessitam para desempenhar as suas funções (Hoghughi, 2004).

Associada à parentalidade está também a importância do papel dos pais no processo de socialização dos seus filhos.

Segundo alguns autores (Furstenberg, Cook, Eccles, Elder & Sameroff, 1999; Perke, Killian, Dennis, Flyr, McDowell, Simpkins *et al.*, 2003, *in* Parke & Buriel, 2008), os pais influenciam as relações sociais dos seus filhos não só através da sua interacção directa mas também através do facto de serem eles a controlar a vida social dos filhos. Afinal, são os pais que decidem em que escola os filhos vão estudar e quais as actividades extra-curriculares em que vão participar.

A família é reconhecida como um contexto com grande influência no processo de socialização, uma vez que as crianças estão dependentes dos cuidados e apoio dos pais (Parke & Buriel, 2008).

2. Estilos Educativos Parentais

Através da revisão bibliográfica realizada foi possível constatar uma evolução dos modelos relativos aos estilos parentais que têm sido propostos pelos psicólogos que investigam o desenvolvimento humano a fim de perceber a interacção entre pais-filhos e a sua influência no desenvolvimento

das competências sociais da criança. A principal estrutura para conceptualizar as contribuições dos pais para a tarefa de socialização dos seus filhos é baseada no trabalho pioneiro de Diana Baumrind e ao que ela designa como estilo parental. No entanto, o entendimento dos psicólogos sobre os estilos educativos parentais tem evoluído tornando-se tema de pesquisa cada vez mais aprofundado.

De uma forma geral, podemos falar em três grandes patamares na evolução dos modelos dos estilos parentais.

Como já foi mencionado, o estudo sobre os estilos parentais deve-se ao trabalho pioneiro de Diana Baumrind, em que são identificados diferentes formas desses mesmos estilos. A principal característica que os determina é as diferentes estratégias de controlo usadas pelos pais. A importância do trabalho de Baumrind deveu-se aos resultados dos seus estudos que demonstraram que diferentes estilos parentais estão associados a diferentes resultados no comportamento dos filhos. Neste sentido, diferentes estilos parentais poderão ter influência nos domínios da competência social, do desempenho académico, do desenvolvimento psico-social e dos problemas do comportamento (Darling, 1999).

Estilo parental é definido por Baumrind (1991, *in* Darling, 1999) como as variações normais nas tentativas dos pais para controlar e socializar os seus filhos. Nesta definição devem ser ressalvados dois aspectos. O primeiro, diz respeito ao facto de os estilos parentais pretenderem descrever variações do comportamento parental normal, ou seja, a tipologia dos estilos parentais desenvolvida por Baumrind não deverá ser incluída na compreensão dos comportamentos parentais desviantes, que poderão ser observados em ambientes de abuso e negligência. No segundo aspecto, Baumrind assume que um comportamento parental normal gira em torno de questões de controlo, embora os pais possam diferir na forma como tentam controlar ou socializar os seus filhos e na extensão de situações em que o tentam fazer (Darling, 1999). Assume-se, assim, que ser pai implica necessariamente assumir a função de ensinar, influenciar e controlar os filhos no contexto da tarefa de socialização que lhes cabe.

Baumrind refere ainda que o estilo parental nos remete para dois elementos distintos: a responsividade e a exigência parental. A responsividade parental (também referida como apoio emocional) está

relacionada com a forma como os pais promovem intencionalmente a individualidade, a auto-regulação e a assertividade sendo atentos, sensíveis e apoiantes em relação às necessidades dos seus filhos. A exigência (também referida como controlo comportamental) reporta-se aos pedidos/ordens que os pais fazem/dão aos filhos (Darling, 1999).

Após o trabalho pioneiro Baumrind ter sido publicado, Maccoby e Martin (1983) reconceptualizaram os estilos parentais em termos de dimensões. Uma parte da motivação de Maccoby e Martin era aprofundar o conhecimento sobre os estilos parentais identificando as dimensões subjacentes aos estilos parentais de Baumrind. Uma das contribuições da abordagem de Maccoby e Martin foi servir de base para melhorar a avaliação dos estilos parentais.

Darling e Steinberg (1993) realizaram uma revisão do conceito de estilo parental, incluindo críticas e mudanças, em que o estilo parental é reconceptualizado como o contexto em que os pais influenciam os filhos através das suas práticas, de acordo com as suas crenças e valores, indo para além da combinação entre exigência e responsividade. Introduziram ainda, uma importante distinção na literatura entre estilos educativos parentais e práticas educativas parentais. Segundo os autores, estilos parentais constituem um conjunto de atitudes dos pais que criam um clima emocional em que se expressam os comportamentos dos pais, os quais incluem as práticas parentais e outros aspectos da interacção pais-filhos que possuem um objectivo definido, tais como o tom da voz, a linguagem corporal, o descuido e a mudança de humor. Por outro lado, as práticas parentais correspondem a comportamentos definidos por conteúdos específicos e por objectivos de socialização. Diferentes práticas parentais podem ter o mesmo objectivo, por exemplo, com o objectivo de promover uma auto-estima positiva na criança, os pais podem envolver-se em diferentes práticas, como assistir a acontecimentos onde a criança participe e estar presente noutros acontecimentos que revelem o seu interesse pelas actividades do filho.

Desta forma, como foi possível observar, o conceito de estilo parental foi ampliado desde os trabalhos de Baumrind (1966) até ao contributo de Darling e Steinberg (1993).

2.1 Dimensões do conceito

Segundo vários autores, o estilo parental contém várias dimensões que o categorizam e que têm sofrido uma evolução (Maccoby & Martin, 1983; Darling & Steinberg, 1993; Arrindell & Van der Ende, *in* Castro, Toro, Van Der Ende & Arrindell, 1993; Arrindell & Van Der Ende, 1984, *in* Canavarro, 1999).

Inicialmente, eram identificados dois elementos principais do estilo parental: o suporte e controlo parentais. O **suporte** diz respeito “ao grau em que os pais fomentam a individualidade, a auto-regulação e auto-afirmação, através do fornecimento de suporte, atenção e preenchimento das necessidades dos filhos” (Baumrind, 1991, p.62). O grau de **controlo** diz respeito “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 (Baumrind, 1991, p. 61-62).

Mais tarde, Arrindell e Van der Ende (1984, *in* Canavarro, 1999) descrevem três dimensões do comportamento parental que traduzem diferentes práticas educativas, passíveis de serem avaliadas através da Escala EMBU (*Egna Minnen Beträffande Uppfostran* - Perris, Jacobsson, Lindstrom, von Knorring & Perris, 1980; versão portuguesa de Canavarro, 1996, 1999) que apresenta uma estrutura factorial com as mesmas designações: suporte emocional, rejeição e sobreprotecção.

Ao **suporte emocional** correspondem os comportamentos dos pais que façam com que a criança “se sinta confortável na sua presença e lhe confirmem a ideia de que é aprovado como pessoa pelos seus progenitores” (Arrindell e Van der Ende 1984, *cit. in* Canavarro, 1999, p. 237). A **rejeição** corresponde a “comportamentos dos pais tendentes a modificar a vontade do filho e que são sentidos por este como uma rejeição de si próprio como indivíduo” (Arrindell e Van der Ende 1984, *cit. in* Canavarro, 1999, p. 237). A **sobreprotecção** diz respeito a comportamentos caracterizados por uma “protecção excessiva de experiências indutoras de stress e adversidades” (Arrindell & Van der Ende 1984, *cit. in* Canavarro, 1999, p. 237).

Existem ainda dois questionários criados a partir do EMBU, o EMBU-Pais (Castro, Pablo, Gómez, Arrindell. & Toro, 1997; versão portuguesa de

Canavarro & Pereira, 2007) e o EMBU-Crianças (Castro, Toro, Van der & Arrindell, 1993; Castro, Toro, Van der Ende, Arrindell & Puig, 1990; versão portuguesa Canavarro & Pereira, 2007), que se caracterizam por uma estrutura factorial diferente, nomeadamente apresentando os factores *rejeição, suporte emocional e tentativa de controlo* (Canavarro & Pereira, 2007). No presente estudo, como mais à frente se especificará, recorreremos à versão para crianças.

2.2 Abordagem Tipológica

2.2.1 Classificação de Baumrind

O trabalho de Diana Baumrind contribuiu para o conhecimento dos estilos educativos parentais, no sentido em que esclareceu como diferentes formas de controlo comportamental se associam ao funcionamento adaptativo em diferentes etapas do desenvolvimento. Inicialmente, o interesse de Baumrind era estudar o impacto de determinadas dimensões do comportamento parental no desenvolvimento da criança.

A autora usou o conceito de controlo parental para se referir às tentativas dos pais para integrar os filhos na família e na sociedade (Darling & Steinberg, 1993).

A investigação de Baumrind é caracterizada pela grande sofisticação metodológica quanto à recolha de dados, pelo recurso a diferentes metodologias e a diferentes informadores para a avaliação dos estilos educativos parentais.

Para estudar o impacto dos estilos educativos parentais, Baumrind utilizou uma abordagem tipológica ou configuracional, salientando a importância de estudar os padrões do comportamento parental, uma vez que a influência de um aspecto do comportamento parental é dependente da configuração de todos os outros aspectos. A tipologia desenvolvida por Baumrind, ao contrário de outras tipologias propostas, não resulta de uma combinação linear de diferentes dimensões do comportamento parental, mas é baseada na diferenciação de uma função parental mais alargada, o controlo. Em vez de considerar o controlo parental como uma dimensão organizada linearmente de níveis mais altos a mais baixos, Baumrind

distinguiu três tipos qualitativamente distintos de controlo parental: permissivo, autoritativo (*authoritarian*) e autoritário (*authoritative*) (Darling & Steinberg, 1993).

Segundo Baumrind (1966), no **estilo permissivo**, os pais tentam comportar-se de forma não punitiva e receptiva perante os desejos e acções da criança; apresentam-se perante a criança como um recurso para a realização dos seus desejos e não como um modelo, nem como um agente responsável por moldar ou direccionar o seu comportamento.

No **estilo autoritativo**, os pais tentam direccionar as actividades dos filhos de maneira racional e orientada; encorajam a troca verbal e partilham com a criança o raciocínio subjacente às suas decisões; quando a criança se recusa a obedecer solicitam que lhes explique a razão do seu não conformismo; exercem controlo firme nos pontos de divergência, colocando a sua perspectiva de adulto sem restringir a criança, reconhecendo que esta possui interesses próprios e características especiais; não baseiam as suas decisões em consensos ou no desejo da criança (Baumrind, 1966).

No **estilo autoritário**, os pais modelam, controlam e avaliam o comportamento da criança de acordo com regras de conduta estabelecidas e normalmente absolutas; estimam a obediência como uma virtude e são a favor de medidas punitivas para lidar com aspectos da criança que entram em conflito com o que eles pensam ser certo (Baumrind, 1966).

Segundo as investigações de Baumrind (1966, 1967, 1971; Baumrind & Black, 1967) respeitantes à observação de crianças em idade pré-escolar, com o objectivo de identificar comportamentos competentes dos filhos, os resultados mostraram que as crianças educadas por diferentes estilos de comportamento dos pais diferiam no grau de competência social. Maior assertividade, maior maturidade, conduta independente e empreendedora, responsabilidade social foram associados ao estilo parental designado por Baumrind de autoritativo.

2.2.2 Classificação Quadripartida de Maccoby e Martin

Maccoby e Martin (1983) procuraram conciliar a abordagem configuracional de Baumrind com tentativas anteriores de definir o comportamento parental com base em duas principais dimensões do

comportamento parental, a responsividade e a exigência, permitindo reorganizar os protótipos de Baumrind.

Desta forma, Maccoby e Martin (1983), ao categorizarem o comportamento parental consoante estas duas dimensões (alta ou baixa exigência e responsividade), desenvolveram uma tipologia baseada em quatro estilos educativos parentais: indulgente, autoritativo, autoritário e negligente.

No estilo **indulgente** (também referido como “permissivo” ou “não directivo”), os pais são responsivos, centrando-se na criança e existindo aceitação, mas não são exigentes e têm baixo controlo (Maccoby & Martin, 1983).

Adoptando o estilo **autoritativo**, os pais são exigentes e responsivos, ou seja, há uma reciprocidade, os filhos devem responder às exigências dos pais, mas estes também aceitam a responsabilidade de responderem, o quanto possível, aos pontos de vista e razoáveis exigências dos filhos, existindo uma comunicação bidireccional (Maccoby & Martin, 1983).

No estilo **autoritário**, os pais são exigentes e não responsivos, ou seja, as exigências deles estão em desequilíbrio com a aceitação das exigências dos filhos, dos quais se espera que inibam os seus pedidos e contestações (Maccoby & Martin, 1983).

Assumindo o estilo **negligente** (ou indiferente e não envolvido), os pais não são exigentes nem responsivos. Tendem a orientar-se para o evitamento de inconvenientes associados aos pedidos imediatos da criança e apresentam pouco afecto e envolvimento. Uma característica habitual é a sua escassez de regras e limites (Maccoby & Martin, 1983).

3. Confiança Interpessoal

A capacidade de confiar é uma característica fundamental no desenvolvimento intelectual, sócio-emocional e da personalidade de uma criança.

O facto de confiar que os seus cuidadores irão prestar protecção e um bom suporte, que os seus pares serão honestos, cooperantes e benevolentes permitirá à criança arriscar e desfrutar das experiências da vida, quer em

atividades quer em relações. Este é um aspecto necessário para que a criança desenvolva uma auto-estima saudável, uma capacidade cognitiva criativa e relações adequadas entre os pares (Rotenberg, Fox, Green, Ruderman, Slater, Stevens & Carlo, 2005).

Embora os estudos sobre confiança tenham incidido inicialmente sobre o comportamento dos adultos, têm vindo a ser realizados estudos com crianças que demonstram que a confiança está associada a outros aspectos como o comportamento moral (Wright & Kirmani, 1977), relações de amizade (Rotenberg, 1986), competência social (Buzzelli, 1988; Wentzel, 1991) e o rendimento escolar (Imber, 1973; Wentzel, 1991).

Ao abordar o conceito de confiança, deparamo-nos com um vasto leque de definições por este ser um conceito complexo e multifacetado, estudado em diversas áreas como a filosofia, economia, psicologia, e segundo diversas perspectivas como a individual, grupal ou organizacional.

No entanto, a maioria das investigações e dos estudos teóricos têm sido consistentes com as posições teóricas de Erikson e Rotter. Assim, vale a pena lembrar os aspectos essenciais dos contributos destes autores no que se refere à noção de confiança.

Erikson (1950, *in* Bernath & Feshbach, 1995) considerou a confiança fundamental para o desenvolvimento da identidade, como um modo de sentir e de se comportar no mundo, essencial para a formação de uma auto-estima positiva e para a saúde mental em geral. Segundo este (Erikson, 1950, *in* Bernath & Feshbach, 1995), a confiança é definida como um “sentido básico de fé em si mesmo e no mundo”, construído pela criança através do processo de desenvolvimento de auto-regulação das funções internas e uma tomada de consciência do grau de controlo pessoal sobre o exterior.

Embora muitos estudos recorram à noção de confiança básica de Erikson, a maioria das investigações têm sido influenciadas pela teoria da aprendizagem social de Rotter, autor que impulsionou a investigação sobre a confiança interpessoal em adultos.

Segundo Rotter (1967, 1971, *in* Bernath & Feshbach, 1995), a confiança está integrada no funcionamento social dos indivíduos, na organização, na sobrevivência e eficiência da sociedade e nas relações da sociedade local, nacional e internacional.

Rotter explica o conceito de confiança como a expectativa

generalizada de que os outros cumpriram a sua palavra ou as suas promessas. A definição que o autor nos oferece de confiança considera “as expectativas generalizadas das pessoas em acreditar na palavra, promessa verbal ou na declaração escrita de um indivíduo ou grupo” (Rotter, 1971, *cit. in* Wright & Tedeschi, 1975, p.470), ou seja, reside na construção cognitiva, e em particular, nas crenças.

A confiança é encarada à luz dos processos cognitivos, subjacentes às percepções e aos juízos sobre os outros, quanto à credibilidade das suas palavras e à bondade dos seus propósitos e intenções. Esta é considerada um constructo dinâmico influenciado por factores contextuais, específicos de cada relação interpessoal (Hosmer, 1995; Lewicki & Bunker, 1995; Mellinger, 1956, *in* Tanis & Postmes, 2005, p. 413).

Entre os factores que antecedem e influenciam o estabelecimento da confiança (factores intrapessoais e dos pares) são mencionados os factores familiares. Em situações de risco, a criança apresenta confiança ou desconfiança construída com base em experiências de segurança e resiliência com outras pessoas e apresenta habilidades cognitivas que contribuem para a tomada de uma decisão de confiança. A preferência intrapessoal da criança em confiar é em parte determinada pelas experiências intrapessoais com os pais e os pares que demonstram confiança (Bernath & Feshbach, 1995).

O papel significativo dos pais na influência do desenvolvimento da confiança nas crianças é largamente reconhecido e suportado por pesquisas que demonstram que a qualidade dos cuidados parentais é fundamental nas experiências de familiaridade, conforto e desenvolvimento da confiança básica das crianças (Bernath & Feshbach, 1995).

3.1 Teoria Subjacente ao Modelo de Rotenberg

Rotenberg adopta a definição de confiança interpessoal de Rotter (1971), referida anteriormente.

O modelo de Rotenberg (2001, 2010) pode ser representado por um paralelepípedo: 3 dimensões subdivididas em 12 unidades ou por 3 bases x 2 domínios x 2 dimensões do alvo.

Segundo este autor, a confiança cinge-se a 3 bases: a fidelidade, que se refere às promessas; a confiança emocional, que assenta no pressuposto

de que as outras pessoas renunciarão a causar-nos dano emocional; e a honestidade, que diz respeito à conduta que abona a verdade, comportamentos complacentes e estratégias genuínas, em detrimento das intenções maliciosas e das estratégias manipulativas (Rotenberg, 2001).

Estas três bases são diferenciadas relativamente a dois domínios: o cognitivo/afectivo, que se refere às crenças individuais e às experiências emocionais que as acompanham e o domínio comportamental, que menciona as tendências comportamentais dos indivíduos para se basearem nos outros, de forma a agir com fiabilidade (Rotenberg, 2001).

As três bases e os dois domínios são ainda distinguidos pelas duas dimensões do alvo. As dimensões do alvo são as qualidades específicas das pessoas em que confiamos e das pessoas em quem não confiamos. Estas dimensões são: a especificidade, que varia do geral para o particular (numa pessoa concreta) e a familiaridade, que abrange desde o não familiar até ao muito familiar (Rotenberg, 2001).

II – Objectivos

Esta investigação tem como *objectivo geral* estudar a possível relação entre os estilos educativos parentais percebidos pelas crianças e o estabelecimento das suas crenças generalizadas sobre confiança interpessoal.

Revela-se importante salientar que, após a pesquisa realizada, não foram encontrados estudos que relacionem estes dois conceitos.

Quanto ao tema da confiança interpessoal, esta é uma área que começa agora a apresentar estudos com a população portuguesa (Ferreira, 2009). Neste sentido, procurou-se também prestar um contributo para este domínio de pesquisa visando concretamente a compreensão do seguinte problema/questão: será que o estabelecimento da confiança interpessoal, nesta fase do ciclo de vida (dos 10 aos 12 anos de idade), sofre a influência dos diferentes estilos educativos parentais percebidos pelas crianças?

Tendo em conta o objectivo geral mencionado anteriormente, são formulados alguns *objectivos específicos*, que nos propomos a seguir nesta investigação:

- Contribuir para a adequação da escala CCCTB (*Cross-cultural*

Children's Trust Beliefs - Rotenberg, Sakai, Betts & Maeshiro, 2008), dado que, apesar de assistirmos a algum progresso neste campo (versão portuguesa experimental, Breda, Vale Dias & Ferreira *in* Ferreira, 2009), não se encontra ainda disponível para a população portuguesa um instrumento validado para medir a confiança interpessoal;

- Caracterizar os sujeitos da amostra no que se refere à confiança interpessoal;

- Caracterizar os sujeitos da amostra quanto às dimensões dos estilos educativos parentais percebidos;

- Testar a existência de uma associação entre as pontuações da escala CCCTB, nomeadamente a sub-escala emocional-pai, a emocional total e a escala total, e as pontuações nas sub-escalas do EMBU-C, seja numa relação em que os constructos incidem no mesmo alvo (sub-escala emocional pai da CCCTB, com as sub-escalas suporte emocional pai, rejeição pai e tentativa de controlo pai do EMBU-C) ou quando as pontuações transcendem o alvo, no caso da confiança interpessoal.

De acordo com estes objectivos e tendo em conta quer as considerações teóricas anteriormente apresentadas quer os resultados relativos ao funcionamento da CCCTB (que adiante descreveremos), são levantadas as seguintes *hipóteses de investigação*, como guias orientadoras do procedimento metodológico que se seguirá:

1. a) Existe uma associação positiva e significativa entre a pontuação da sub-escala emocional total e escala total da CCCTB com a pontuação na sub-escala suporte emocional do EMBU-C para o pai e para a mãe;

- b) Existe uma associação positiva e significativa entre a pontuação da sub-escala emocional pai da escala CCCTB com a pontuação da sub-escala suporte emocional pai do EMBU-C;

2. a) Existe uma associação negativa e significativa entre a pontuação da sub-escala emocional total e escala total da CCCTB com a pontuação na sub-escala rejeição do EMBU-C para o pai e para a mãe;

- b) Existe uma associação negativa e significativa entre a pontuação da sub-escala emocional pai da escala CCCTB com a pontuação da sub-

escala rejeição pai do EMBU-C;

3. Existem diferenças de género ao nível da percepção dos estilos educativos parentais.
4. Existem diferenças de género ao nível do estabelecimento da confiança interpessoal.

III – Metodologia

Este estudo dividiu-se em duas fases: a primeira teve como intuito prestar uma contribuição à adequação da escala CCCTB, já referida, para a população portuguesa; na segunda fase, procedeu-se ao estudo da relação da escala mencionada anteriormente com a escala EMBU-C, à qual também já fizemos alusão no âmbito da revisão da literatura. Esta segunda fase apoiou-se no resultado de um estudo prévio (Ferreira, 2009) sugerindo que alguns resultados da escala CCCTB exibiam fidedignidade a um nível razoável (acima de 0.70)

Fase 1

Como estava mencionado nos objectivos do nosso trabalho, procedemos, numa etapa prévia, à análise do ajustamento do modelo de Rotenberg (2001) e à análise dos dados da passagem da versão portuguesa da escala multicultural de crenças de confiança interpessoal às crianças da nossa amostra.

No sentido de averiguar a sua adequação a este modelo de medida em particular (futuramente referido como modelo 1), e de modo geral, a análise da estrutura subjacente aos dados através da comparação do grau de ajustamento obtido com diferentes modelos de medida, incluindo o modelo inicial, e modelos alternativos a este, estabeleceu-se como metodologia a análise factorial confirmatória.

Os modelos de medida usados como pontos de vista comparativos foram:

- O modelo hierárquico com 2 níveis de factores (modelo 1) que apresenta 12 factores de primeira ordem representados por pares de itens

(base x alvo) e 3 factores de segunda ordem, constituídos pelas diferentes bases, e que admite intercorrelações entre as bases;

- O modelo hierárquico com 2 níveis de factores (modelo 2), que contém 3 factores de primeira ordem constituídos pelas 3 bases, directamente representadas nos seus itens (8 itens por base) e um factor geral de crenças de confiança interpessoal;

- O modelo unifactorial (modelo 3), em que os 24 itens dependem directamente de um factor geral de crenças de confiança interpessoal.

Compreende-se que o primeiro destes modelos é o mais constrangido quanto à sua estrutura, contém mais parâmetros a estimar, enquanto os restantes são progressivamente mais simplificados e mais parcimoniosos, e estão incluídos no primeiro, mas menos fiéis à estrutura teórica de base que era hipotetizada ao longo da construção da escala. Salienta-se que cada um destes modelos foi estudado em si mesmo, e que nesse estudo, esteve sempre implícita a comparação automática com outros dois modelos: o modelo da independência, ou seja, da inexistência de relação entre as variáveis observáveis (itens), que neste modelo, nada medem de consistente; e o modelo saturado, ou seja, da convergência total dos dados empíricos com um concebível modelo.

Complementarmente, procedemos à análise da consistência interna, pelo indicador de *alpha* de *Cronbach*, da escala total e das diversas subescalas.

Adicionalmente, e exclusivamente com o propósito de suporte de uma representação intuitivamente mais acessível dos dados específicos desta amostra (para comparação com os do estudo anterior - Ferreira, 2009 -, conduzido com uma outra amostra), aplicámos também uma análise factorial exploratória, como complemento da análise de correlação entre os itens. O propósito deste passo foi o de equacionar sugestões para um melhoramento da escala, quanto a aspectos específicos do seu funcionamento.

1.1. Descrição da amostra

A amostra deste estudo é constituída por 71 crianças portuguesas em idade escolar, 26 do sexo feminino (36,6%) e 45 do sexo masculino (63,4%), com uma faixa etária compreendida entre os 10 e os 12 anos de idade,

pertencentes ao 5º e 6º anos de escolaridade (Tabela 1).

Esta é uma amostra ocasional, recolhida numa escola do 2º e 3º ciclos da região Centro do país, mais especificamente do distrito de Coimbra.

Tabela 1: Características gerais da amostra

	n (%)
Sexo	
Feminino	26 (36,6%)
Masculino	45 (63,4%)
Idade – Categorias	
10 Anos	23 (32,4%)
11 Anos	32 (45,1%)
12 Anos	16 (22,5%)
Escolaridade	
5º Ano	34 (47,9%)
6º Ano	37 (52,1%)

1.2. Instrumento

A CCCTB é uma escala de crenças generalizadas de confiança interpessoal, que tem por base a versão anterior, a CGTB que permite aceder às crenças generalizadas de confiança interpessoal em crianças. Esta escala apoiou-se na *Interpersonal Trust Scale* (Horchreich, 1973), composta por 22 itens sobre promessas em situações específicas e na *Imber's Trust Scale* (1973), formada por 40 itens que incidiam em quatro grupos específicos: mãe, pai, professores e amigos (Rotenberg, Fox, Green, Ruderman, Stevens & Carlo, 2005).

A CGTB é composta por 24 itens, 2 por cada sub-escala e por cada alvo e encontra-se dividida em três sub-escalas: fidelidade, emoção e honestidade, e quatro grupos-alvo. As respostas são solicitadas numa escala de Likert de 5 pontos, em que 1 significa o menor grau de confiança e 5, o maior (Rotenberg, Fox, Green, Ruderman, Stevens & Carlo, 2005). Cada item da CGTB descreve uma situação interpessoal, em que o alvo é o

protagonista e a criança é solicitada a responder em função das suas expectativas da conduta do alvo, isto é, da probabilidade do alvo emitir uma conduta fiável, seja ela de base de fidelidade, de honestidade ou de confiança emocional (Rotenberg, Fox, Green, Ruderman, Stevens & Carlo, 2005).

Quanto à CCCTB, divide-se em três sub-escalas, que correspondem às três bases de confiança propostas por Rotenberg: fidelidade, emoção e honestidade, e quatro grupos-alvo: mãe, pai, professor e amigo.

A fidelidade, como já foi referido anteriormente no enquadramento teórico, diz respeito ao cumprimento da promessa ou palavra; a emoção refere-se à confiança nos outros para evitar causar dano emocional, como ser receptivo a revelações, manter confidência, evitar a crítica, e evitar actos que causem embaraço; por último, a honestidade refere-se à narração da verdade e à adopção de comportamentos bons e não maliciosos e por estratégias genuínas e não manipulatórias (Rotenberg, Fox, Green, Ruderman, Stevens & Carlo, 2005).

A escala é composta por 36 itens, três itens por cada sub-escala x grupo-alvo. Em cada item é expressa uma situação do quotidiano e é feita uma pergunta onde o sujeito deve emitir uma probabilidade/hipótese. A avaliação é feita através de uma escala tipo Likert de 5 pontos, em que 1 significa “de certeza que não” até 5 que significa “de certeza que sim”.

Esta fase do estudo destina-se, como já foi referido anteriormente, a continuar o processo de construção e de validação da escala CCCTB (*Cross-Cultural Children's Trust Beliefs*), iniciado numa investigação anterior de A. Ferreira (2009), onde foram realizadas, juntamente com as orientadoras da pesquisa, M. S. J. Breda e M. L. Vale Dias, as etapas de tradução, selecção de itens originais da versão multicultural cedida pelo autor, e construção de novos itens portugueses. Foi também realizado, com uma amostra inicial, o estudo da consistência interna da escala e das suas subescalas. Adoptando-se as etapas do processo de construção original da GCTBS, tratou-se de transitar de uma versão provisória constituída por 36 itens, para uma mais adequada com 24 itens, a partir da selecção dos pares de itens mais intercorrelacionados (Rotenberg *et al.*, 2005), isto é, um par de itens por subescala base-alvo da confiança interpessoal.

Foi esta nova escala de 24 itens (2 por entrecruzamento de cada base por cada alvo) que foi aplicada à actual amostra, operacionalizando o

referido modelo.

1.3. Procedimento

Na análise do ajustamento dos 3 modelos de medida aos dados obtidos com a nossa amostra na escala, aplicámos a metodologia estatística da Análise de Equações Estruturais, com vista à análise factorial confirmatória, ajustando cada um dos modelos separadamente, e testando-o contra os modelos de independência e saturado, e finalmente, procedendo à comparação entre os 3 modelos mediante os índices de desajuste (erro), de ajustamento, e de adequação da dimensão da amostra ao estudo de cada modelo.

Socorremo-nos para tal do programa estatístico *Amos Graphics*, versão 17.0.

Mais concretamente, procedemos à especificação de cada modelo a ser testado, atendendo aos procedimentos indicados. A determinação dos coeficientes de regressão com o valor da unidade (que não se incluem entre os parâmetros a estimar) teve como base os resultados de uma análise de consistência interna prévia de cada subescala teórica e da escala completa: onde se verificava o maior contributo para um *alfa de Cronbach* elevado (item mais correlacionado com o total da subescala), o parâmetro de regressão foi fixado na unidade.

Assegurámo-nos primeiro da identificabilidade de cada modelo mediante o cálculo dos graus de liberdade.

Usámos como entrada do programa os dados brutos. Através de um *screening* dos dados, no sentido do teste da verificação dos pressupostos da análise de equações estruturais, designadamente da normalidade multivariada, verificámos não poder assegurar-se nos nossos dados a normalidade (desde logo, a normalidade univariada), pelo que os nossos resultados se apresentam como contendo esta limitação. A tentativa de recorrer a um método de estimação especial e livre de assunções relativas à distribuição não foi viável por limitação na dimensão da amostra. Neste sentido, os nossos resultados são ainda provisórios.

A análise foi baseada na matriz de covariância, e o método de estimação seguido no estudo do ajustamento dos modelos foi o de máxima

probabilidade, método que no entanto sabemos ser sensível à normalidade da distribuição das variáveis.

1.4. Resultados

Para avaliar o ajustamento de cada modelo, tomámos em consideração diversos indicadores, que no seu conjunto, se referem à capacidade do modelo de reproduzir a matriz de covariância observada (Byrne, 2001; Kline, 2005).

Em primeiro lugar, o Qui-quadrado, que avalia a qualidade do modelo no seu todo. Teoricamente, este indicador deveria ser não significativo, para se obter um modelo ajustado. Não obstante, é conhecido o facto de este indicador ser sensível a desvios muito pequenos do modelo conceptual (além de ser afectado pela dimensão da amostra). Frequentemente, são relatados resultados em que este indicador assume significância estatística, mesmo quando o modelo sob teste se apresenta razoavelmente ajustado.

Como é recomendado, recorremos a diversas outras medidas. Entre as mais fiáveis e utilizadas, está a RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*), que consiste numa medida do desajustamento (má qualidade do ajustamento). O seu valor crítico superior é de 0.10, sendo valores razoáveis os de 0.08 (Kline, 2005). Teve-se ainda em conta além do valor estimado deste índice, o valor p da sua estimação (para RMSEA < 0.05, P deve ser superior a 0,5) e o intervalo de confiança para esta estatística (limite superior deste intervalo), apesar da sensibilidade destes valores ao tamanho da amostra.

Outras medidas estudadas foram índices da qualidade do ajustamento (*fit*): privilegiadamente, o *Comparative Fit Index* (CFI), o qual leva em conta o tamanho da amostra, além de anteriores índices de comparação com a linha de base de NFI (*Normed Fit Index*), e outros seus derivados RFI (*Relative Fit Index*), IFI (*Incremental Fit Índice*), no sentido de ter em consideração questões de parcimónia e o tamanho da amostra) e finalmente *Tucker-Lewis Índice*. Os dois primeiros devem atingir valores iguais ou superiores a 0.90, e idealmente superar os 0.95. Já para os restantes indicadores são indicados valores de referência de 0.95.

Os resultados para o modelo 1 indicam um Qui-quadrado (237 graus

de liberdade) de 352,58 com valor de p de 0.

O RMSEA apresenta um valor estimado de 0.08, associado a um valor p de 0.05, sendo o intervalo de confiança (90%) com limite inferior de 0,06 e superior de 0,097.

Os diversos índices de ajustamento comparativos são: CFI que assume o valor de 0.734, NFI de 0.504, com o RFI assumindo o valor de 0.423, o IFI 0,756 e TLI com o valor de 0,691.

No modelo 2, os resultados apresentam um Qui-quadrado (249 graus de liberdade) de 414,65 com valor de p de 0.

O RMSEA apresenta um valor estimado de 0.093, associado a um valor de p de 0, sendo o intervalo de confiança (90%) com limite inferior de 0,077 e superior de 0,108.

Os diversos índices de ajustamento comparativos são: CFI com o valor de 0.619, um NFI de 0,417, RFI de 0,354, IFI de 0,642 e TLI de 0,578.

Finalmente, os resultados apresentados para o modelo 3 são de um Qui-quadrado (252 graus de liberdade) de 489, 667 com o valor de p de 0. O RMSEA apresenta um valor estimado de 0,111, associado a um valor de p de 0, sendo o intervalo de confiança (90%) com limite inferior de 0.096 e superior de 0,125.

Os diversos índices de ajustamento são: CFI com o valor de 0.454, NFI de 0,312, RFI de 0,246, IFI de 0,483 e TLI de 0,402.

Os indicadores conduzem a uma rejeição de cada um dos modelos como adequado aos dados, a um nível estatisticamente significativo.

Não sendo possível confirmar qualquer dos modelos, analisámos o indicador de *Hoelter Indice N* (CN), que avalia qual a dimensão da amostra que seria suficiente para uma confiança maior nos parâmetros do ajustamento do modelo. Um valor maior de 200 (Hoelter) é indicativo de um modelo que representa a amostra de dados.

Em cada um dos casos, o tamanho da nossa amostra não foi satisfatório de acordo com o nível exigido para este indicador (Hoelter CN deve exceder 200).

Pudemos não obstante comparar entre os modelos e reconhecer que a qualidade do ajustamento decaiu do modelo 1 para o modelo 3, avaliação que é consistente com os vários índices.

Fase 2

2.1. Descrição da amostra

A amostra já se encontra acima descrita na fase 1 deste estudo.

2.2. Instrumentos

Os instrumentos utilizados neste estudo foram seleccionados de acordo com o objectivo geral do trabalho e as hipóteses formuladas. Procedeu-se então ao contacto com os autores das escalas originais ou com os responsáveis pela adaptação/tradução das escalas em Portugal, para obtenção da autorização de aplicação dos instrumentos de interesse.

EMBU-C

Um dos questionários utilizados foi o EMBU-C (*Egna Minnen Beräffande Uppfostran - Children version*) de Castro e colaboradores (Castro, Toro, Van Der Ende, Arrindell & Puig, 1990; Castro *et al.*, 1993), instrumento desenvolvido originalmente em língua espanhola que tem como objectivo avaliar a percepção que as crianças têm dos estilos parentais educativos percebidos pela criança, enquanto esta vive com os pais. Este instrumento permite avaliar a percepção das crianças dos estilos educativos parentais dos progenitores separadamente para o pai e para a mãe em quatro importantes dimensões: suporte emocional, rejeição, tentativa de controlo e preferência em relação ao irmão. É um instrumento que apresenta boas características psicométricas, tal como o evidenciam os estudos realizados com crianças espanholas em idade escolar (Castro *et al.*, 1993).

O EMBU-C foi desenvolvido com base no EMBU (*Egna Minnen Beräffande* – Perris, Jacobsson, Von Knorring & Perris, 1980), que é um dos instrumentos de auto-relato mais utilizado na avaliação retrospectiva dos estilos educativos parentais. A versão para adultos do EMBU é composta por quatro factores extraídos através da análise factorial: suporte emocional, rejeição, sobreprotecção e preferência em relação ao irmão. No desenvolvimento do EMBU-C foram mantidos, na medida do possível, o significado original de cada questão, o formato do questionário e as opções

de resposta da versão para adultos.

Numa primeira abordagem, os autores (Castro *et al.*, 1990) recorreram à análise factorial confirmatória e verificaram que a solução da versão original (Arrindell *et al.*, 1983) não era adequada à amostra de crianças espanholas.

Assim, num segundo estudo, os autores (Castro *et al.*, 1993) adoptaram uma abordagem mais exploratória, identificando uma estrutura de quatro factores semelhantes à obtida com a versão original do EMBU, mas composta por uma menor quantidade de itens.

A adaptação do EMBU-C (*EMBU – Crianças*) à população portuguesa (Canavarro & Pereira, 2007) conduziu a uma versão da escala que conta com 32 itens avaliados numa escala de Likert de 4 pontos, desde “não, nunca” a “sim, sempre”. Este instrumento tem como objectivo avaliar a percepção que as crianças têm dos estilos educativos parentais dos seus progenitores, avaliando as seguintes dimensões: suporte emocional (14 itens); rejeição (8 itens); tentativa de controlo (10 itens).

O suporte emocional (formado pelos itens 1, 3, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 20, 21, 24, 27, 29, 32) refere-se à disponibilidade afectiva e física dos progenitores, à comunicação dos afectos e a comportamentos que manifestam a aceitação da criança por parte dos pais.

A rejeição (formado pelos itens 2, 10, 11, 17, 25, 26, 28, 31) diz respeito à hostilidade física e verbal dos pais para com a criança e comportamentos de rejeição.

Por último, a tentativa de controlo (formado pelos itens 4, 5, 6, 8, 15, 18, 19, 22, 23, 30) corresponde a comportamentos que têm por objectivo o controlo do comportamento da criança, a comportamentos que visam a adesão do comportamento da criança às expectativas dos pais, com o recurso, inclusive, a estratégias de indução de culpa, e a comportamentos de sobreprotecção.

CCCTB

Outro instrumento utilizado nesta segunda fase foi uma versão portuguesa da CCCTB (*Cross-cultural Children's Trust Beliefs*) de Rotenberg, Sakai, Betts e Maeshiro (2008; versão portuguesa experimental,

Breda, Vale Dias & Ferreira *in* Ferreira, 2009), descrita na primeira etapa deste trabalho e que ainda se encontra em fase de estudo.

Pretendíamos inicialmente aplicar as subescalas da CCCTB que já haviam demonstrado boa consistência interna, designadamente a escala total e as subescalas das 3 bases da confiança interpessoal (agregadas quanto aos alvos). No entanto, após nosso estudo com esta escala, concluímos que os resultados mais fiáveis para o nosso estudo com o constructo eram os da sub-escala emocional-pai, a emocional total e a escala total. No que se refere à CCCTB, são estes resultados, exclusivamente, objecto de estudo desta segunda fase do nosso trabalho.

2.3. Procedimento

Inicialmente, procedeu-se a uma selecção dos participantes no estudo tendo em conta a idade, visto este ser um critério para aplicação das escalas referidas.

De seguida, foram pedidas as devidas autorizações à Direcção da escola e aos respectivos encarregados de educação para que fosse possível fazer a recolha dos dados, para a investigação em decurso.

Obtidas as autorizações, foi-nos disponibilizada a hora da disciplina Área Projecto para que nos pudéssemos deslocar à escola para aplicação das escalas aos alunos das turmas do 5º e 6º anos de escolaridade, sendo estes os alvos prioritários do estudo tendo em conta o critério idade.

A recolha dos dados processou-se no decorrer do mês de Março de 2010, em contexto de sala de aula, como já foi referido, sendo inicialmente aplicada a escala EMBU-C, seguida da escala CCCTB.

Após a recolha dos dados, estes foram codificados e introduzidos numa base de dados e sujeitos a análise e tratamento estatístico, através do programa estatístico SPSS, versão 17.0.

Nos procedimentos estatísticos, procedeu-se ao seguinte processo de análise e tratamento dos dados: análise das qualidades psicométricas dos instrumentos, através do *alfa* de *Cronbach*; análises descritivas para caracterização da amostra; análise de correlações entre as sub-escalas emocional, emocional pai, e escala total do CCCTB (uma vez que estas foram as dimensões que apresentaram melhores resultados de fidedignidade

no estudo exploratório com a escala em questão), com as diferentes sub-escalas e escala total por alvos do EMBU-C.

2.4. Resultados

Após realizadas as análises, começamos por apresentar os resultados referentes às características psicométricas.

Para averiguar a fiabilidade do EMBU-C foram realizadas análises da consistência interna, considerando separadamente as respostas fornecidas pela mãe e pelo pai (Tabela 2). Os valores do coeficiente de *alfa* encontrados (valores entre 0,59 e 0,87) são, com exceções da escala *Rejeição* Pai e *Tentativa de Controlo* Mãe, considerados aceitáveis para efeitos de investigação.

Tabela 2: Consistência Interna: EMBU-C – α de Cronbach

	Pai	Mãe
	<i>α de Cronbach</i>	<i>α de Cronbach</i>
Suporte Emocional	0,87	0,82
Rejeição	0,65	0,74
Tentativa de Controlo	0,71	0,59

No que diz respeito ao estudo da relação entre as sub-escalas do EMBU-C respondido ao pai e à mãe (Tabela 3), verifica-se apenas uma associação significativa e positiva entre *Suporte Emocional* e *Tentativa de Controlo*, bem como entre *Rejeição* e *Tentativa de Controlo* relativamente ao pai. Verifica-se também uma associação significativa mas negativa entre *Suporte Emocional* e *Rejeição*, no que se refere à mãe.

Ao contrário do que seria esperado, tendo em conta o estudo de Canavarro e Pereira (2007) não se verificam associações entre *Suporte Emocional* e *Tentativa de Controlo*, bem como entre *Rejeição* e *Tentativa de Controlo* quanto à mãe.

Tabela 3: Correlações entre sub-escalas: EMBU-C respondido ao pai e à mãe

	Pai		Mãe	
	Rejeição	Tentativa Controlo	Rejeição	Tentativa Controlo
Suporte Emocional	- 0,18	0,36**	- 0,30*	0,11
Rejeição		0,41**		0,21

$p < * 0,5$; $p < ** 0,01$

Quanto à escala CCCTB, os valores que apresentam uma boa consistência interna são os da sub-escala Emocional Pai ($\alpha = 0,72$), Escala Emocional ($\alpha = 0,80$) e Escala Total ($\alpha = 0,76$), como se pode observar na Tabela 4.

Tabela 4: Consistência Interna: CCCTB – α de Cronbach

	α de Cronbach					Escala Total
	Mãe	Pai	Professor	Amigo	Total sub-escalas	
Honestidade	0,40	0,40	0,63	0,20	0,55	0,76
Fidelidade	0,49	0,57	0,68	0,42	0,66	
Emocional	0,45	0,72	0,53	0,74	0,80	

Tendo em conta as análises das correlações entre os itens e a escala total da CCCTB (Tabela 5), verifica-se que os itens que apresentam associações significativas são: Honestidade Pai 3, Honestidade Pai 4, Honestidade Professor 5, Honestidade Professor 6, Honestidade Amigo 8, Fidelidade Mãe 9, Fidelidade Pai 12, Fidelidade Professor 13, Fidelidade Professor 14, Fidelidade Amigo 15, Fidelidade Amigo 16, Emocional Mãe 17, Emocional Mãe 18, Emocional Pai 19, Emocional Pai 20, Emocional

Professor 21, emocional Professor 22, Emocional Amigo 23 e Emocional Amigo 24.

Tabela 5: Correlação de Pearson e correspondente valor de p (*two-tailed*) entre os itens e a escala total – CCCTB

		Escala Total
1HonesMae	r	,145
	p	,207
2HonesMae	r	,182
	p	,110
3HonesPai	r	,291 [*]
	p	,010
4HonesPai	r	,280 [*]
	p	,013
5HonesProf	r	,517 ^{**}
	p	,000
6HonesProf	r	,545 ^{**}
	p	,000
7HonesAmig	r	,215
	p	,058
8HoneAmig	r	,394 ^{**}
	p	,000
9FideMae	r	,373 ^{**}
	p	,001
10FideMae	r	,126
	p	,272
11FidePai	r	,209
	p	,066
12FidePai	r	,468 ^{**}
	p	,000
13FideProf	r	,544 ^{**}
	p	,000
14FideProf	r	,572 ^{**}
	p	,000
15FideAmig	r	,324 ^{**}
	p	,004
16FideAmig	r	,413 ^{**}
	p	,000
17EmocMae	r	,352 ^{**}
	p	,002
18EmocMae	r	,537 ^{**}
	p	,000
19EmocPai	r	,645 ^{**}
	p	,000

20EmocPai	r	,509**
	p	,000
21EmocProf	r	,379**
	p	,001
22EmocProf	r	,541**
	p	,000
23EmocAmig	r	,308**
	p	,006
24EmocAmig	r	,323**
	p	,004

Relativamente à caracterização da amostra, na Tabela 6 encontram-se as estatísticas descritivas da escala EMBU-C, nomeadamente médias e desvios-padrão das pontuações das três sub-escalas para ambos os progenitores.

De uma forma geral, as crianças percebem níveis elevados de Suporte Emocional do pai e da mãe (os valores médios dos itens para a sub-escala *Suporte Emocional* são 3,19, relativamente ao pai e 3,35 relativamente à mãe), níveis moderados a elevados de controlo (sendo os valores médios dos itens da sub-escala *Tentativa de Controlo* de 2,50 para o pai e de 2,71 para a mãe. Por fim, as crianças da amostra do presente estudo percebem níveis baixos, relativamente às outras sub-escalas, a moderados de rejeição (os valores médios dos itens para a sub-escala *Rejeição* são 1,68 para o pai e 1,65 para a mãe).

Tabela 6: Pontuações médias e desvios-padrão das diferentes sub-escalas do EMBU-C

	Pai		Mãe	
	Média	DP	Média	DP
Suporte Emocional (14 itens)	44,63	8,22	46,96	6,84
Rejeição (8 itens)	13,46	7,45	13,21	4,73
Tentativa Controlo (10 itens)	25,07	5,58	27,14	4,77

Quanto às diferenças dos estilos educativos parentais percebidos em função do sexo da criança (Tabela 7), os resultados não apresentam diferenças estatisticamente significativas. Contudo, ao analisar o padrão de resultados podemos verificar que as raparigas percebem menos rejeição por parte dos pais e das mães e menos controlo por parte dos pais. As crianças do sexo feminino percebem também mais suporte emocional da mãe comparativamente às crianças do sexo masculino.

Tabela 7: EMBU-C: diferenças em função do sexo da criança

	Feminino	Masculino	Teste T
	M (DP)	M (DP)	
Pai			
Suporte Emocional	45,77 (8,86)	43,98 (7,85)	t= 0,88, p= 0,38
Rejeição	12,04 (5,44)	14,29 (8,35)	t= - 1,23, p= 0,22
Tentativa Controlo	24,85 (5,89)	25,20 (5,45)	t= -0,26, p= 0,80
Mãe			
Suporte Emocional	48,35 (6,28)	46,16 (7,09)	t= 1,31, p= 0,20
Rejeição	12,19 (4,23)	13,80 (4,95)	t= -1,39, p= 0,17
Tentativa Controlo	27,46 (4,75)	26,96 (4,82)	t= 0,43, p= 0,67

No que diz respeito à confiança interpessoal, os resultados também não apoiam a existência de diferenças estatisticamente significativas em função do sexo da criança (Tabela 8). No entanto, ao analisar o padrão de resultados podemos verificar que o sexo masculino apresenta valores mais elevados na sub-escala emocional pai (sendo o valor médio dos itens de 2.91 no sexo masculino e de 2.77 no sexo feminino), bem como na escala emocional (valor médio dos itens 2.90 no sexo masculino e de 2.86 no sexo feminino) e na escala total (valor médio dos itens 3.35 no sexo masculino e 3,28 no sexo feminino).

Tabela 8: CCCTB: diferenças em função do sexo

	Masculino M (DP)	Feminino M (DP)	Teste T
Esc Emoc Pai	5,82 (2,93)	5,54 (3,27)	t= -0,38, p= 0,71
Esc Emocional	23,16 (8,07)	22,88 (10,02)	t= - 0,12, p= 0, 90
Escala Total	80,40 (11,95)	78,65 (16,67)	t= -0,51, p= 0,61

Finalmente, foi realizada a análise de correlação relativa à hipótese de associação entre os constructos.

No estudo da relação entre as diferentes sub-escalas do EMBU-C em função dos alvos (*Suporte Emocional, Tentativa de Controlo e Rejeição*) com escala total, escala emocional e escala emocional pai da CCCTB, os resultados não apoiam a existência de associações significativas como se pode observar na Tabela 9. Este é um resultado que não apoia a hipótese previamente formulada.

Tabela 9: Correlação de Pearson e correspondente valor de p (*two-tailed*) entre resultados da CCCTB (Escala Total, Escala Emocional e Emocional Pai) e sub-escalas do EMBU-C

		EscalaTotal_CI	EMOTotal_CI	subeEMOPai
SubesSupEmo_Mae	r	,185	-,085	-,117
	p	,122	,480	,330
SubesSupEmo_Pai	r	,210	-,064	-,081
	p	,079	,596	,504
SubesCont_Mae	r	,150	-,022	-,034
	p	,212	,855	,781
SubesCont_Pai	r	,164	-,057	-,067
	p	,172	,637	,579
SubesRej_Mae	r	-,069	-,009	,043
	p	,567	,939	,723
SubesRej_Pai	r	-,049	-,064	-,029
	p	,687	,594	,812

IV – Discussão

Começamos por analisar os níveis de consistência interna, avaliados pelo coeficiente de *alfa* de *Cronbach*, apresentando-se os resultados, na maioria das sub-escalas do EMBU-C, aceitáveis para fins de investigação, à semelhança dos resultados obtidos no estudo de adequação da escala EMBU-C para a população portuguesa de Canavarro e Pereira (2007).

No que concerne às associações entre as diferentes sub-escalas do EMBU-C não se verificam associações significativas entre todas as sub-escalas como seria de esperar, tendo em conta o que se verifica no artigo de Canavarro e Pereira (2007). Verifica-se uma associação significativa e positiva entre *Suporte Emocional* e *Tentativa de Controlo*, bem como entre *Rejeição* e *Tentativa de Controlo* relativamente ao pai. Verifica-se também uma associação significativa mas negativa entre *Suporte Emocional* e *Rejeição*, no que se refere à mãe. O facto de, no caso da mãe, não existirem associações entre *Suporte Emocional* e *Tentativa de Controlo*, bem como entre *Rejeição* e *Tentativa de Controlo*, ao contrário do que acontece com o pai, sugere que estas sub-escalas possam ter uma significação diferente para o pai e para a mãe nesta amostra em particular, uma vez que em termos das suas características é uma amostra homogénea proveniente da mesma área.

Foram também estudados os níveis de consistência interna da escala CCCTB, tendo sido apenas utilizados neste estudo as sub-escalas que apresentaram resultados satisfatórios de consistência interna, sendo eles os resultados da sub-escala *emocional pai*, *emocional total* e *escala total*.

Os resultados sugerem que esta escala funciona bem como uma medida do componente mais geral das crenças de confiança interpessoal através da sua escala global. Além disso, o componente emocional destas mesmas crenças sugere ser adequadamente medido através da sub-escala correspondente. Os restantes componentes da confiança interpessoal, nomeadamente a honestidade e fidelidade, não surgem individualizados no nosso estudo, sugerindo os dados que a escala necessita de ser trabalhada quanto a estes constructos.

Adicionalmente, ao analisar as correlações entre os itens e a escala total, alguns itens que fazem parte desta versão da escala parecem não

funcionar bem como indicadores da confiança interpessoal, sendo exemplo disso o par de itens seleccionado para a sub-escala honestidade mãe.

Quanto à caracterização da amostra no que respeita aos estilos educativos parentais percebidos, através dos resultados das médias, com os respectivos desvios-padrão, e das respostas médias aos itens, podemos verificar que a dimensão do comportamento parental percebida com valores mais elevados é a de *Suporte Emocional* para o pai e para a mãe, sendo a dimensão percebida com valores mais baixos a de *Rejeição*. Foram também analisadas a existência de diferenças em relação ao sexo, não tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas, ao contrário do que é apresentado na literatura (Canavarro e Pereira, 2007). Neste caso, levanta-se a questão de o número de sujeitos da amostra em estudo ser menor, o que nos dá menos poder de análise. No entanto, preocupamo-nos em analisar o padrão das associações encontrado aquando da comparação com o estudo de Canavarro e Pereira (2007), apresentando um padrão semelhante em termos descritivos no que se refere às diferenças sexuais.

Na CCCTB, as associações entre as pontuações das diferentes sub-escalas e o sexo das crianças não apresentam diferenças estatisticamente significativas. De facto, a variação dos resultados vai no sentido contrário ao que era esperado, tendo em conta a bibliografia (Ferreira, 2009), ou seja, o sexo masculino pontua mais na escala total do que o feminino. Importa, no entanto, referir que o anterior estudo que acabamos de citar relativamente à população portuguesa, assenta também ele num número ainda reduzido de sujeitos, cerca de 80, facto que limita o alcance dos seus resultados.

Tal como é mencionado no objectivo geral do nosso estudo, em que nos propomos estudar a possível influência da percepção de diferentes estilos educativos parentais no estabelecimento de crenças generalizadas sobre confiança interpessoal em crianças, foram realizadas análises de correlações entre as diferentes sub-escalas do EMBU-C (*Suporte Emocional*, *Tentativa de Controlo e Rejeição*) em função dos alvos com *escala total*, *escala emocional* e *escala emocional pai* da CCCTB, revelando os resultados a não existência de associações estatisticamente significativas. Embora do ponto de vista teórico fosse expectável uma relação entre os estilos educativos parentais e a confiança interpessoal, os nossos resultados

não apoiam esta ideia, podendo este facto estar relacionado com algumas questões que passamos a expor.

Considerando a complexidade do desenvolvimento da confiança interpessoal, tal facto leva-nos a reflectir sobre a especificidade das medidas utilizadas. Tendo em conta que a estrutura de ambas as escalas é em função dos alvos (mãe, pai, professor e amigo para a CCCTB e mãe, pai para o EMBU-C) e de diferentes sub-escalas (fidelidade, honestidade e emocional para a CCCTB e suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo para o EMBU-C), e uma vez que só puderam ser utilizadas as sub-escalas com resultados aceitáveis da CCCTB, não foram realizadas análises relativamente a outras associações que poderiam ter melhor captado a possível influência dos estilos educativos parentais ao nível da confiança interpessoal.

Outra questão levantada está relacionada com a necessidade de analisar o significado do próprio constructo dos itens que em ambas as escalas é abordado de forma diferente. Por exemplo, na CCCTB, no que diz respeito à parte emocional, esta está relacionada com o evitar causar dano emocional, estar receptivo a revelações, manter confidência, evitar actos que causem embaraço. Já no EMBU-C, ela refere-se à disponibilidade afectiva e física dos progenitores, à comunicação dos afectos e a comportamentos que manifestam a aceitação da criança por parte dos pais.

Importa ainda referir que, partindo do princípio que os papéis desempenhados pelos progenitores assumem particularidades diferentes e considerando a importância do papel da mãe na construção da confiança básica (Erikson, 1950, *in* Bernath & Feshbach, 1995), envolvida na confiança interpessoal, na presente investigação esta é uma questão que não foi possível estudar amplamente, visto que não se verificaram associações significativas entre todas as sub-escalas do EMBU-C no que se refere à mãe, o que não permitiu explorar suficientemente a possível relação entre os estilos educativos parentais percebidos e a confiança interpessoal quanto ao alvo mãe.

Visto que o desenvolvimento da confiança interpessoal envolve vários aspectos, seria interessante futuramente explorar o papel de outros factores relevantes para a sua construção, tais como a relação com os pares, a qualidade das relações estabelecidas com os progenitores, a personalidade

dos próprios indivíduos e os acontecimentos de vida ou o contributo das situações frustrantes ou gratificantes que envolvam confiança, em interacção com os estilos educativos parentais.

Seria ainda pertinente recorrer a outros instrumentos ou outras formas para avaliar quer a confiança interpessoal, recorrendo nomeadamente à análise de situações ou problemas reais que envolvam o conceito, quer os estilos educativos parentais, recorrendo à percepção dos próprios pais através da escala EMBU-Pais, por exemplo, ou utilizando também na sua avaliação um terceiro elemento observador/avaliador, para além dos pais e dos filhos.

V – Conclusões

O presente trabalho dividiu-se em duas fases. Na primeira fase, usando como metodologia a análise factorial confirmatória, procedeu-se à análise do ajustamento do modelo de Rotenberg (2001), no sentido de averiguar a sua adequação, através da comparação com outros dois modelos alternativos. Os resultados desta fase de estudo conduzem a uma rejeição de cada um dos modelos como adequado aos dados, a um nível estatisticamente significativo. No entanto, através da avaliação dos vários índices, podemos observar que a qualidade do ajustamento do modelo 1 é melhor comparativamente com os outros modelos.

Não podendo confirmar nenhum dos modelos, verificamos qual o valor que seria indicativo de um modelo que representa a amostra de dados, não sendo em nenhum dos casos o tamanho da nossa amostra satisfatório, apresentando-se esta questão uma limitação do nosso estudo.

Apesar de esta versão experimental da escala CCCTB não ter as qualidades pretendidas, em termos da sua adequação a medir o constructo reflectido no modelo teórico de Rotenberg, os dados que permitiu recolher são mais adequadamente descritos no modelo 1 do que nos modelos mais parcimoniosos mas menos discriminativos 2 e 3.

Na segunda fase da pesquisa, para além das análises psicométricas das escalas e das análises descritivas, o principal objectivo foi o de verificar a existência da relação entre estilos educativos parentais percebidos com a confiança interpessoal em crianças. Após as respectivas análises, os

resultados permitiram concluir pela não existência de associações significativas. No entanto, o facto de o EMBU-C permitir avaliar o comportamento parental percebido pela criança relativo ao pai e à mãe, poderá contribuir para a compreensão da significação atribuída a determinadas situações e acontecimentos relativos a crenças de confiança interpessoal permitindo um respectivo melhoramento dos itens e futuro melhoramento da escala CCCTB adequada para a população portuguesa.

Bibliografia

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. & Black, A. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Bernath, M. S. & Feshbach, N. D. (1995). Children's trust: Theory, assessment, development, and research directions. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 1-19. Cambridge University Press.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss*. Harmondsworth: Penguin.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buzzelli, C. A. (1988). The development of trust in children's relations with peers. *Child Study Journal*, 18, 33-46.
- Byrne, B.M. (2001). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications, and Programming*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Castro, J., Toro, J., Arrindell, W. A., van der Ende, J., & Puig, J. (1990). Perceived parental rearing style in spanish adolescents, children and parents: Three new forms of the EMBU. In C. N. Stefanis, C. R. Soldatos, & A. D. Rabavillas (Eds.), *Psychiatry: a World Perspective* (vol. 4, pp.345-349). Amsterdam: Elsevier Science Publishers BV.

- Castro, J. Toro, J., Van Der Ende, J., & Arrindell, W. A. (1993). Exploring the feasibility of assessing perceived parental rearing styles in Spanish children with the EMBU. *The International Journal of Social Psychiatry*, 39 (1), 47-57.
- Castro, J., Pablo, J., Gómez, J., Arrindell, W. & Toro, J. (1997). Assessing rearing behavior from the perspective of the parents: a new form of the EMBU. *Soc Psychiatry psychiatry epidemiol.*, vol. 32, 230-235.
- Canavarro, M. C. (1996). Avaliação das práticas educativas através do EMBU: estudos psicométricos. *Psychologica*.16, 5-18
- Canavarro, C (1999). *Relações afectivas e saúde mental: Uma abordagem ao longo do ciclo de vida*. Coimbra: Quarteto.
- Canavarro, M.C., & Pereira, A.I. (2007). A percepção dos filhos sobre os estilos parentais educativos: A versão portuguesa do EMBU-C. *Revista Ibero americana de Avaliação Psicológica*, 24 (2), 193-210.
- Canavarro, M. C., & Pereira, A. I. (2007). A avaliação dos estilos parentais educativos na perspectiva dos pais: A versão portuguesa do EMBU-P. *Psicologia: Teoria Investigação e Prática*, 2, 271-286.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496
- Ferreira, A. B. (2009). *Estudos de adequação de uma escala de crenças da confiança interpessoal para a população portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada – Universidade de Coimbra.
- Franco-Borges, G. & Vaz-Rebelo, P. (2007). Parentalidade e Generatividade. *Psychologica*, 44, 329-351.
- Hochreich, D. (1973). A Children's Scale to Measure Interpersonal Trust. *Developmental Psychology*, 9 (1), 141.
- Hoghugh, M. (2004). Parenting- An introduction. In M. Hoghugh, & N. Long (Eds.) *Handbook of parenting: Theory research and practice* (pp 1-18). London: Sage Publications.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 185- 208.
- Imber, S. C. (1973). Relationship of trust to academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 141.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen (Series Ed.) & E.M. Estios Educativos Parentais e Confiança Interpessoal em Crianças: estudo da sua relação e contributo para a adequação da escala CCCTB para a população portuguesa Sandrina Antunes Marques (e-mail: sandrinaantunesmarques@gmail.com) 2010

- Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*, v. 4: *Socialization, personality, and social development* (4^a ed., pp. 1-101). New York: John Wiley & Sons.
- Parke, R. & Buriel, R. (2008). Socialization in the Family: Ethnic and Ecological Perspectives. In W. Damon & R. M. Lerner, *Child and Adolescent Development: an advanced course*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Perris, C., Jacobsson, L., Lindstrom, H., von Knorring, L. & Perris, H. (1980). Development of a new inventory assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61 (4), 265-74.
- Rotenberg, K. (2001). Interpersonal trust across the lifespan. *Interpersonal Psychotherapy*, 7866-7868.
- Rotenberg, K. J. (2010). *Interpersonal trust during childhood and adolescence*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Rotenberg, K. J., Sakai, A., Betts, L. R., & Maeshiro, K. (2008). A Cross-cultural scale of children's trust beliefs in others (em preparação).
- Rotenberg, K., Fox, C., Green, S., Ruderman, L., Slater, K., Stevens, K., & Carlo, G. (2005). Construction and validation of a children's interpersonal trust belief scale. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 271-292.
- Steinberg, L. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Tanis, M. & Postmes, T. (2005). Short Communication, a social identity approach to trust: Interpersonal perception, group membership and trusting behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 35, 413-424.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. (2000). A multidisciplinary analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70 (3), 547- 593.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescent. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wright, T. & Tedeschi, G. (1975). Factor Analysis of the Interpersonal Trust Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43 (4), 470-477.
- Wright, T. & Kirmani, A. (1977). Interpersonal trust, trustworthiness, and shoplifting in high school. *Psychology Reports*, 41, 1165- 1166.