



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Ciências Sociais e Humanas

# **Estilos educativos parentais e características de comportamento num grupo de crianças com altas habilidades**

**Iolanda Simões Soares**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Psicologia** (2º ciclo de estudos)  
Ramo de Psicologia Clínica e da Saúde

Orientadora: Prof. Doutora Ema Patrícia de Lima Oliveira

**Covilhã, Junho de 2014**



# Agradecimentos

Começo por agradecer à pessoa que mais contribuiu, diretamente, para a realização desta dissertação, Prof. Doutora Ema Oliveira, por todo o tempo, disponibilidade, apoio, trabalho e conhecimentos e, principalmente por toda a motivação e incentivo prestado nos momentos mais difíceis, ao longo deste ano lectivo.

Também gostaria de agradecer às delegações da ANEIS, pela autorização prestada para a recolha de dados e aos pais que participaram no estudo pela disponibilidade no preenchimento dos questionários.

Gostaria de agradecer à minha família, mãe, pai e irmã pelo apoio, carinho e incentivo que sempre me prestaram e, também, pela compreensão nos momentos de desespero e dúvidas sobre a concretização da dissertação no tempo certo.

Por fim, pretendo agradecer aos meus amigos. Primeiro aos amigos do curso e que, embora esta etapa da vida termine, continuarão para sempre na minha vida, nomeadamente ao Rafael Pereira, André Peixoto, Alexandra Santos, Andreia Santos, e Andreia Canha, pois sem eles a realização da dissertação ia ser muito mais complicada e o acolhimento, apoio e motivação (algumas vezes) foram fundamentais.

Aos restantes amigos, não menos importantes e também prestaram um contributo relevante, como a Francisca Rodrigues, pela amizade inigualável e por todo o apoio prestado tanto a nível pessoal como académico, ao Nuno Filipe por aturar o meu mau feitio e entendê-lo, ao João Correia pelas boas palavras nos momentos mais difíceis, ao Tiago Reis pelas palhaçadas e sorrisos que me obrigou a dar, ao Rui Flora, por me aturar mesmo estando longe e pela preocupação, à Maria João pela amizade que me proporcionou, ao João Cruz por todo o companheirismo e apoio demonstrado ao longo deste ano letivo e, por fim, ao meus

A todos, Muito Obrigada!



## Resumo

Na área da sobredotação, as características e necessidades especiais das crianças consideram-se muito importante, contudo devemos dar ênfase às interações estabelecidas nos diversos contextos do desenvolvimento (Ramalho, 1992 *cit in* Azinheiro & Martins, 2005), assim torna-se importante aprofundar o tema da família a importância na vida das crianças com talento e altas habilidades, nomeadamente ao nível das suas problemáticas.

Conhecer os estilos educativos que os pais de crianças sobredotadas adotam e identificar eventuais problemas comportamentais e emocionais nesta população são os objetivos principais deste trabalho. Alguns estudos apontam a predominância do estilo autorizado (democrático) nesta população (Dwairy, 2004; Rodrigues, 2010) e, sobre os problemas de comportamento, os estudos são ambivalentes. Para a realização deste estudo recolheu-se informação, nas delegações da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) de Braga e do Porto, através da Child Behavior Checklis (CBCL) e do Questionário de Estilo Parental (QEP) junto de 38 pais, onde 18 (94,7%) das crianças eram do sexo masculino e 1 (5,3%) do sexo feminino. O intervalo de idades estudado, regista-se um número mais elevado de 12 anos de idade e o menor de 6 anos de idade. Assim, verificou-se que o estilo predominante, tanto dos pais (62,16%) como das mães (58,53%) é o estilo autorizado e que os problemas de comportamento mais comuns das crianças que participaram no estudo são os problemas de atenção ( $M= 0,58$ ), problemas de isolamento ( $M=0,46$ ) e problemas de agressão ( $M=0,41$ ). Atendendo aos restantes resultados, verificam-se correlações entre as autoavaliações e as heteroavaliações dos pais sobre os Estilos Educativos. Os resultados obtidos apresentam uma correlação entre as subescalas do Comportamento Delinvente, Comportamento Agressivo e Externalização com os três Estilos Parentais. É, por fim, possível afirmar que existe uma relação entre os Estilos Parentais e a participação das crianças no programa da ANEIS.

A falta de literatura acerca dos estilos educativos dos pais das crianças sobredotadas considerou-se uma limitação no que diz respeito à fundamentação teórica e à sustentação com estudos na parte da discussão dos resultados, contudo este facto parece enaltecer o carácter inovador do estudo desenvolvido e a pertinência de um maior investimento sobre o tema.

## Palavras-chave

Sobredotação; Estilos Educativos Parentais; Problemas de Comportamento



# Abstract

In the field of gifted children, the characteristics and special needs of children are very important. However, we must emphasize the interactions realized in different development contexts (Ramalho, 1992 cit in Azinheiro & Martins, 2005). So it is important to deepen the study of family and its importance in talented and high skilled children's life, particularly in terms of their problems.

Meet the educational styles that parents of over gifted children adopt and identify possible behavioral and emotional problems in this population are the aims of this work. Some studies indicate the predominance of the authorized style (democratic) in this population (Dwairy, 2004; Rodrigues, 2010) but, about the behavioral problems, the studies are ambivalent. The information for this study was collected in delegations of Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) in Braga and Porto through Child Behavior Checklist (CBCL) and also with Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) involving 38 parents of 18 (94,7%) male children and 1 (5,3%) female child. The age range studied is between 6 and 12 years old. So, it was concluded that the predominant style, from fathers (62,16%) and mothers (58,53%) is the authorized style and that the most common behavioral problems from the children who have participated in this study are attention problems ( $M= 0,58$ ), isolation problems ( $M=0,46$ ) and aggression problems ( $M=0,41$ ). Being in attention other results, it was also verified correlations between parents self evaluations and hetero evaluations on Educative Styles.

The results show a correlation between the subscales of the Delinquent Behavior, Aggressive Behavior and Externalization with three Parental Styles.

And, finally, we can say that there is a relationship between Parental Styles and children's participation in ANEIS Program

The lack of literature about educational styles of gifted children's parents was considered a limitation in the theoretical foundation and support in the discussion of these results. However, this fact seems to give an innovative quality to the study and the importance (appropriateness/relevance) of investing more on the topic.

## Keywords

Giftedness; Parenting Education Styles; Behavior Problems



<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>XI</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>XIII</b>
<b>LISTA DE ACRÓNIMOS .....</b>	<b>XV</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>2</b>
1.1 CONCEITO DE SOBREDOTAÇÃO .....	2
1.2. MODELOS CONCEPTUAIS DA SOBREDOTAÇÃO .....	5
<b>CAPÍTULO 2. CARACTERÍSTICAS DA SOBREDOTAÇÃO.....</b>	<b>9</b>
2.2. CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONAIS E COMPORTAMENTAIS .....	9
<b>CAPÍTULO 3. FAMÍLIA E ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS NA SOBREDOTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
3.1. O CONTEXTO FAMILIAR NA SOBREDOTAÇÃO.....	13
3.2. CLASSIFICAÇÃO E ESTUDOS SOBRE OS ESTILOS PARENTAIS .....	14
<b>PARTE II. ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 4. MÉTODO .....</b>	<b>18</b>
4.1. PARTICIPANTES .....	18
4.2. INSTRUMENTOS .....	19
4.2.1. QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO .....	19
4.2.2 QUESTIONÁRIO DE ESTILOS PARENTAIS - QEP .....	19
4.2.3 INVENTÁRIO DE COMPORTAMENTOS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES - CBCL (CHILD BEHAVIOR CHECKIST) .....	20
4.3. PROCEDIMENTO.....	21
<b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO .....</b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO 7. CONCLUSÃO.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>43</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>48</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>49</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>51</b>



# Lista de Figuras

Figura 1 - Representação gráfica da “Operação Houndstooth”	3
Figura 2 - Variáveis que definem os diversos tipos de sobredotação	4



# Lista de Tabelas

<b>Tabela 1.</b> Caracterização sociodemográfica do grupo de crianças	18
<b>Tabela 2.</b> Estatística descritiva dos resultados nas subescalas da CBCL	23
<b>Tabela 3.</b> Frequência e percentagem de respostas aos itens da Subescala Isolamento	24
<b>Tabela 4.</b> Frequência e percentagem de respostas aos itens da Subescala Queixas Somáticas	25
<b>Tabela 5.</b> Frequência e percentagem de respostas aos itens da Subescala Ansiedade/Depressão	26
<b>Tabela 6.</b> Frequência e percentagem de respostas aos itens da Subescala Problemas Sociais	27
<b>Tabela 7.</b> Frequência e percentagem de respostas aos itens da Subescala Problemas de Pensamento	28
<b>Tabela 8.</b> Frequência e percentagem de respostas aos itens da Subescala Problemas de Atenção	28
<b>Tabela 9.</b> Frequência e percentagem de respostas aos itens da Subescala Comportamento Delinquente	30
<b>Tabela 10.</b> Frequência e percentagem de respostas aos itens da Subescala Comportamento Agressivo	32
<b>Tabela 11.</b> Estatísticas descritivas Estilos Parentais com base no QEP	33
<b>Tabela 12.</b> Correlação entre as autoavaliações e as heteroavaliações dos Estilos Parentais	34
<b>Tabela 13.</b> Correlações entre as subescalas da CBCL e os estilos parentais percebidos	34
<b>Tabela 14.</b> Correlações entre os estilos parentais percebidos e a idade e tempo na ANEIS	35
<b>Tabela 15.</b> Correlações entre os resultados na CBCL e a idade e tempo na ANEIS	36
<b>Tabela 16.</b> Estatística descritiva dos resultados no QEP, tomando o número de irmãos	37



## Lista de Acrónimos

ANEIS	Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação
CBCL	Children Behavior Checklist
MDST	Modelo Diferencial de Sobredotação e Talento
OE	Overexcitabilities
QEP	Questionário dos Estilos Parentais
QI	Quociente de Inteligência
SPSS	Statistical Packgae for the Social Science
TDP	Teoria da Desintegração Positiva



# Introdução

*“Nenhuma sociedade se pode dar ao luxo de ignorar os seus membros mais dotados, e todos devem pensar seriamente em como encorajar e educar esse talento”.*

Ellen Winner

A problemática da sobredotação tem desencadeado, ao longo do tempo, cada vez mais focos de interesse, nomeadamente sobre alguns aspetos como as características associadas ao processo de desenvolvimento do talento, sendo recorrente a atenção e divulgação de episódios mais ou menos extraordinários das realizações de crianças altamente prodigiosas. Contudo, devido ao fascínio por esses episódios formularam-se e generalizaram-se ideias fantasiosas em torno da sobredotação, sem que fosse possível estabelecer uma definição consensual sobre este conceito e implementar um modelo de intervenção educativa aceite com o devido reconhecimento de eficácia (Senos & Diniz, 1998).

Assim, torna-se indispensável ter um cuidado especial no que diz respeito à problemática em causa, pois são crianças com necessidades especiais e que precisam de acompanhamento e intervenções adequadas ao seu nível de desempenho e empenho. Portanto, todas as investigações em torno do tema da sobredotação consideram-se uma mais-valia para os pais, professores, cuidadores e, sem dúvida, para as próprias crianças, daí o interesse pela realização da dissertação sobre esta temática.

A presente dissertação organiza-se em duas partes, onde a primeira diz respeito ao enquadramento teórico e a segunda parte ao estudo empírico desenvolvido. A primeira parte inclui três capítulos, onde é feita uma síntese da revisão de literatura sobre as principais temáticas em estudo. Assim, o capítulo um prende-se com os conceitos e modelos conceptuais da sobredotação, enquanto o segundo se centra nas características da sobredotação, em particular no domínio socioemocional e comportamental. O último capítulo desta parte corresponde às características das famílias de crianças com altas habilidades e talento, nomeadamente ao conceito e teorias dos estilos educativos parentais e as características que se destacam nestas famílias.

Na segunda parte, estudo empírico, são apresentados os principais objetivos do estudo realizado, a metodologia (participantes, instrumentos e procedimento), os resultados recolhidos através da análise dos questionários e a respetiva discussão.

Para terminar, foi elaborada uma conclusão onde são descritos os pontos fortes da investigação realizada, assim como uma reflexão sobre as limitações encontradas ao longo da realização deste trabalho e sugestões para estudos futuros.

# Parte I. Enquadramento Teórico

Para a elaboração do enquadramento teórico foi realizada uma revisão da literatura e selecionada a informação mais relevante sobre os conceitos principais referentes à dissertação, Sobredotação e Estilos Parentais, e possíveis modelos explicativos destas variáveis. São também descritas as principais características socioemocionais e comportamentais das crianças com alta habilidades.

## 1. Conceito de sobredotação e modelos explicativos

### 1.1 Conceito de sobredotação

A análise da literatura em torno da sobredotação remete-nos, em termos históricos, para um forte investimento no estudo do tema para o início do século XX e para isso contribuíram diversos movimentos educativos e alguns acontecimentos históricos (Antunes & Almeida, 2008).

Desde cedo que o conceito de sobredotação se encontra interligado com o conceito de inteligência e, durante muitos anos, os psicólogos, seguindo os passos de Lewis Terman, em 1916, associavam a sobredotação a um QI elevado (Pocinho, 2009). Terman, na sua obra *Genetic studies of genius*, defendia que para um indivíduo ser considerado sobredotado deveria apresentar um QI igual ou superior a 140 (Pereira, 1998)

Ao longo do tempo, o conceito de sobredotação evoluiu de definições que apenas associavam sobredotação a fatores cognitivos, como a inteligência, para definições mais alargadas que incluem múltiplas áreas de capacidades e atividade humana (Serra, Mamede & Sousa, 2004).

Sobretudo a partir dos anos 60, alguns educadores e psicólogos tornaram-se mais críticos e céticos relativamente à importância do QI, tanto nas descrições de habilidades e da realização cognitiva em geral como na sobredotação em particular (Oliveira, 2007). A partir desta altura, o conceito da sobredotação começou gradualmente a ser alargado, dado que as limitações dos testes de QI foram reconhecidas, levando assim à origem de novas conceptualizações da inteligência (Figueiredo, 2000). Assim, tem-se observado nas definições e modelos mais recentes a inclusão de diversas áreas de desempenho no conceito de sobredotação e talento, como por exemplo os domínios das artes, desporto, ou até as competências sociais e de liderança. Da mesma forma, outras variáveis intrapessoais além das habilidades cognitivas são consideradas como fundamentais para o desenvolvimento do talento ou expressão da sobredotação. Neste âmbito, vários autores mencionam a importância de certas características personalísticas, tais como a persistência, o empenho e paixão pelo domínio específico em que o indivíduo demonstra a alta habilidade, a autodeterminação, objetivos de mestria, entre outras dimensões associadas a uma motivação intrínseca, o perfeccionismo, a autonomia, a autorregulação emocional ou na aprendizagem,

sendo estas características por vezes até mais determinantes para o sucesso e para o desempenho de excelência, do que propriamente a alta habilidade em si (Gagné & Guenther, 2010; Renzulli, 2002; Sternberg, 1986). De forma a ilustrar a pertinência atribuída aos aspetos mais socioafetivos no conceito de sobredotação, apresenta-se na Figura 1 uma das propostas mais recentes de Joseph Renzulli e colaboradores (Renzulli, Sytsma & Berman, 2000), disponibilizada pelo NEAG Center for Gifted Education and Talent Development da Universidade de Connecticut, designada como “Operation Houndstooth Theory”.

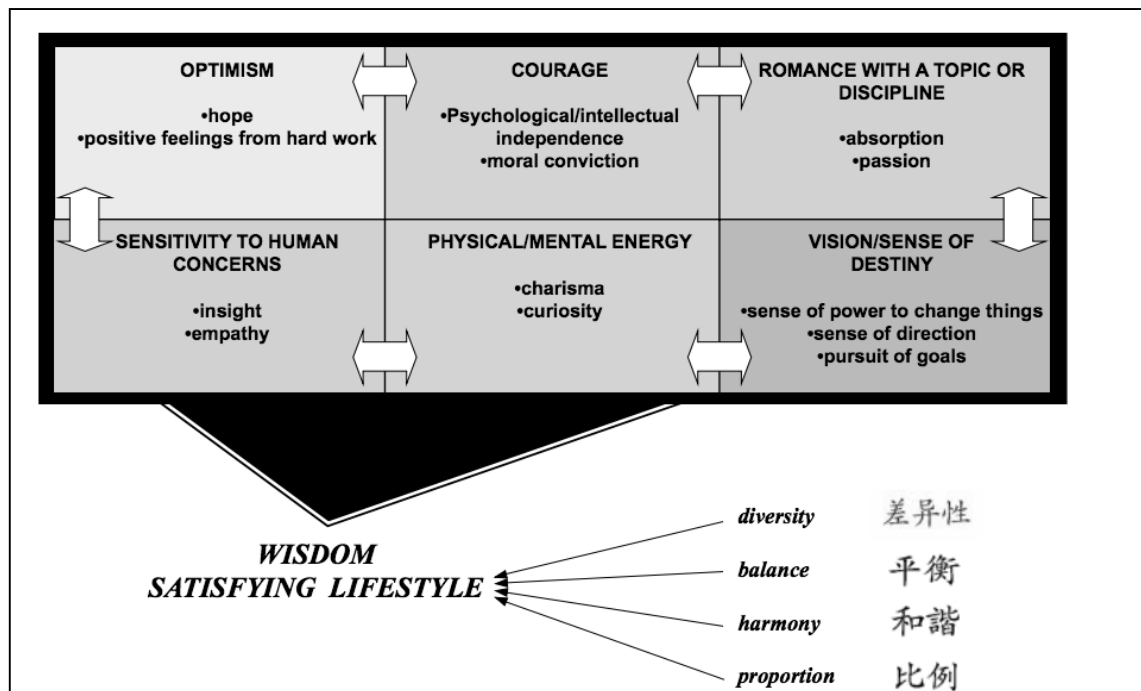


Figura 1 - Representação gráfica da “Operação Houndstooth” (Renzulli, Sytsma & Berman, 2000)

Atualmente, ainda existem algumas dificuldades em relação a uma definição precisa de sobredotação, devido à complexidade e multidimensionalidade deste constructo. Contudo, algumas definições são mais consensuais na literatura, tais como a de Renzulli (1986), no seu Modelo dos Três Anéis, o qual será descrito mais à frente neste capítulo, ou a definição de Sidney Marland Jr., designadamente pelas suas implicações na legislação norte-americana (Marland, 1972, p.2):

“Gifted and talented children are those identified by professionally qualified persons who, by virtue of outstanding abilities, are capable of high performance. These are children who require differentiated educational programs and/or services, beyond those normally provided by the regular school program in order to realize their contribution to self and society. Children capable of high performance include those with demonstrated achievement and/or potential ability in any of the following areas, singly or in combination: 1. general intellectual ability, 2. specific academic aptitude, 3. creative or productive thinking, 4. leadership ability, 5. visual and performing arts, 6. psychomotor ability”.

No nosso país, a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), instituição onde realizámos a parte empírica desta dissertação, propõe também uma definição ampla de sobredotação, onde inclui múltiplos domínios de aptidão, tais como o intelectual, artístico, social, motor ou mecânico (ANEIS, 2014).

De forma a tornar mais explícita a distinção entre alguns conceitos próximos da sobredotação - talentoso, génio, precoce, prodígio e monossábio -, Marcelino Pereira (2000) sistematiza um conjunto de variáveis (algumas estáveis, outras oscilantes ao longo do desenvolvimento humano), que ajudam a definir cada um desses conceitos (Figura 2).

Variáveis		Terminologia					
		Sobredotado	Precoce	Talentoso	Génio	Prodígio	Idiota Sábio
Área de expressão	Específica	●	○	●	●	●	●
	Geral	●	●				
Grau	Ligeiro	○		○			
	Moderado	○		○			
	Profundo	○		○	●	●	●
Idade	Infância	●	●	●	●	●	●
	Adulto			●	●		●
Motivação	Baixa	○					
	Elevada	○		●	●	●	
Tratamento da informação	Assimilador	●		○		●	●
	Criativo	○		○	●	○	
Relevância social	Sim	●		●	●	●	
	Não						●
Contexto	Escolar	●		○			
	Outro		●	●	●	●	●

● Variáveis fixas      ○ Variáveis oscilantes

Figura 2 - Variáveis que definem os diversos tipos de sobredotação (Pereira, 2000, p.166)

Pereira (2000) defende a ideia de existirem três características comuns em todas as definições de sobredotação, sendo elas a alta inteligência, em que se exaltam as aptidões cognitivas, medidas por testes psicométricos; a criatividade, em que se valoriza a capacidade de atuar de forma única e inovadora; e os talentos específicos, em que se valoriza o desempenho em domínios específicos.

Em termos gerais, alguns autores apontam ainda a influência de outros fatores no conceito de sobredotação, além das variáveis internas ao próprio sujeito, tais como o meio sociocultural ou o período histórico em que este se insere (Mönks, 1988; Sternberg, 2007 *cit in* Almeida, Fleith & Oliveira, 2013). Gagné (2010), por exemplo, inclui as influências ambientais no seu Modelo Diferencial de Sobredotação e Talento (DMGT), descrito mais à frente, onde considera aspetos como as pessoas significativas no ambiente social do indivíduo, a oportunidade de usufruir de serviços e programas específicos para o desenvolvimento de

talentos, entre outras variáveis sociodemográficas e contextuais (família, vizinhança, etc.).

Descrita a evolução e as diferentes perspectivas relativamente com o conceito de sobredotação torna-se pertinente referenciar alguns modelos explicativos sobre a temática em causa, sobredotação.

## **1.2. Modelos conceptuais da sobredotação**

Os modelos teóricos em torno do conceito de sobredotação são diversos e é importante abordar essas teorias de modo a contextualizar o tema referenciado. Segundo Mönks e Masson (1993) existem duas categorias nas quais os modelos da sobredotação se podem inserir, as implícitas (modelos de realização e socioculturais) e explícitos (modelos baseados nas características). Nas teorias implícitas incluem-se a Teoria dos Três Anéis de Renzulli, o Modelo de Sobredotação e Talento de Gagné, o Modelo de Multifactorial da Sobredotação de Mönks e o Modelo de Tannenbaum. Quanto às teorias explícitas, fazem parte a Teoria das Inteligências Múltiplas e a Teoria Triárquica da Inteligência (Miranda, 2008). Serão abordados em seguida alguns dos modelos mais referenciados na literatura, ainda que de uma forma breve e bastante resumida.

### **1.2.1. A Teoria dos Três Anéis**

Para explicar o conceito de sobredotação, Renzulli (1986) concebeu um modelo designado de *A Teoria dos Três Anéis* de forma a retratar as principais dimensões do potencial humano para a produtividade criativa. Esta teoria é definida tendo em conta três grupos básicos de traços humanos: as habilidades acima da média, a criatividade e a motivação ou envolvimento na tarefa (Reis & Renzulli, 2004). As habilidades tanto podem ser de cariz geral, como por exemplo o raciocínio numérico, fluência verbal e a memória, como específico tais como matemática, música, dança e química. O envolvimento na tarefa refere-se à capacidade para altos níveis de interesse, entusiasmo, fascínio e envolvimento num problema específico, perseverança, resistência, determinação, esforço e prática dedicada, ou seja, características associadas a uma motivação intrínseca, onde se podem incluir também variáveis como a autoconfiança, as expectativas de autoeficácia e a orientação para a realização. Por último, a criatividade baseia-se na capacidade de resolver problemas de forma original, flexível, fluente e elaborada tendo como base um pensamento independente e produtivo em oposição a uma atitude mais conformista e reprodutiva (Reis & Renzulli, 2004; Oliveira, 2007). De acordo com esta teoria para uma criança ser designada de sobredotada tem de possuir, ou ser capaz de desenvolver, este conjunto de traços e aplicá-los em qualquer área potencialmente valiosa da realização humana (Peixoto & Vilas Boas, 2002 *cit in* Rodrigues, 2002).

Em síntese, o modelo apresentado por Renzulli inclui como fatores preponderantes na sobredotação a habilidade superior, a motivação e a criatividade.

### **1.2.2. Modelo Multifactorial da Sobredotação**

Como suplemento à Teoria de Renzulli, Mönks (1988, 1992) desenvolveu o *Modelo Multifatorial da Sobredotação* acrescentando às três dimensões de Renzulli, três ambientes sociais significativos: a família, a escola e os colegas (Mönks & Katzko, 2005). Basicamente, Mönks salienta a importância das condições de educação, de vida e de realização adequadas ou estimulantes para a manifestação da sobredotação. Mönks dá grande importância às interações que o indivíduo estabelece com o meio, ao longo do seu desenvolvimento, que contribuem para a manifestação da sobredotação, fazendo com que o contexto social se apresente como um aspecto fundamental, pois é através desta interação com o meio que o sujeito encontra oportunidades para aprender e desenvolver as suas habilidades (Oliveira, 2007).

### **1.2.3. Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento**

No *Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento* proposto por Gagné, é feita uma distinção entre os conceitos de sobredotação e de talento (Gagné & Guenther, 2010). A sobredotação reporta-se neste modelo a habilidades não treinadas e espontaneamente naturais em pelo menos um domínio de capacidade, enquanto o talento diz respeito ao domínio superior de habilidades ou competências e conhecimentos sistematicamente desenvolvidos em pelo menos um campo da atividade humana (Gagné, 1991 *cit in* Morawska & Sanders, 2009). Assim, a sobredotação resulta de uma herança genética e os talentos da interação de predisposições naturais com o ambiente, isto é, contextos físicos e sociais que envolvem a criança/jovem sobredotado, nomeadamente a família e a escola (Gagné & Guenther, 2010). Os dois conceitos apresentam três características em comum que permitem ajudar a perceber o porque de por vezes se confundirem. Ambos os conceitos se referem às capacidades humanas, ambos são normativos, pois apresentam indivíduos que diferem da norma, ou da média e ambos indicam pessoas “fora do normal” por apresentarem produção notavelmente superior (Gagné & Guenther, 2010).

Em 2008, Gagné apresentou um modelo de desenvolvimento do talento (DMGT), apresentado na figura 1, referente à progressiva transformação de dotes em talentos. São três os componentes básicos do DMGT, a sobredotação (G=Giftedness), o talento (T=Talent) e o processo de desenvolvimento (D= Development) e dois componentes adicionais que permitem completar a estrutura da teoria, catalisadores intrapessoais (I= Interpersonal) e catalisadores ambientais (E= Environment) (Gagné & Guenther, 2010).

De forma muito breve, o componente da sobredotação (G=Giftedness), insere as capacidades naturais em seis domínios. Quatro desses domínios pertencem ao subcomponente mental, o domínio intelectual, criativo, social e perceptual. Os outros dois domínios referem-se às capacidades físicas, ou seja, as capacidades voltadas para grandes movimentos físicos (Muscular) e as capacidades que representam os Reflexos e Coordenações finas e ambas auxiliam no desempenho de atividades físicas complexas (Gagné & Guenther, 2010).

O Processo de Desenvolvimento (D) refere-se a uma procura sistemática, num campo de atividades relacionadas com metas específicas de excelência, e conduzido por um período de

tempo significativo, assim o processo de desenvolvimento de talentos resulta na divisão de três subcomponentes, Atividades, Investimento e Progressão, subdivididos em elementos específicos (Gagné & Guenther, 2010).

Os catalisadores metafóricos no DGMT facilitam ou aceleram um processo mas permanecem imutáveis e podem exercer influências positivas ou negativas, devido à presença ou ausência e podem modificar permanentemente, por causa do envolvimento da pessoa no processo. Assim os Catalisadores intrapessoais (I) referem-se aos traços físicos e mentais relativamente estáveis e aos processos orientados para a gestão de objetivos. Os Catalisadores ambientais (E) abrangem três subcomponentes, milieu, tanto ao nível macroscópico (geográfico, demográfico, sociólogo) como microscópico (família, nível socioeconómico, estilo de vizinhança); indivíduos, pois focalizam a influência de pessoas significativas no ambiente social e, por último, provisões, que incluem serviços e programas específicos no desenvolvimento de talentos (Gagné & Guenther, 2010).

#### **1.2.4. Modelo de Tannenbaum**

Tannenbaum (1986) propôs uma abordagem psicossocial sobre o tema da sobredotação e interessou-se pela forma de como a sociedade “rotula” as crianças sobredotadas. Este modelo define sobredotação como o potencial que uma criança possui para se tornar um bom artista ou produtor exemplar de ideias em esferas de atividades que melhoram a vida moral, física, emocional, social, intelectual ou estética (Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2011)

Para este autor, no conceito da sobredotação, intervêm cinco fatores importantes que atuam em níveis e configurações distintas, sendo que, da conjugação destes fatores, depende o rendimento superior e é necessário que cada fator apresente um nível mínimo de atuação, uma vez que a ausência de um dos fatores não irá ser compensada pelos outros fatores. Os cinco fatores mencionados atrás são, a aptidão intelectual geral superior; aptidões especiais em domínios específicos, como as ciências, as artes ou humanidades; fatores não intelectuais, como as variáveis de personalidade (empenho, necessidade de realização, persistência e autoconceito); os fatores do meio, por exemplo a família, os pares, a comunidade e a cultura; e o fator acaso que se relaciona com a sorte, a oportunidade e o “estar no lugar à hora certa” (Miranda, 2008)

#### **1.2.5 Teoria das Inteligências Múltiplas**

Howard Gardner propõe a *Teoria das Inteligências Múltiplas* no final de 1970 início de 1980, onde defende que as competências cognitivas humanas são um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que designamos por “inteligências” (Gardner, 1995). Na teoria das inteligências múltiplas é enfatizada uma abordagem multidimensional e naturalista, pois para este autor a inteligência relaciona-se com a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural, contrariamente, a visão tradicional diz-nos que a inteligência define-se através da

capacidade de responder a itens de testes de inteligência (Travassos, 2001).

Gardner (1999) postula que os indivíduos possuem oito ou mais inteligências e recorrerem a essas inteligências, individual e coletivamente, para resolver problemas que são relevantes para a vida. A *inteligência linguística* que se relaciona com a capacidade de analisar informações e criar produtos que envolvem linguagem oral e escrita, tais como palestras, livros e notas. A *inteligência lógico-matemática* é a capacidade de desenvolver equações e provas, fazer cálculos e resolver problemas abstratos. A *inteligência espacial* prende-se com a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo. Quanto à *inteligência musical*, esta relaciona-se com a capacidade de produzir, realizar e apreciar diferentes padrões musicais. Em relação à *inteligência corporal-cinestética* é importante referir que se refere à capacidade de usar o próprio corpo para elaborar produtos ou resolver problemas. As duas inteligências pessoais, a *inteligência interpessoal* que exibe a capacidade de compreender as outras pessoas, o humor, os desejos, as motivações e as intenções e a *inteligência intrapessoal* que se relaciona com a capacidade de reconhecer e compreender os seus próprios estados de espírito, desejos e motivações. Por último, e a mais recente inteligência, a *inteligência naturalista* que é a capacidade de compreender e desenvolver experiências com o meio ambiente, ou seja, a capacidade de identificar e distinguir os diferentes tipos de plantas, animais, e formações meteorológicas que são encontrados no mundo natural (Gardner, 1995, 1999).

#### **1.2.6. Teoria Triárquica da Inteligência**

Por último, a *Teoria Triárquica da Inteligência* é defendida por Robert Sternberg (1982) e reflete uma abordagem de processamento de informação do funcionamento intelectual humano. Esta teoria enfatiza os processos envolvidos nas tarefas realizadas pelos indivíduos, ou seja, a forma como o indivíduo gere o processo de resolução de problemas através a codificação, combinação e comparação seletiva da informação (Sternberg 1985 cit in Oliveira, 2007).

A designação triárquica surge pois esta teoria defende três subteorias que servem de base na compreensão de uma inteligência extraordinária, a subteoria componencial, a experiencial e a contextual (Sternberg, 1997). As três subteorias em combinação permitem proporcionar uma base bastante ampla para caracterizar a natureza do comportamento, extraordinariamente, inteligente e para especificar o tipo de tarefas que são apropriadas para a avaliação da sobredotação intelectual (Sternberg, 1986).

## Capítulo 2. Características da Sobredotação

Este capítulo pretende enquadrar as crianças com altas habilidades e talento, assim descreve as características mais comuns nas crianças com altas habilidades e talento, assim como as características socioemocionais e comportamentais.

### 2.1. Características comuns: a inexistência de um perfil único

As características dos sobredotados são bastante variadas e devido à heterogeneidade que os pode distinguir, apresentar uma lista completa e generalizável das suas características torna-se impossível (Fernandes, Mamede & Sousa, 2004). Por outro lado, alguns sobredotados parecem dissimular algumas características que os associem às altas habilidades, nomeadamente aquelas que são desencorajadas pelo meio social onde se inserem (Alencar & Fleith, 2001).

Segundo Kearney (1989), as características mais citadas pelos pais e professores de crianças sobredotadas incluem o desenvolvimento extremamente avançado numa ou mais áreas cognitivas, alto nível de energia e de sensibilidade, um avançado sentido ético e uma discrepância entre o desenvolvimento físico, social e intelectual.

O estudo de Terman (1926, 1965 *cit in* Alencar, 2007) diz-nos que as crianças sobredotadas apresentam um desenvolvimento físico mais acelerado, maior domínio de conhecimento, atitudes morais mais maduras, mais ajustados socialmente e mais estáveis do ponto de vista psicológico.

Para Torrance (1975) as crianças sobredotadas são altamente criativas, têm uma reação positiva a elementos novos, apresentam persistência em examinar e explorar estímulos com o objetivo de os conhecer melhor. Caracterizam-se como curiosas, por fazerem perguntas constantemente e gostarem de investigar, independentes, prezam a individualidade e demonstram pouco interesse pelo conformismo. Segundo este autor, estas crianças resolvem os problemas de forma original e inventiva pois têm uma grande imaginação, ideias fantasiosas e preferem ideia complexas.

### 2.2. Características socioemocionais e comportamentais

De acordo com Horowitz (1987 *cit in* Alencar & Fleith, 2001) e Roeper (1982 *cit in* Alencar & Fleith, 2001), o desenvolvimento emocional e social das crianças sobredotadas não ocorre mais rapidamente ou precocemente comparativamente com o das outras crianças, mas sim de um modo diferenciado devido às características distintas de cada criança. Alguns estudos apontam uma maior vulnerabilidade para o desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais, em especial quando a alta habilidade se distingue para um grau mais “extremado”, no entanto, há poucas evidências disponíveis sobre a natureza desta

vulnerabilidade, bem como os fatores que contribuem para isso (Morawska & Sanders, 2008).

Morawska e Sanders (2008), por exemplo, verificaram que os pais de crianças sobredotadas relataram um ajustamento socioemocional do seu filho com um pouco mais de dificuldades, comparativamente com os resultados normativos publicados para o Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Também Guénole, Louis, Creveuil, Baleyte, Montlahuc, Fourneret e Revol (2013) descrevem problemas de comportamento clinicamente significativos em crianças sobredotadas. Estes autores verificaram ainda que os comportamentos de internalização não predominavam face aos comportamentos de externalização.

Apesar dos resultados obtidos nos estudos anteriormente apresentados, Galluci, Middleton e Kline (1999) salientam que não há evidências científicas fidedignas que permitam distinguir as crianças sobredotadas da população normativa quanto à prevalência de problemas significativos no domínio emocional e comportamental. Nesta linha, Cohen e Ambrose (1993), ao compararem crianças com altas habilidades cognitivas com os colegas da sala de aula de ensino regular através da Child Behavior Checklist (CBCL), não verificaram diferenças em termos de problemas emocionais ou de comportamento.

Apesar de não ser possível linear um perfil homogêneo onde “encaixem” todos os sobredotados, Alencar e Fleith (2001), a partir de uma revisão da literatura nesta área, apontam como características socioemocionais relatadas nesta população: idealismo e sentido de justiça, perfeccionismo, alto nível de energia envolvido na realização de atividades, sentido de humor desenvolvido, paixão e fascínio por aprender, perseverança e desejo de superar obstáculos, inconformismo, sensibilidade às expectativas dos outros o que pode levar à vulnerabilidade de críticas dos outros, sensibilidade emocional e consciência apurada de si próprio. Também no domínio afetivo e emocional, Renzulli (1986) refere que as crianças e jovens sobredotados apresentam geralmente preocupações morais em idades precoces, questionam frequentemente as regras e a autoridade, demonstram níveis altos de autoconsciência e de sensibilidade/empatia e capacidade de reflexão. Estas crianças, segundo o autor, apresentam ainda um sentido elevado de justiça e uma imaginação muito fértil.

Segundo o estudo de Lehman e Erdwins (2004 *cit in* Alencar, 2007) as crianças sobredotadas apresentam certas habilidades sociais que permitem a existência de sentimentos mais positivos a respeito de si mesmos e mais maturidade nas relações com os pares. O perfeccionismo, o excesso de autocritica, a sensibilidade exacerbada, entre outras características socioemocionais, têm sido apontadas como possíveis fontes de stress para crianças e jovens com altas habilidades intelectuais (Alencar, 2007).

Nesta linha, o perfeccionismo é expresso pela imposição de padrões altos e rígidos e algumas vezes irrealistas (Alencar & Fleith, 2001), podendo ser caracterizado como a tendência para definir padrões elevados de desempenho (Kathleen, Kawamura, Frost & Harmatz, 2002 *cit in* Azizi & Besharat, 2011) e avaliar de forma excessiva e crítica os seus comportamentos. Assim, os indivíduos perfeccionistas, devido às suas características, tendem a apresentar alguns problemas comportamentais e emocionais, tais como a procrastinação,

dificuldades em organizar o tempo e medo e ansiedade de fracassar. Estas crianças e adolescentes, muitas vezes, demonstram sentimentos de impotência, depressão e baixa autoestima. Já a autocrítica excessiva, nos alunos sobredotados, pode produzir sentimentos de inferioridade, fracasso e culpa (Alencar & Fleith, 2001).

Um outro constructo bastante estudado nesta população é o autoconceito, onde se pode também incluir a autoestima. O autoconceito é uma construção individual da percepção dos atributos ou traços pessoais, já a autoestima é a autoavaliação do valor como pessoa com base numa avaliação das qualidades que compõe o autoconceito (Shaffer, 1996 *cit in* Dwairy, 2004). Um autoconceito baixo e o isolamento social podem desencadear problemas sérios de identidade, pois muitas vezes estas crianças e adolescentes sentem-se “anormais” ou diferentes (Davis & Rimm, 1994 *cit in* Alencar & Fleith, 2001). Uma baixa autoestima pode desencadear problemas mais sérios, tais como depressão, suicídio e delinquência (Dwairy, 2004). Na perspectiva de Colangelo (1991 *cit in* Alencar & Fleith, 2001) as crianças sobredotadas vivem num contexto de ambiguidade sobre eles mesmos e sobre a percepção dos outros. Podemos assim concluir, que as crianças/adolescentes com características de sobredotação apresentam necessidades emocionais e sociais especiais, que devem ser consideradas para um adequado apoio e aconselhamento (Alencar & Fleith, 2001).

Segundo a pesquisa de Neihart (1998) a noção de que estas crianças apresentam mais riscos de problemas e de ajustamento social e isso resultem em problemas de ansiedade, depressão e suicídio é refutada.

Vários problemas comportamentais podem emergir nestas crianças, não propriamente por inerência à própria sobredotação, mas decorrentes, muitas vezes, da falta de atenção às suas necessidades e características particulares. Um destes problemas é o sub-rendimento académico, o qual pode resultar de um ambiente escolar pouco cativante, devido à falta de consideração pelos interesses, habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos sobredotados (Alencar & Fleith, 2001).

Relativamente às características da personalidade, o estudo de Cross, Speirs Neumeister e Cassady (2010) fornece informações descritivas sobre o tipo de personalidade que uma amostra de 931 adolescentes sobredotados demonstram apresentar. São avaliados através do Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) e este teste mostra quatro pares de tipos de personalidade: extroversão/introversão (E/I), Sensação/Intuição (S/N), Pensar/Sentir (T/F), e Julgamento/Percepção (J/P). As diferenças de género para a amostra talentoso foram encontrados em relação à Externalização/Internalização, com os homens orientados para uma personalidade de internalização e as mulheres orientadas na direção da externalização. Assim vai ser apresentado um capítulo que defende a teoria de Dabrowski.

### **2.3. Aplicação da teoria de Dabrowski à sobredotação**

Relativamente às características da personalidade, importa referenciar a Teoria da Desintegração Positiva (TDP) de Dabrowski (1964) (Ackerman, 1997). Trata-se de uma teoria

da personalidade que permite uma visão diferente das características da sobredotação.

Dabrowski identificou cinco formas distintas de “sobre-excitabilidades” ou “hipersensibilidades” (termo traduzido do inglês “overexcitabilities” - OEs), entendendo que cada tipo de “hipersensibilidade” constitui uma forma de compreender e interagir com o mundo (Piechowski, 1979, cit in Tieso, 2007). De acordo com o autor, as “hipersensibilidades” definem o potencial de desenvolvimento, sendo descritas como tipos específicos de “energia nervosa” ou elevada “excitabilidade psíquica”, observada nos indivíduos sobredotados e criativos (Dabrowski, 1964 cit in Tieso, 2007). Mais concretamente, as OEs podem manifestar-se ao nível psicomotor, sensorial, imaginativo, intelectual e emocional. Por exemplo, no domínio psicomotor, irá manifestar-se um excesso de energia através da paixão pelo movimento, discurso rápido, elevada capacidade para se manter ativo, impulsividade, pressão para a ação e inquietação. Muito facilmente uma criança com elevada sensibilidade neste domínio poderá ser confundida com uma criança com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. A hipersensibilidade sensorial, como o próprio nome indica, manifesta-se pela intensidade com que se experienciam sensações, tais como cheiros, sabores, a sensibilidade táctil, auditiva ou visual. A intensidade imaginativa expressa-se através de uma imaginação vívida, sem restrições, que pode associar-se à falta de receio em correr riscos ou em envolver-se em situações novas. Por sua vez, a hipersensibilidade intelectual, que será uma das mais facilmente reconhecidas na sobredotação, inclui a capacidade de raciocínio lógico e analítico, as habilidades metacognitivas e características como uma profunda curiosidade ou a vontade de aprender mais. Por fim, a hipersensibilidade emocional refere-se à forma de experienciar as relações, os afetos, a ligação a outras pessoas, coisas ou objetos, ou até a relação consigo próprio, podendo incluir emoções extremas e elevados níveis de ansiedade, sentimentos de culpa, timidez, preocupação com os outros, alto sentido de justiça, depressão, necessidade de segurança, sentimentos de incompetência ou inferioridade, etc. (Ackerman, 1997; Fernando, Prieto, Berrejo & Fernández, 2006)

As teorias da sobredotação baseiam-se, maioritariamente, num conjunto comum de características comportamentais e cognitivas. Os teóricos e psicólogos que estudam o desenvolvimento identificaram traços biológicos ou de experiência que caracterizam os indivíduos sobredotados, como a observação perspicaz, o alto estado de alerta e atenção, alta motivação, sensibilidade emocional, fortes frustrações, a curiosidade, a boa capacidade de imaginação, tendência para os riscos e altos valores de energia. Os indivíduos sobredotados, talentosos e criativos são conhecidos devido à sua energia, entusiasmo, imaginação, comprometimento com a tarefa e fortemente sensuais, mas emocionalmente mais vulneráveis (Hollingworth, 1942; Silverman, 1994 cit in Tieso, 2007). De acordo com Piechowski (1999), as “overexcitabilities” relacionam-se com sustentar, enriquecer, capacitar e amplificar o talento, mas também podem intensificar a percepção emocional e intelectual, criando uma tendência para o perfeccionismo, expectativas irreais e assincronia social e intelectual (Tieso, 2007).

## Capítulo 3. Família e estilos educativos parentais na sobredotação

Neste capítulo vão ser apresentadas as principais características das famílias de crianças sobredotadas e um enquadramento do estilos parentais, assim como os principais estudos referentes a esta variável assim como na integração da temática da sobredotação.

### 3.1. O contexto familiar na sobredotação

Na área da sobredotação é importante uma focalização nas características e necessidades especiais das crianças, mas também devemos dar ênfase às características específicas das interações estabelecidas nos diversos contextos do desenvolvimento (Ramalho, 1992 *cit in* Azinheiro & Martins, 2005), assim torna-se importante aprofundar o tema da família e a sua importância na vida das crianças com talento e altas habilidades.

O contexto familiar assume um importante papel no que respeita ao desenvolvimento da criança, uma vez que passa valores sociais e apoia na definição do perfil psicológico do indivíduo, assegurando as condições necessárias à sobrevivência da criança (Goitein & Cia, 2011).

A família de uma criança sobredotada é o primeiro núcleo social em que a criança é predisposta (Gouveia, 2012) e é a influência mais importante no desenvolvimento do filho (Alvino, 1995). O desenvolvimento e a manifestação de um talento ou alta habilidade, além de características pessoais (e.g. aptidões cognitivas, criatividade, empenho,...), envolve também um suporte ambiental e educativo adequado (Pereira, 1998). Segundo Dwairy (2004) os pais de crianças sobredotadas tendem a perceber como é importante o papel parental e que o apoio desempenha um factor importante no desenvolvimento das crianças sobredotadas.

Através de uma revisão de literatura intensa, podemos assumir que são vários e diversos os fatores familiares que facilitam o desenvolvimento dos indivíduos com características de sobredotação.

De acordo com o estudo de Alvino (1995) os pais tendem a disponibilizar muito tempo para apoiarem os seus filhos nas atividades relacionadas com a escola e as mães de crianças sobredotados são mais propensas a incentivar o desenvolvimento da linguagem (através de rimas, canções sem sentido, e outras atividades criativas). A sensação de isolamento é muito comumente sentida por famílias de crianças altamente talentosos (Kearney, 1989)

Os pais de crianças sobredotadas têm tipicamente muitas dúvidas, nomeadamente sobre a melhor forma de lidar e orientar o seu filho sobredotado (Alencar, 2007). Estudos recentes revelam que as famílias dos sobredotados se centram mais na criança (“child centered”), envolvem-se mais ativamente na educação destas crianças e demonstram valorizar as atividades culturais e intelectuais (Gottefried et al., 1994; Moon & Hall, 1988; Olszem, Ski-Kubilius et al., 1987 *cit in* Pereira, 1998).

Segundo Gottfried, Gottfried, Bathrust e Guerin (1994) as famílias de crianças sobredotadas apresentam um estatuto socioeconómico alto assim como o nível de educação (Dwairy, 2004). É importante referir que foi concluindo no estudo de Rodrigues (2012) que os pais e os filhos com características de sobredotação apresentam características comuns, uma vez que referem interesses específicos ou obsessivos, assim como criatividade, demonstrando também as mesmas preocupações e concepções relativas a dimensões educacionais.

### **3.2. Classificação e estudos sobre os estilos parentais**

O conceito de estilo parental refere-se ao padrão global de características da interação dos pais com os filhos em diversas situações, gerando um clima emocional (Darling & Steinberg, 1993). Este conceito distingue-se, assim, do de práticas parentais, pois estas referem-se a comportamentos específicos dirigidos a objetivos (Hoff, Laursen & Tardif, 2002),

O trabalho desenvolvido por Diana Baumrind é considerado um marco inquestionável na investigação acerca da parentalidade. Esta autora realizou estudos longitudinais com o propósito de analisar, compreender e avaliar os padrões de comportamento dos pais com as crianças e as práticas educativas parentais que lhes estão associadas. Assim, Baumrind (1966) identificou três estilos distintos: autorizado, autoritário e permissivo.

O estilo permissivo caracteriza-se pela utilização não de um comportamento não punitivo mas sim de aceitação quanto aos impulsos, desejos e ações das crianças. Os pais que adotam este estilo, interagem e apoiam a criança sobre as decisões e regras da família, fazendo poucas exigências de responsabilidade e de comportamento adequado. Apresentam-se perante a criança como um recurso que pode utilizar como quiser, mas não como um ideal para imitar, nem como um agente ativo responsável por moldar ou alterar o seu comportamento no momento e futuro. Admitem que a criança regule as suas próprias atividades, tanto quanto possível, evitam o controlo e não a incentivam a obedecer a padrões definidos externamente. Estes pais tentam fazer uso da razão e manipulação (Baumrind, 1966). Resumidamente, no estilo permissivo, os pais utilizam níveis altos de apoio emocional, pouca disciplina e ausência de limites e controlo parental (Azizi & Beshonat, 2011).

No estilo autorizado/democrático os pais tentam dirigir as atividades da criança de forma orientada e racional. Incentivam-na a ações de raciocínio sobre a política familiar e solicitam objeções quando a criança se recusa a obedecer. Tanto a vontade autónoma na realização de tarefas, como os atributos da criança são valorizados. Existe um controlo parental em situações mas não é extremo, pois não colocam restrições à criança. São impostos padrões, porém os interesses individuais são reconhecidos de uma forma especial. Os pais autorizados reconhecem as qualidades da criança, mas também estabelecem normas para os comportamentos futuros (Baumrind, 1966). Concluindo, o estilo autorizado é caracterizado pela complementaridade emocional, imposição de limites firmes mas flexíveis e pela utilização de estratégias disciplinares (Azizi & Beshonat, 2011).

O estilo autoritário caracteriza os pais que moldam, controlam e avaliam os

comportamentos e as atitudes da criança, tendo por base um padrão definido dos comportamentos, normalmente um padrão absoluto, elaborado e motivado por uma autoridade superior. Valorizam a obediência e adotam medidas punitivas para conter a vontade da criança na realização de atividades que para eles são consideradas erradas. Restringem a autonomia da criança e atribuem-lhe responsabilidade em atividades domésticas, com objetivo de inculcar respeito pelo trabalho. Estes pais preservam a ordem e a estrutura tradicional e o que eles afirmam e defendem é o correto, obrigando a criança a segui-los, sem oportunidade de não o fazer (Baurmind, 1966). Uma educação autoritária prende-se por um controlo excessivo com regras rígidas, um apoio social limitado, quase inexistente e capacidade de resposta aos problemas escassa (Azizi & Beshonat, 2011).

Com base nas pesquisas de Baurmind (1967, 1971 *cit in* Rinaldi & Howe, 2012), os diferentes estilos parentais têm sido associados aos resultados das crianças. Por exemplo, existe uma forte associação entre um estilo parental autorizado (estilo democrático flexível com limites claros) com resultados positivos das crianças, tais como, habilidades sociais mais eficazes e sucesso escolar. Contrariamente, os estilos permissivos e autoritários associam-se com resultados menos positivos, como a externalização e problemas de atenção.

No estudo de Rinaldi e Howe (2012) concluiu-se que existe congruência entre os estilos parentais maternos e paternos e, normalmente, os indivíduos veem-se semelhantes aos seus parceiros nos estilos parentais. Ainda, de acordo com estes autores, foi possível constatar que o estilo parental autoritário, foi associado à internalização dos comportamentos da criança. Como alternativa, o estilo democrático relatado por pais foi correlacionado com comportamentos adaptáveis de crianças e menos comportamentos de externalização. Os pais que relatam o uso de mais conforto, raciocínio e apoio na autonomia, podem incentivar comportamentos do tipo adaptativos e menos comportamentos de externalização. Por outro lado, os pais que fazem uso de uma educação mais autoritária (relatado pelos pais), que incluem a coerção física, a hostilidade verbal e falta de raciocínio com as crianças, incentivam à externalização menos à internalização dos comportamentos da criança.

Segundo a investigação de Besharat, Azizi, e Poursharifi (2011) foi encontrada uma relação entre os estilos parentais maternos e paternos dentro da mesma família. Os pais que se classificaram como sendo permissivos tendiam a juntar-se com pessoas que similarmente classificaram-se como permissivos, também. No entanto, pais que relataram ser autoritários tiveram pouca correlação. O estilo autorizado/democrático das mães foi associado positivamente com o desempenho acadêmico das crianças e, pelo contrário, o estilo autoritário relacionava-se negativamente com este tipo de desempenho.

Mais especificamente, o tema sobre os estilos educativos dos pais de crianças com características de sobredotação é apresentado por dois autores. Segundo Rodrigues (2010) existem dimensões de estilos educacionais comuns nos pais de crianças sobredotadas. Maioritariamente, verifica-se um meio familiar promotor de estimulação, acompanhamento e expectativas altas relativamente ao percurso escolar dos filhos. Neste estudo verifica-se que o estilo autorizado/democrático parece ser o que se adequa mais aos pais de crianças

sobredotadas, uma vez que as crianças avaliadas tenderam a equilibrar a representação que têm afetividade e do controlo assim como criatividade, demonstrando também as mesmas preocupações e concepções relativas a dimensões educacionais. De igual forma, os resultados do estudo de Dwairy (2004) indicam que os pais de adolescentes sobredotados tendem a adotar mais estilos autorizados/democráticos e menos autoritários, comparativamente com os pais da população normativa. Os resultados do estudo indicam que o estilo parental autoritário é um fator crucial que influencia o bem-estar dos filhos sobredotados e pode afetar a adaptação psicológica

## Parte II. Estudo Empírico

O estudo empírico desenvolvido nesta dissertação tem como objetivo geral analisar os estilos parentais dos pais de crianças com altas habilidades e a sua relação com eventuais problemas comportamentais e emocionais dos filhos. Mais especificamente, foram formuladas as seguintes hipóteses:

- H<sub>1</sub>: Existem diferenças estatisticamente significativas entre os estilos parentais dos pais e das mães de crianças com altas habilidades?
- H<sub>2</sub>: Existem correlações estatisticamente significativas entre os estilos parentais dos progenitores e a manifestação de problemas comportamentais pelas crianças?
- H<sub>3</sub>: Existe uma correlação estatisticamente significativa entre a idade da criança e os estilos parentais?
- H<sub>4</sub>: Existe uma correlação estatisticamente significativa entre o tempo de frequência no programa de enriquecimento e os estilos parentais?
- H<sub>5</sub>: Existe uma correlação estatisticamente significativa entre a idade da criança e a manifestação de problemas de comportamento?
- H<sub>6</sub>: Existe uma correlação estatisticamente significativa entre o tempo de frequência no programa de enriquecimento e a manifestação de problemas de comportamento?

Para terminar, pretende-se ainda proceder a uma análise qualitativa de alguns dados recolhidos, no sentido de contribuir para a resposta às seguintes questões:

Q1: Existe uma tendência para estilos parentais diferenciados em função do número de filhos.

## Capítulo 4. Método

### 4.1. Participantes

A amostra do presente estudo compreende um total de 38 pais (19 casais) e 19 crianças com características de sobredotação, que frequentaram os programas de enriquecimento da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) nas delegações de Braga e do Porto, entre Fevereiro e Abril de 2014. Este grupo de crianças tem idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, sendo a média de 8,4 anos e a moda de 6 anos (DP=2,006). No total, apenas uma criança (5,3%) é do sexo feminino.

Na Tabela 1, apresenta-se a distribuição das crianças por ano de escolaridade. Como se pode observar, a maioria dos alunos frequenta o 1º. Ciclo do Ensino Básico (n=12, 62,1%) e o 1º. ano de escolaridade (n=5; 26,3%). No 5º e 6º anos de escolaridade há três alunos (15,6%) em cada ano e, por último, um aluno (5,3%) frequenta o 7º. ano.

Relativamente à estrutura familiar, a maioria das crianças tem um irmão (n=12, 63,2%), 5 crianças (26,3%) são filhos únicos e duas crianças (10,5%) têm dois ou mais irmãos. Dos participantes que têm irmãos, apenas 3 (15,8%) dos irmãos também frequenta ou já frequentou o programa ANEIS. Quanto à própria criança, 4 frequentam há dois anos a ANEIS, 2 crianças (10,5%) encontram-se há 1 mês na ANEIS e outras duas há 60 meses (10,5%). As restantes variam entre estes meses. O agregado familiar, na maioria das crianças (n=13; 68,4%) é composto por três pessoas, seguidamente por duas (n=4; 21,1 %) e, por último, por quatro pessoas (n=2; 10,5%).

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica do grupo de crianças

VARIÁVEIS	n	%
<b>Ano de escolaridade</b>		
1º	5	26,3
2º	3	15,8
3º	2	10,5
4º	2	10,5
5º	3	15,8
6+	3	15,8
7º	1	5,3
<b>Fratria</b>		
Nenhum	12	26,3
1 irmão(ã)	5	63,5
2 ou mais irmãos	2	10,5
<b>Posição na fratria</b>		
Mais novo	3	15,8

Intermédio	2	10,5
Mais velho	9	47,4
<hr/>		
<b>Agregado familiar</b>		
3 elementos	4	21,1
4 elementos	13	68,4
5 elementos	2	10,5
<hr/>		

No que diz respeito às características do grupo de progenitores, as idades variam entre os 32 e os 52 anos ( $M=41,6$ ;  $DP=5,128$ ), sendo que a amplitude etária no grupo de mães é inferior (varia entre os 35 e os 51 anos, enquanto que a idade dos pais situa-se entre os 32 e os 52 anos), com média de idades é 41 anos ( $DP=5,128$ ). No que concerne às habilitações literárias das mães, é possível constatar que a licenciatura assume relevância, pois correspondem a 11 dos casos (57,9%). À semelhança das mães, a maioria dos pais apresentam estudos superiores (licenciatura) ( $n=12$ ; 63,2%). Quanto ao estado civil de ambos os pais da amostra em estudo, todos se encontram casados ou em união de factos ( $n=19$ ; 100%).

## 4.2. Instrumentos

### 4.2.1. Questionário Sociodemográfico

A criação deste questionário teve como objetivo recolher informação mais detalhada sobre as crianças em estudo e alguns dados acerca dos pais destas crianças, pessoas que responderam ao questionário. O questionário sociodemográfico incide em duas partes, a primeira recolhe informações sobre a criança, como o nome, a idade, o ano de escolaridade, a data de nascimento, o número de irmãos caso tenha, a posição na família, no caso de ter irmãos se estes frequentam ou frequentaram a ANEIS, com quem reside. Procura também saber a opinião dos pais relativamente à adaptação da escola, ao rendimento escolar, aos relacionamentos com outras pessoas e à adaptação social do(s) filho(s). A segunda parte procura informações relativas aos pais das crianças, como a idade, o nível de escolaridade e a profissão de ambos os pais e o tipo de relação conjugal que estes têm.

A aplicação deste questionário decorreu por último, pois no início a ideia era tentar recolher informações dos processos das crianças nas delegações da ANEIS, mas devido à complexidade do processo considerou-se mais adequado e fiável a criação deste questionário (No anexo 1 é possível ver o Questionário Sociodemográfico entregue aos pais)

### 4.2.2 Questionário de Estilos Parentais - QEP

O Questionário de Estilos Parentais (QEP) utilizado neste estudo é uma tradução e

adaptação portuguesa do “Parenting Styles and Dimensions Questionnaire” de Robinson *et al.* (2001) por Santos e Cruz (2008). Este questionário pode ser administrado a mães e pais de crianças em idade pré-escolar e escolar, tendo a tipologia de estilos parentais de Diana Baumrind como base de referência. Na sua versão mais longa, o PSDQ é composto por um total de 62 itens, organizados nas três dimensões primárias, que são o estilo autorizado, estilo autoritário e estilo permissivo (Santos & Cruz, 2008).

Posteriormente à obtenção da autorização dos autores do PSDQ, procedeu-se à tradução e adaptação para a versão em português deste instrumento. Numa primeira fase foi analisado o número de itens relativos a cada estilo em causa. Tendo em conta que entre a versão original mais longa (62 itens) e a versão mais curta (32 itens) existia uma diferença significativa no número de itens do estilo permissivo e respetivos valores de consistência internas das duas versões, optou-se por aumentar o número de itens do estilo permissivo na versão portuguesa, passando, então, a ter 11 itens. De seguida, foi realizada a tradução por Orlanda Cruz, seguida de retroversão efetuada por uma tradutora profissional. Neste processo deu-se especial atenção à formulação sintática das frases, de modo a que as pessoas com baixo nível de escolaridade compreendessem facilmente as questões (Santos & Cruz, 2008).

Assim, o QEP é constituído por duas versões idênticas, uma para ser respondida por mães e a outra pelos pais, cujo o total de itens se resume a 38, abrangendo as três dimensões em estudo: 15 itens do estilo autorizado; 12 itens do estilo autoritário; e 11 itens do estilo permissivo. Ao longo do questionário é solicitado aos pais e às mães que avaliem a frequência com que os comportamentos que constam dos itens foram utilizados por si próprios e pela outra figura parental, numa escala de 1 a 5, onde 1 corresponde a “Nunca” e 5 a “Sempre”. Os resultados obtêm-se através da média dos itens em cada uma das três dimensões, para mãe e pai, separadamente, ou para mãe e pai, combinados (Santos & Cruz, 2008) (No anexo 2 é possível ver os dois exemplares do Questionário Sociodemográfico)

### **4.2.3 Inventário de Comportamentos para Crianças e Adolescentes - CBCL (Child Behavior Checklist)**

A CBCL é um instrumento para obter descrições por parte dos pais, das competências e problemas de comportamento e emocionais das crianças e jovens dos 4 aos 18 anos de idade. Este instrumento pode ser preenchido pela maioria dos pais que têm habilidades de leitura, com o quinto ano de escolaridade. O tempo preciso para o preenchimento do questionário vai de 15 a 20 minutos. No caso de existir uma dúvida de leitura ou no preenchimento do CBCL o entrevistador entrega uma cópia aos pais, lê as perguntas em alto e anota as respostas dos pais. Os pais que sabem ler normalmente começam a preencher o questionário sem esperar pela leitura em alto. Este processo evita os embaraços e os erros que possam surgir nos pais que não possuiu boas habilidades de leitura. Cada um dos itens do questionário é cotado numa escala que vai de zero a dois pontos. De acordo com a

característica ou o comportamento apresentado pela criança, a questão pode ser considerada “não verdadeira” (0), “algumas vezes verdadeira” (1) ou “muito verdadeira ou frequentemente verdadeira” (3).

O questionário é composto por duas partes. A primeira, a Escala Total de Problemas de Comportamento é composta por 113 itens e como o próprio nome indica refere-se a questões sobre o comportamento da criança. Esta inclui subescalas como a Ansiedade/Depressão, Isolamento/Depressão, Queixas Somáticas, Problemas Sociais, Problemas de Pensamento, Problemas de Atenção, Comportamento Delinquente e Comportamento Agressivo, cuja soma dá origem à Escala Total de Problemas de Comportamento. A segunda parte, denominada de Escala de Competências Sociais, é constituída por itens que nos dão informações relativas ao envolvimento da criança em diversas atividades (brincadeiras, jogos, execução de tarefas), participação em grupos, relacionamento com pessoas, independência no brincar e desempenho escolar. A outra parte (Bordin et al, 2013).

A Escala Total de Problemas de Comportamento é ainda composta pela Escala de Internalização e pela Escala de Externalização, sendo que a primeira corresponde às três primeiras escalas de problemas de comportamento: (1) ansiedade e depressão; (2) isolamento e depressão e (3) queixas somáticas e a segunda, Externalização, corresponde às duas últimas escalas de problemas de comportamento: Comportamento Delinquente e Comportamento Agressivo (Santos & Silveiras, 2006).

Assim, a Escala de Internalização é descrita em termos de padrões comportamentais privados desajustados, denominados também de problemas emocionais, como tristeza e isolamento. Refere-se a um conjunto de comportamentos considerados problemáticos pelos entrevistados, mas que não exercem diretamente sobre o ambiente, restringindo-se ao mundo interno da criança. Já a Escala de Externalização é refere-se a padrões comportamentais manifestos e desajustados, como a agressividade, a agitação psicomotora e o comportamento delinquente, ou seja, aos comportamentos considerados problemáticos, que se exercem diretamente sobre o ambiente (Borsa & Nunes, 2008).

### **4.3. Procedimento**

Após o tema ter sido escolhido, decidiu-se quais os instrumentos mais úteis para o estudo e que a recolha de dados ia ser nas delegações da ANEIS de Braga e do Porto devido à proximidade para as deslocações. O contato com as delegações foi efetuado e estas comprometeram-se a participar neste estudo. Quanto aos instrumentos de avaliação foram colocados num envelope para serem entregues aos pais, de modo a garantir a confidencialidades dos dados recolhidos.

No primeiro contato com os pais, em fevereiro, foi explicado o objetivo da investigação e os procedimentos necessários. Pediu-se a colaboração e disponibilidade destes

pais para a realização do estudo e lembrou-se a garantia da confidencialidade e anonimato das suas respostas. Todos os pais aceitaram participar e foram-lhes entregues os questionários com o acordado de devolução até ao mês de abril. A recolha dos questionários iniciou-se em março e terminou em maio, pois alguns questionários demoraram a ser devolvidos.

Inicialmente, mostraram-se disponíveis as pessoas para participarem na investigação, contudo apenas as devolveram os questionários.

Para o tratamento e análise dos dados fornecidos utilizou-se o *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences - Versão 19*).

## Capítulo 5. Resultados

Os resultados obtidos nesta investigação vão ser analisados através das Estatísticas Descritivas e das Correlações de Spearman efetuadas através do SPSS.

Na Tabela 2 é possível observar as estatísticas descritivas dos resultados da CBCL, de acordo com as dez escalas que a compõem e o resultado total.

Tabela 2. Estatística descritiva dos resultados nas subescalas da CBCL

SUBESCALAS	Média	DP	Mín.-Máx.	Média/nº de itens
Isolamento (9 itens)	3,58	2,411	0-9	0,36
Queixas Somáticas (9 itens)	1,53	2,091	0-8	0,17
Ansiedade e Depressão (14 itens)	3,11	2,726	0-9	0,22
Problemas de Pensamento (7 itens)	1,32	1,455	0-5	0,14
Problemas de Atenção (11 itens)	6,37	3,890	1-15	0,58
Problemas Sociais (8 itens)	3,68	2,964	0-10	0,46
Comportamento Delinquente (11 itens)	2,11	1,410	0-5	0,19
Comportamento Agressivo (20 itens)	8,26	7,497	0-24	0,41
Internalização (32 itens)	7,84	5,408	0- 22	0,25
Externalização (31 itens)	10,37	8,58429	0- 27	0,33

Através da análise da tabela 2, constata-se que as subescalas onde as crianças apresentaram pontuações mais altas são a Escala de Problemas de Atenção ( $x=0,58$ ), a Escala de Comportamento Agressivo ( $x=0,41$ ) e a subescala de Problemas Sociais ( $x=0,46$ ). Isto significa que estas crianças demonstram ter grandes problemas ao nível da capacidade de concentração, exibir comportamentos agressivos e ao nível social.

Por oposição, as escalas onde os valores se apresentam mais baixos, são a Escala de Problemas de Pensamento ( $x= 0,14$ ), Escala de Queixas Somáticas ( $x= 0,17$ ) e Escala de Comportamento Delinquente ( $x= 0,25$ ). Querendo isto significar as áreas onde esta crianças apresentam menos problemas.

Ao compararmos as Escalas de Internalização e Externalização admite-se que as crianças sobredotadas estudadas mostram ter maior tendência para assumir comportamentos de Externalização do que Internalização, visto que a Escala de Externalização ( $x= 8,59$ ) aponta um resultado mais elevado do que a Escala de Internalização ( $x= 5,41$ ).

Através da tabela 3 podemos destacar algumas informações relevantes no que diz respeito aos comportamentos de isolamento das crianças em estudo. Assim, vamos examinar os itens mais importantes de forma qualitativa.

**Tabela 3.** Frequência e percentagem de respostas aos itens da Subescala Isolamento

Itens	Respostas	n	%
42: “Estar sozinho”	Não verdadeira	13	68,4
	Às vezes verdadeira	5	26,3
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3
65: “Recusa-se a falar”	Não verdadeira	17	89,5
	Às vezes verdadeira	2	10,5
69: “É reservado”	Não verdadeira	7	36,8
	Às vezes verdadeira	10	52,6
	Muitas vezes verdadeira	2	10,5
75: “Tímido e envergonhado”	Não verdadeira	11	57,9
	Às vezes verdadeira	8	42,1
80: “Sem expressão”	Não verdadeira	17	89,5
	Às vezes verdadeira	1	5,3
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3
88: “Amua muito”	Não verdadeira	10	52,6
	Às vezes verdadeira	7	36,8
	Muitas vezes verdadeira	2	10,5
102: “Pouco ativo, sem energia”	Não verdadeira	16	84,2
	Às vezes verdadeira	1	5,3
	Muitas vezes verdadeira	2	10,5
103: “Infeliz, triste”	Não verdadeira	12	63,2
	Às vezes verdadeira	7	36,8
111: “Introvertido”	Não verdadeira	17	89,5
	Às vezes verdadeira	1	5,3
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3

Em relação ao item 69 (“É reservado, guarda as coisas para si mesmo”), a resposta mais frequente foi “às vezes verdadeira” (n=10; 52,6%) o que nos remete a concluir que a maioria das crianças em estudo são considerados pelos pais como reservados. No item 75 (“É tímido ou envergonhado”) as respostas variaram entre o “Não verdadeiro” e “Às vezes verdadeiro”, embora a primeira resposta tenha uma percentagem maior (57,9%) a diferença para os pais que acham os filhos como sendo tímidos ou envergonhados (42,1%) não é significativa. Por último, é importante referenciar o item 103 (“Infeliz, triste ou deprimido”) pois embora, 12 dos pais considerem q estas crianças se sentem infelizes ou tristes, 8 pais responderam que as vezes sentem que os filhos estão tristes ou infelizes.

Após uma análise mais detalhada da tabela 4, sobre a subescala das Queixas Somáticas, podemos referir alguns itens que merecem destaque nas respostas dos pais. É de salientar que as pontuações nestes itens não são muito problemáticas, considerando que na maioria das respostas dadas, apenas 1 a 3 pais consideram algumas queixas somáticas, como é o caso do item 1 (“Sente tonturas”) visto que apenas 1 pai respondeu “Às vezes verdadeiro” e do item 56f (“Dores de estômago”) onde 3 pais afirmaram que os filhos “Às vezes” sentem dores de estômago. Contudo, é importante referenciar o item 56b (“Dores de cabeça”) uma vez que foi o item que obteve mais respostas afirmativas (n=6; 31,6%), ainda que a maioria refira que os filhos não sentem dores de cabeça (n=13; 68,4).

**Tabela 4.** Frequência e percentagem de respostas aos itens da Subescala Queixas Somáticas

Itens	Respostas	N	%
51: "Sente tonturas"	Não verdadeira	18	94,7
	Às vezes verdadeira	1	5,3
54: "Cansa-se demasiado"	Não verdadeira	10	73,7
	Às vezes verdadeira	4	21,1
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3
56 a: "Dores"	Não verdadeira	17	89,5
	Às vezes verdadeira	2	10,5
56b: "Dores de cabeça"	Não verdadeira	13	68,4
	Às vezes verdadeira	6	31,6
56c: "Náuseas"	Não verdadeira	16	84,2
	Às vezes verdadeira	3	15,8
56d: "Vista"	Não verdadeira	16	84,2
	Às vezes verdadeira	2	10,5
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3
56e: "Borbulhas"	Não verdadeira	16	84,2
	Às vezes verdadeira	3	15,8
56f: "Dores de estômago"	Não verdadeira	16	84,2
	Às vezes verdadeira	3	15,8
56g: "Vômitos"	Não verdadeira	18	94,7
	Às vezes verdadeira	1	5,3

A tabela 5 refere-se aos dados relativos às informações provenientes da subescala de Ansiedade/Depressão da CBCL. Destaca-se, nesta tabela, o item 31 ("Tem medo de pensar em coisas más"), pois embora se observe mais respostas negativas (n=10; 52,6%), o número de respostas "Às vezes verdadeiro", 8 (42,1%) consegue destacar-se e concluir que algumas destas crianças apresentam, por vezes, comportamentos receosos. No item 32 ("Acha que deve ser perfeito"), a maioria das respostas, 9 (47,4%), apontam para "às vezes verdadeiro", contudo 8 (42,1%) pais responderam "muitas vezes verdadeiro", o que nos leva a supor que quase todos os pais das crianças estudadas admitem a existência de pensamentos de perfeição nos filhos.

O item 45 ("É nervoso, muito excitado ou tenso") indica-nos o nervosismo das crianças com altas habilidades e através da análise da tabela x, conclui-se que a maior dos pais confirmam os altos níveis de nervosismo dos filhos, sendo que 11 (57,9%) pais responderam "Às vezes verdadeiro" e 3 (15,8%) "muitas vezes verdadeiro". Quanto ao item 50 ("É demasiado medroso ou ansioso"), importa referir que embora apenas 8 (42,1%) dos pais considerem que os filhos só se sentem ansiosos às vezes, 3 (15,8%) dos restantes afirmam que os seus filhos, muitas vezes, apresentam comportamentos ansiosos. Assim, como a maioria das respostas são afirmativas, é possível referir que as crianças em estudo são consideradas ansiosas.

No que respeita à análise do item 52 ("Sente-se excessivamente culpado"), embora a maioria das respostas (n=10; 52,6%) sejam "Não verdadeira", 8 (42,1%) dos pais sentem que os seus filhos por vezes sentem-se excessivamente culpado. O mesmo se verifica com o item 71 ("Mostra-se pouco à vontade ou facilmente embaraçoso"), pois 11 (57,9%) pais respondem

que não sentem que os filhos estão pouco à vontade e 8 (42,1%) respondem que por vezes isso sucede. Por último, através das respostas ao item 112 (“É preocupado”), conclui-se que a maioria das crianças apresenta níveis de preocupação, uma vez que 11 (57,9%) pais responderam “Às vezes verdadeiro”, 4 (21,1%) “Muitas vezes verdadeiro” e apenas 4 (21,1%) afirmam que a preocupação não se verifica.

**Tabela 5.** Frequência e percentagem de respostas aos itens da Subescala Ansiedade/Depressão

Itens	Respostas	n	%
12: “Sozinho”	Não verdadeira	12	63,2
	Às vezes verdadeira	7	36,8
14: “Chora muito”	Não verdadeira	12	63,2
	Às vezes verdadeira	7	36,8
31: “Medo de pensar coisas más”	Não verdadeira	10	52,6
	Às vezes verdadeira	8	42,1
	Muitas vezes verdadeira	1	15,3
32: “Perfeito”	Não verdadeira	2	10,5
	Às vezes verdadeira	9	47,4
	Muitas vezes verdadeira	8	42,1
33: “Ninguém gosta dele”	Não verdadeira	10	52,6
	Às vezes verdadeira	6	31,6
	Muitas vezes verdadeira	3	15,8
34: “Perseguem-no”	Não verdadeira	12	63,2
	Às vezes verdadeira	5	26,3
	Muitas vezes verdadeira	2	10,5
35: “S/valor, inferior”	Não verdadeira	11	57,9
	Às vezes verdadeira	7	36,8
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3
45: “Nervoso ou tenso”	Não verdadeira	5	26,3
	Às vezes verdadeira	11	57,9
	Muitas vezes verdadeira	3	15,8
50: “Medroso, ansioso”	Não verdadeira	8	42,1
	Às vezes verdadeira	8	42,1
	Muitas vezes verdadeira	3	15,8
52: “Culpado”	Não verdadeira	10	52,6
	Às vezes verdadeira	8	42,1
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3
71: “Pouco à vontade”	Não verdadeira	11	57,9
	Às vezes verdadeira	8	42,1
89: “Desconfiado”	Não verdadeira	14	73,7
	Às vezes verdadeira	4	21,1
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3
103: “Infeliz, triste, depressivo”	Não verdadeira	12	63,2
	Às vezes verdadeira	7	36,8
112: “Preocupado”	Não verdadeira	4	21,1
	Às vezes verdadeira	11	57,9
	Muitas vezes verdadeira	4	21,1

A tabela 6 diz respeito às frequências e percentagens das respostas dos pais aos itens da subescala de Problemas Sociais e permite-nos avaliar quais os itens mais problemáticos

desta subescala.

**Tabela 6.** Frequência e percentagem de respostas aos itens da Subescala Problemas Sociais

Itens	Respostas	n	%
1: "Infantil p/idade"	Não verdadeira	9	47,4
	Às vezes verdadeira	9	47,4
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3
11: "Dependente de adultos"	Não verdadeira	10	52,6
	Às vezes verdadeira	6	31,6
	Muitas vezes verdadeira	3	15,8
25: "Não se dá com crianças"	Não verdadeira	13	68,4
	Às vezes verdadeira	6	31,6
38: "É ridicularizado"	Não verdadeira	13	68,4
	Às vezes verdadeira	5	26,3
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3
48: "As crianças não gostam dele"	Não verdadeira	15	78,9
	Às vezes verdadeira	2	10,5
	Muitas vezes verdadeira	2	10,5
55: "Peso a mais"	Não verdadeira	13	68,4
	Às vezes verdadeira	4	21,1
	Muitas vezes verdadeira	2	10,5
62: "Desastrado, desajeitado"	Não verdadeira	11	57,9
	Às vezes verdadeira	5	26,3
	Muitas vezes verdadeira	3	15,8
64: "Prefere brincar com crianças + novas"	Não verdadeira	11	57,9
	Às vezes verdadeira	7	36,8
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3

Assim, verifica-se que em todos os itens a resposta maioritária é "Não verdadeira" querendo isto à partida significar que grande parte dos pais das crianças investigadas assume que os seus filhos não apresentem problemas de cariz social. Contudo alguns itens merecem destaque, como o item 1 ("Age de maneira demasiado infantil para a sua idade"), pois o mesmo número de pais (9) responde que isto não se verifica (47,4%) e que às vezes verifica-se (47,4%), ainda que 1 (5,3%) pais respondam "muitas vezes verdadeiro", sendo assim possível concluir que algumas crianças apresentam comportamentos demasiados infantis de acordo com a sua faixa etária. O outro item que merece ser referido é o 11 ("Agarra-se aos adultos ou é muito dependente") uma vez que a soma das respostas afirmativas resulta em 9 (às vezes= 6, 31,6%; muitas vezes= 3, 15,8%) e numa amostra de 19 pessoas é quase a maioria, ou seja, pode-se afirmar que alguns pais consideram que os seus filhos são muito dependentes dos adultos.

A tabela que 7 diz respeito às respostas fornecidas relativamente aos Problemas de Pensamento e é possível analisar quais os itens mais acentuados. Nesta subescala não se verifica nenhuma resposta positiva e a maioria dos itens assumem números de respostas muito altos. Apenas no item 9 ("Não consegue afastar certas ideias, pensamentos, obsessões ou cismas"), 4 pais respondem "Às vezes verdadeiro", porque nos restantes itens isso não se

verifica. Nesta subescala há um item onde todos os pais partilham da mesma opinião, no item 84 (“Tem comportamentos estranhos”), 100% responde que isto não se verifica.

**Tabela 7.** Frequência e percentagem de respostas aos itens da Subescala Problemas de Pensamento

Itens	Respostas	N	%
9: “Não afasta certas ideias”	Não verdadeira	12	63,2
	Às vezes verdadeira	4	21,1
	Muitas vezes verdadeira	3	15,8
40: “Ouve sons q não existem”	Não verdadeira	17	89,5
	Às vezes verdadeira	2	10,5
66: “Repete as ações ou gestos”	Não verdadeira	17	89,5
	Às vezes verdadeira	2	10,5
70: “Vê coisas q não existem”	Não verdadeira	18	94,7
	Às vezes verdadeira	1	5,3
80: “Olhar fixo, s/expressão”	Não verdadeira	17	89,5
	Às vezes verdadeira	1	5,3
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3
84: “Comportamentos Estranhos”	Não verdadeira	19	100
85: “Ideias Estranhas”	Não verdadeira	16	84,2
	Às vezes verdadeira	3	15,8

A tabela 8, reporta-se aos Problemas de Atenção sinalizados na CBCL.

**Tabela 8.** Frequência e percentagem de respostas aos itens da Subescala Problemas de Atenção

Itens	Respostas	n	%
1: “Infantil p/idade”	Não verdadeira	9	47,4
	Às vezes verdadeira	9	47,4
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3
8: “Desconcentrado”	Não verdadeira	9	47,4
	Às vezes verdadeira	6	31,6
	Muitas vezes verdadeira	4	21,1
10: “Não sossega, muito ativo ou inquieto”	Não verdadeira	5	26,3
	Às vezes verdadeira	10	52,6
	Muitas vezes verdadeira	4	21,1
13: “Confuso, não saber onde está”	Não verdadeira	16	84,2
	Às vezes verdadeira	3	15,8
17: “Sonha acordado”	Não verdadeira	9	47,4
	Às vezes verdadeira	7	36,8
	Muitas vezes verdadeira	3	15,8
41: “Impulsivo”	Não verdadeira	5	26,3
	Às vezes verdadeira	12	63,2
	Muitas vezes verdadeira	2	10,5
45: “Nervoso ou tenso”	Não verdadeira	5	26,3
	Às vezes verdadeira	11	57,9
	Muitas vezes verdadeira	3	15,8
46: “Movimentos nervosos, tiques”	Não verdadeira	10	52,6
	Às vezes verdadeira	7	36,8
	Muitas vezes verdadeira	2	10,5
61: “Trabalho escolar fraco”	Não verdadeira	16	84,2
	Às vezes verdadeira	2	10,5
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3
62: “Desastrado, desajeitado”	Não verdadeira	11	57,9
	Às vezes verdadeira	5	26,3
	Muitas vezes verdadeira	3	15,8
80: “Olhar fixo”	Não verdadeira	17	89,5
	Às vezes verdadeira	1	5,3
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3

Na subescala de Problemas de Atenção, há alguns itens que merecem ser analisados detalhadamente, considerando que esta subescala é uma das mais problemáticas das crianças estudadas. Assim, o item 1 (“Age de maneira demasiado infantil para a sua idade”), como já foi referido atrás na subescala dos Problemas Sociais, é um item que se pode considerar um comportamento usual nas crianças deste, pois dos 19 pais, 9 (47,4%) responderam “Às vezes verdadeiro” e 1 (5,3%) “Muitas vezes verdadeiro”, por isso a maioria refere que nalgumas situações verifica-se esse comportamento infantil. Quanto ao item 8 (“Não consegue concentrar-se, não consegue estar atento muito tempo”), embora 9 (47,4%) dos pais considerem que isto não acontece, a maioria mantém uma resposta afirmativa, pois 6 (31,6%) pais revelam que às vezes os filhos tem dificuldades em concentrar-se e os restantes 4 (21,1%) admitem que isso acontece muitas vezes.

Os itens 10 (“Não consegue ficar sentado sossegado, é muito ativo ou inquieto”), o item 41 (“É impulsivo, age sem pensar”) e o item 45 (“É nervoso, muito excitado ou tenso”) são os itens onde as respostas maioritárias se posicionam no “Às vezes verdadeira”, querendo isto dizer que são os itens que os pais consideram mais problemáticos da subescala dos Problemas de Atenção. No item 10, 10 (52,6%) pais admitem que às vezes os filhos não conseguem ficar sossegados e 4 (21,1%) pais consideram os filhos muito ativos e inquietos. Quanto ao item 41, este é onde a percentagem é maior, por isso é o possível item mais problemático, e 12 (63,2%) pais afirmam que os seus respetivos filhos às vezes são impulsivos e 2 (10,5%) pais refere que são muitas vezes. Por último, no item 45, 11 (57,9%) pais responderam que por vezes, sentem os filhos nervosos ou tensos.

Na tabela 9, podemos observar as frequências das respostas dos pais e as percentagens dessas frequências à subescala do Comportamento Delinvente.

**Tabela 9.** Frequência e percentagem de respostas aos itens da Subescala Comportamento Delinquente

Itens	Respostas	n	%
26: “Não se sente culpado depois de asneiras”	Não verdadeira	10	52,6
	Às vezes verdadeira	7	36,8
	Muitas vezes verdadeira	2	10,5
39: “Anda com más companhias”	Não verdadeira	10	52,6
	Às vezes verdadeira	9	47,4
43: “Mente ou faz batota”	Não verdadeira	13	68,4
	Às vezes verdadeira	5	26,3
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3
63: “Prefere brincar com crianças + velhas”	Não verdadeira	5	26,3
	Às vezes verdadeira	10	52,6
	Muitas vezes verdadeira	4	21,1
67: “Já fugiu de casa”	Não verdadeira	18	94,7
	Às vezes verdadeira	1	5,3
72: “Provoca fogos”	Não verdadeira	19	100
81: “Rouba coisas em casa”	Não verdadeira	19	100
82: “Rouba coisas fora de casa”	Não verdadeira	19	100
90: “Palavrões, linguagem obscena”	Não verdadeira	17	89,5
	Às vezes verdadeira	1	5,3
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3
96: “Pensa muito em sexo”	Não verdadeira	18	94,7
	Às vezes verdadeira	1	5,3
101: “Falta à escola ou foge”	Não verdadeira	19	100
105: “Consome álcool ou drogas”	Não verdadeira	19	100
106: “Comete atos de vandalismo”	Não verdadeira	19	100

Relativamente à subescala de Comportamento Delinquente, importa realçar que é sem dúvida a subescala onde existem mais respostas em concordância entre todos os pais, visto que nos itens 72 (“Provoca fogos”), 81 (“Rouba coisas em casa”), 82 (“Rouba coisas fora de casa”), 101 (“Falta à escola por motivos triviais, foge da escola”), 105 (“Consome álcool e drogas”) e 106 (“Comete atos de vandalismo”) todos os pais (n=19, 100%) responderam “Não verdadeira”. Ainda assim, existe um item onde as respostas encontram-se divididas, como é o caso do item 39 (“Anda com crianças que se metem em sarilhos”), pois 10 (52,6%) pais respondem que isto não se verifica e 9 (47,4%) que às vezes acontece. E no item 63 (“Prefere brincar com crianças mais velhas”), a maioria das respostas (52,6%) remetem para “Às vezes verdadeiro”, 5 (26,2 %) respondem que não acontece e 4 (21,1%) pais afirmam que muitas vezes os seus filhos preferem brincar com crianças mais velhas.

A tabela 10 refere-se à análise dos itens sobre a subescala do Comportamento Agressivo da CBCL.

Esta subescala foi considerada das mais problemáticas, e por isso é importante referir quais os itens que contribuiriam para isso. Ao longo da análise detalhada da tabela x, podemos observar que apenas em quatro itens se verifica a maioria das respostas afirmativas e são esses itens que vão ser referidos. No item 3 (“Discute muito”), embora 8 (42,1%) dos pais refira que esta situação não se verifica, dos restantes pais a opinião é contrário, 6 (31,6%) refere que às vezes os filhos discutem muito e 5 (26,3%) que muitas vezes os seus filhos discutem, por isso podemos concluir que estas crianças discutem com outras pessoas. Quanto

ao item 19 (“Exige muita atenção”) é claro, através da análise da tabela, que esta afirmação é verdadeira, visto que apenas 5 (26,3%) pais responderam negativamente, 9 (47,4%) dos pais em questão afirmaram que por vezes os filhos exigem bastante atenção e, por último, 5 (26,3%) admitem que os seus filhos precisam muitas vezes de atenção.

Relativamente ao item 86 (É teimoso, mal humorado ou irritável”), a maioria dos pais constatou de forma afirmativa, visto que 8 (42,1%) dos pais respondeu “Às vezes verdadeira” e 2 (10,5%) admitiu que muitas vezes os filhos apresentam-se como teimosos, mal humorados ou irritável, contudo a percentagem de pais que responderam que esta situação não se verifica aproxima-se bastante da maioria (47,4%), por isso a conclusão remete-nos para admitir que há uma divisão de opiniões relativamente a este tipo de comportamento dos filhos. Para finalizar, o item 93 (“Fala demais”) apresenta-se a mesma situação que foi descrita em cima, ou seja, embora a maioria responda positivamente, o número de pessoas que considera a afirmação negativa aproxima-se da maioria. Dos 10 pais que respondem afirmativamente ao item 93, 5 (26,3%) afirmam que às vezes os filhos falam demais e outros 5 (26,3%) que esta situação se verifica muitas vezes, assim os restantes 9 (47,4%) consideram que os seus filhos não falam demais.

**Tabela 10.** Frequência e percentagem de respostas aos itens da Subescala Comportamento Agressivo

Itens	Respostas	n	%
3: "Discute muito"	Não verdadeira	8	42,1
	Às vezes verdadeira	6	31,6
	Muitas vezes verdadeira	5	26,3
7: "Vaidoso, gabarola"	Não verdadeira	12	63,2
	Às vezes verdadeira	6	31,6
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3
16: "Crueldade"	Não verdadeira	18	94,7
	Às vezes verdadeira	1	5,3
19: "Exige muita atenção"	Não verdadeira	5	26,3
	Às vezes verdadeira	9	47,4
	Muitas vezes verdadeira	5	26,3
20: "Destroi as coisas dele"	Não verdadeira	16	84,2
	Às vezes verdadeira	3	15,8
21: "Destói os objetos dos outros"	Não verdadeira	18	94,7
	Às vezes verdadeira	1	5,3
22: "Desobediente em casa"	Não verdadeira	10	52,6
	Às vezes verdadeira	7	36,8
	Não verdadeira	2	10,5
23: "Desobediente na escola"	Não verdadeira	13	68,4
	Às vezes verdadeira	5	26,3
	Não verdadeira	1	5,3
27: "Ciumento com facilidade, invejoso"	Não verdadeira	16	84,2
	Às vezes verdadeira	2	10,5
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3
37: "Metete-se em brigas"	Não verdadeira	15	52,6
	Às vezes verdadeira	3	15,8
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3
57: "Agride fisicamente pessoas"	Não verdadeira	15	78,9
	Às vezes verdadeira	3	15,8
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3
68: "Grita muito"	Não verdadeira	15	78,9
	Às vezes verdadeira	2	10,5
	Muitas vezes verdadeira	2	10,5
74: "Exibir-se e palhaçadas"	Não verdadeira	11	57,9
	Às vezes verdadeira	4	21,1
	Muitas vezes verdadeira	4	21,1
86: "Teimoso"	Não verdadeira	9	47,4
	Às vezes verdadeira	8	42,1
	Muitas vezes verdadeira	2	10,5
87: "Mudanças repentinas"	Não verdadeira	13	68,4
	Às vezes verdadeira	3	15,8
	Muitas vezes verdadeira	3	15,8
93: "Fala demais"	Não verdadeira	9	47,4
	Às vezes verdadeira	5	26,3
	Muitas vezes verdadeira	5	26,3
94: "Arrelidado"	Não verdadeira	15	78,9
	Às vezes verdadeira	4	21,1
95: "Crises de fúria"	Não verdadeira	12	63,2
	Às vezes verdadeira	5	26,3
	Muitas vezes verdadeira	2	10,5
97: "Ameaça pessoas"	Não verdadeira	18	94,7
	Às vezes verdadeira	1	5,3
104: "É barulhento, fala alto"	Não verdadeira	11	57,9
	Às vezes verdadeira	7	36,8
	Muitas vezes verdadeira	1	5,3

Relativamente aos estilos parentais, apresenta-se na tabela 11 os resultados obtidos em cada uma das subescalas do QEP (médias, desvio-padrão, valores mínimo e máximo), considerando a autoavaliação de cada progenitor e o total em cada dimensão, o qual foi calculado a partir da soma das duas autoavaliações, de modo a testar a  $H_1$ .

**Tabela 11.** Estatísticas descritivas Estilos Parentais com base no QEP

	Média	DP	Mínimo-Máximo
Eu_Permissiva (Mãe)	24,79	5,54	16-40
Eu_Permissivo (Pai)	23,47	5,26	16-31
Eu_Permissivo (Total)	48,26	9,83	32-69
Parceiro_Permissivo	24,21	6,31	16-41
Parceira_Permissiva	21,84	4,25	15-30
Parceiro_Permissivo (Total)	46,05	10,51	31-69
Eu_Autorizado (Mãe)	58,53	6,34	41-69
Eu_Autorizado (Pai)	62,16	6,72	47-75
Eu_Autorizado (Total)	120,68	9,76	102-141
Parceiro_Autorizado	63,84	5,17	54-72
Parceira_Autorizada	61,84	7,51	45-75
Parceiro_Autorizado (Total)	125,68	10,41	107-145
Eu_Autoritário (Mãe)	25,79	7,66	15-40
Eu_Autoritário (Pai)	23,69	5,37	14-32
Eu_Autoritário (Total)	49,47	11,41	29-68
Parceiro_Autoritário	25	7,08	15-37
Parceira_Autoritário	24,47	5,70	14-32
Parceiro_Autoritário (Total)	49,47	11,59	29-72

Na comparação entre os totais obtidos em cada estilo parental, verificam-se médias superiores no estilo autorizado, seja na autoavaliação de cada progenitor ( $M=120,68$ ), seja na heteroavaliação do(a) parceiro(a) ( $M=125,68$ ). O estilo menos pontuado diz respeito é o Permissivo, uma vez que o total das autoavaliações neste estilo ( $M=48,26$ ) e o total de heteroavaliações ( $M=46,05$ ) apresentam médias mais reduzidas que o total de autoavaliações ( $M=49,47$ ) e heteroavaliações ( $M=49,47$ ) do estilo autoritário.

Quanto aos resultados mais específicos, podemos constatar que no estilo permissivo as mães e os pais consideram-se eles próprios ( $M= 24,79$ ;  $23,47$ ) mais permissivos comparativamente com os seus pares ( $M= 24,21$ ;  $M= 21,84$ ). Ainda neste estilo as mães consideram-se mais permissivas do que os pais, embora os pais se autoavaliem mais permissivos do que avaliam as mães.

No estilo autorizado as mães percebem os seus parceiros mais autorizados ( $M=63,84$ ), do que elas próprias ( $M=58,53$ ) e o mesmo não acontece com os pais, pois a consideram que utilizam mais este tipo de estilo ( $M= 62,16$ ) do que as mães ( $M=61,84$ ).

Por fim, no estilo autoritário, os pais acham que as mães são mais autoritárias ( $M=24,47$ ) comparativamente com eles ( $M=23,69$ ) e estas também se percebem como mais autoritárias ( $M= 25,79$ ) em comparação com a opinião delas sobre o parceiro ( $M=25$ ).

A tabela 12 refere-se à correlação entre a autoavaliação e heteroavaliação dos pais em relação à percepção dos estilos parentais.

**Tabela 12** - Correlação entre as autoavaliações e as heteroavaliações dos Estilos Parentais.

Auto e Heteroavaliação	<i>r</i>	<i>p</i>
Eu Permissiva/Parceira Permissiva	,663	,002
Eu Permissivo/ Parceiro Permissivo	,773	,000
Eu Autorizada/Parceira Autorizada	,537	,018
Eu Autorizado/Parceiro Autorizado	,493	,032
Eu Autoritária/Parceira Autoritária	,569	,011
Eu Autoritário/Parceiro Autoritário	,603	,006

Quanto aos resultados apresentados na tabela 11, é possível verificarmos que todas as correlações analisadas são positivas e estatisticamente significativas. Assim, podemos concluir que existe uma forte associação entre as auto e heteroavaliações dos estilos educativos parentais entre ambos os membros do casal. Mais especificamente, as correlações mais significativas verificam-se no “Eu Permissivo/Parceiro Permissivo” ( $r=.773$ ;  $p<.001$ ), seguidamente por “Eu permissiva/Parceira Permissiva” ( $r=.663$ ;  $p<.01$ ) e “Eu Autoritário/Parceiro Autoritário” ( $r=.603$ ;  $p<.01$ ). De seguida, podemos verificar correlações as correlações para um nível de significância de .05 no “Eu Autoritária/Parceira Autoritária” ( $r=.569$ ;  $p<.05$ ), “Eu Autorizada/Parceira Autorizada” ( $r=.537$ ;  $p<.05$ ) e, por último, “Eu Autorizado/Parceiro Autorizado” ( $r=.493$ ;  $p<.05$ ).

Relativamente à  $H_2$ , apresentam-se na tabela 13 as correlações entre os resultados nas subescalas da CBCL e as autoavaliações dos pais relativamente aos seus estilos parentais.

**Tabela 13** - Correlações entre as subescalas da CBCL e os estilos parentais percebidos

		Permissivo	Autorizado	Autoritário
Isolamento	<i>r</i>	,156	-,034	,143
	<i>p</i>	,523	,891	,559
Queixas Somáticas	<i>r</i>	,350	,027	-,008
	<i>p</i>	,142	,914	,974
Ansiedade/Depressão	<i>r</i>	,049	,034	,083
	<i>p</i>	,843	,889	,736
Problemas de Pensamento	<i>r</i>	,336	-,160	,210
	<i>p</i>	,159	,514	,389
Problemas de Atenção	<i>r</i>	,335	-,376	,252
	<i>p</i>	,160	,113	,298
Problemas Sociais	<i>r</i>	,214	-,198	,178
	<i>p</i>	,379	,418	,465
Comport. Delinquente	<i>r</i>	,533*	-,230	,516*
	<i>p</i>	,019	,344	,024
Comport. Agressivo	<i>r</i>	,506*	-,478*	,502*
	<i>p</i>	,027	,038	,028
Internalização	<i>r</i>	,209	-,096	,131
	<i>p</i>	,390	,696	,593
Externalização	<i>r</i>	,587**	-,442	,577**
	<i>p</i>	,008	,058	,010

A partir da análise da tabela 13, podemos verificar a existência de correlações com significado estatístico entre as subescalas de Comportamento Delinquente, Comportamento Agressivo e Externalização da CBCL e os três estilos parentais. A correlação entre os

problemas comportamentais e o estilo Autorizado é de tipo negativo, e apenas se verifica com o Comportamento Agressivo ( $r=-,478$ ;  $p<,05$ ). Quanto às correlações positivas encontradas, as mais significativas situam-se na subescala Externalização, com o estilo Permissivo ( $r=,587$ ;  $p<,01$ ) e com o Autoritário ( $r=,577$ ;  $p<,05$ ), seguidas das correlações entre Comportamento Delinquente e estilos Permissivo ( $r=,533$ ;  $p<,05$ ) e Autoritário ( $r=,516$ ;  $p<,05$ ). Por fim, também se verificaram correlações positivas significativas entre o Comportamento Agressivo e os estilos Permissivo ( $r=,506$ ;  $p<,05$ ) e Autoritário ( $r=,502$ ;  $p<,05$ ).

Os resultados das correlações relativas às hipóteses H<sub>3</sub> e H<sub>4</sub> (estilos parentais com a idade e estilos parentais com o tempo de frequência no programa de enriquecimento da ANEIS) são apresentados na tabela 14.

**Tabela 14** - Correlações entre os estilos parentais percebidos e a idade e tempo na ANEIS

		Idade	Tempo na ANEIS
Eu Permissivo	<i>r</i>	-,050	,204
	<i>p</i>	,840	,403
Ele/a Permissivo/a	<i>r</i>	,001	,351
	<i>p</i>	,996	,141
Ele/a Autorizado/a	<i>r</i>	,328	,001
	<i>p</i>	,171	,996
Eu Autorizado	<i>r</i>	,297	-,099
	<i>p</i>	,217	,688
Eu Autoritário	<i>r</i>	-,097	,465*
	<i>p</i>	,692	,045
Ele/a Autoritário/a	<i>r</i>	,006	,477*
	<i>p</i>	,980	,039

Ao analisarmos a tabela 14, o que podemos constatar que a correlação entre os estilos parentais com a idade das crianças que participaram no estudo não é significativa estatisticamente e, importa destacar que existem uma correlação negativa nas heteroavaliações dos pais sobre o estilo autoritário (“Estilo Autoritário\_Parceiros”) ( $r=-,097$ ).

Quanto à correlação dos estilos parentais com o tempo que as crianças frequentam o programa da ANEIS, é possível afirmar que as correlações analisadas são, maioritariamente, positivas e algumas estatisticamente significativas. As correlações pertencentes às autoavaliações dos pais sobre o estilo autoritário (“Estilo Autoritário\_Eu”) ( $r=,045$ ;  $p<,05$ ), e heteroavaliações sobre o estilo autoritário (“Estilo Autoritário\_Parceiros”) ( $r=,477$ ;  $p<,05$ ) apresentam-se como estatisticamente significativa, ou seja, os pais tendem a adotar mais este tipo de estilo parental à medida dos anos que os filhos frequentam o programa da ANEIS.

Na tabela 15 apresentam-se os resultados das correlações obtidas entre as pontuações nas subescalas da CBCL e a idade das crianças e participação no programa da ANEIS (H<sub>5</sub> e H<sub>6</sub>).

**Tabela 15** - Correlações entre os resultados na CBCL e a idade e tempo na ANEIS

		Idade	Tempo na Aneis
Isolamento	<i>r</i>	,103	,106
	<i>p</i>	,675	,665
Queixas somáticas	<i>r</i>	,351	-,174
	<i>p</i>	,141	,475
Ansiedade/Depressão	<i>r</i>	-,005	-,224
	<i>p</i>	,984	,357
Problemasde Pensamento	<i>r</i>	-,018	,095
	<i>p</i>	,941	,698
Problemas de Atenção	<i>r</i>	,222	,060
	<i>p</i>	,360	,807
Problemas Sociais	<i>r</i>	,015	-,241
	<i>p</i>	,952	,321
Comportamento Delinquente	<i>r</i>	-,207	,212
	<i>p</i>	,395	,382
Comportamento Agressivo	<i>r</i>	-,115	,025
	<i>p</i>	,639	,920
Internalização	<i>r</i>	,132	-,190
	<i>p</i>	,591	,433
Externalização	<i>r</i>	-,139	,087
	<i>p</i>	,570	,725

De acordo com os resultados obtidos pelas correlações efetuadas entre as subescalas da CBCL, a idade e o tempo de frequência em programas de enriquecimento da ANEIS, podemos concluir que nenhuma destas correlações são estatisticamente significante, admitindo assim que as subescalas da CBCL não são influenciadas pela idade nem pelos meses que as crianças participam nas atividades da ANEIS.

Passando em seguida às análises de tipo qualitativo e descritivo, relativa à questão 1 apresentam-se os resultados na Tabela 16.

**Tabela 16** - Estatística descritiva dos resultados no QEP, tomando o número de irmãos

	Estilo Permissivo		Estilo Autorizado		Estilo Autoritário	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
<b>Filhos únicos (n=5)</b>	55,4	10,644	119,2	5,718	57,4	6,229
<b>1 irmão (n=12)</b>	45,8	9,176	128,9	11,204	47,17	12,044
<b>2 ou + irmãos (n=2)</b>	45,5	3,535	122,5	9,192	43,5	12,021

Através destes resultados, podemos concluir que os pais com apenas um filho tendem a adotar posições mais permissivas ( $M=55,4$ ;  $DP=10,644$ ), no que respeita aos estilos parentais, ao contrário dos pais que têm dois filhos, uma vez que estes pais assumem-se como mais autorizados ( $M=128,9$ ;  $DP=11,204$ ), comparativamente com os pais que têm um filho ou três os pais. Por último, os pais que têm três ou mais filhos consideram-se mais autorizados ( $M=57,4$ ;  $DP=6,229$ ).

## Capítulo 6. Discussão

Através do estudo realizado foi possível analisar o comportamento parental, mais concretamente os estilos parentais, e os possíveis problemas de comportamentos de uma amostra de crianças com características de sobredotação. Adicionalmente a esses objetivos basilares, demonstrou relevante analisar a influência dos estilos parentais nos problemas de comportamento das crianças, a influência da idade e do tempo que as crianças participam no programa da ANEIS nos estilos parentais e nos problemas de comportamento, bem como a influência da posição da fratria relativamente às duas variáveis base.

Desta forma, tendo em conta os objetivos e as hipóteses que delinearam a presente investigação, tal como a revisão da literatura que orientou o enquadramento deste estudo, segue-se a apresentação de uma análise reflexiva acerca dos principais resultados.

No que se refere à análise das subescalas da CBCL, constatou-se que as crianças investigadas apresentam comportamentos mais problemáticos nas subescalas da atenção, do comportamento agressivo e dos problemas a nível social. Nesta linha é importante referir que alguns estudos que afirmam que as crianças sobredotadas são mais vulneráveis para o desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais (Morawska & Sanders, 2009), tal como o estudo de Guénole, Louis, Creveuil, Baleyte, Montlahuc, Fournieret e Revol (2013) pois relevam que as crianças sobredotadas apresentam problemas de comportamento clinicamente significativos. Contudo, há estudos que nos indicam exatamente o oposto. Galluci, Middleton e Kline (1999) afirmam que não há evidências relacionadas entre as pessoas com níveis elevados de inteligência e a população normativa no que respeita aos problemas significativos emocionais e comportamentais. Cohen e Ambrose (1993) admitem, também, que um grupo de pessoas com níveis intelectuais superiores não assumem uma pontuação mais elevada no que respeita aos problemas de comportamento, de acordo com a CBCL, comparativamente com uma amostra normativa. Garland & Zigler (1999) referem que a incidência de problemas de comportamento e níveis clínicos de psicopatologia eram comparáveis à da normativa população, ou seja, não se verificam diferenças nos problemas comportamentais entre as crianças sobredotadas e a amostra normativa.

Ainda sobre os problemas de comportamento é importante referir que as subescalas de Externalização e Internalização foram comparadas e as crianças sobredotadas que participaram no estudo, mostraram ter maior tendência para assumir comportamentos de externalização do que internalização o que vai de acordo com alguma literatura, já que para Guénole, Louis, Creveuil, Baleyte, Montlahuc, Fournieret e Revol (2013) os comportamentos de internalização não predominam face aos comportamentos de externalização, no entanto, há outros estudos que nos referem exatamente o oposto.

Como referido em cima, a variável dos estilos parentais fez parte destes estudo e através da análise efetuada aos questionários, é possível afirmar que o estilo predominante

dos pais que participaram no estudo é o autorizado, seguido do autoritário e o menos frequente é o permissivo. Os resultados do estudo de Dwairy (2004) indicam que os pais de adolescentes sobredotados tendem a ser mais autorizados e menos autoritários em relação aos pais de adolescentes da população normativa.

Dos resultados obtidos podemos concluir que existe uma forte associação entre as auto e heteroavaliações dos estilos educativos parentais entre ambos os membros do casa, contudo as mães que participaram no estudo tendem a considerar-se mais permissivas e autoritárias e os pais mais autorizados, as mães tendem a achar que os parceiros adotam um estilo mais autorizados e os pais que as parceiras assumem uma posição mais autoritária. De acordo com Rinaldi e Howe (2012) concluiu-se que existe congruência entre os estilos parentais maternos e paternos e, normalmente, os indivíduos veem-se semelhantes aos seus parceiros nos estilos parentais. Igualmente, no estudo levado a cabo por Besharat, Azizi e Poursharifi (2011) foi encontrada uma relação entre os estilos parentais maternos e paternos dentro da mesma família. Os pais que se classificaram como sendo permissivos tendiam a casar com pessoas que, similarmente se classificaram, como permissivas. No entanto, os pais que relataram ser autoritários tiveram pouca correlação. As famílias onde um dos pais é bastante autoritário ou autoritária tendem a ter cônjuges com estilo parental distinto de forma a criar um equilíbrio. Em termos de diferenças encontradas entre os estilos de mães e pais, deve-se notar que os pais percebem que existem mais diferenças entre os estilos dentro de casa do que as mães. A única diferença significativa dos estilos parentais de autorrelatos foi sobre na dimensão do estilo autorizado, visto que as mães relataram envolver-se em práticas parentais mais autorizadas do que os pais. As mães perceberam-se mais autorizadas do que os seus maridos e não diferente deles em termos de permissividade e de autoritarismo. Os pais, por outro lado, perceberam as suas esposas como sendo mais autorizadas do que eles, mais permissivas do que eles e menos autoritárias do que eles.

Da última hipótese testada, correlação entre as subescalas da CBCL e os estilos parentais do QEP, podemos concluir que existe uma correlação negativa entre o estilo autorizado e o comportamento agressivo, contudo há uma correlação positiva entre o estilo de permissivo e autoritário com as subescalas do comportamento agressivo, comportamento delinvente e subescala de externalização. Embora a literatura encontrada no que se refere a este assunto não se dirija ao conceito de sobredotação, Lopes (2001) refere que os alunos que apresentam comportamentos hostis-agressivos, negativistas e desafiadores tendem a desenvolver-se num quadro de um estilo de educação parental permissivo, onde o papel dos pais é tolerante e de aceitação face aos impulsos dos filhos, mesmo aos impulsos sexuais ou agressivos. Os pais que assumem este estilo parental raramente fazem utilizam a punição e evitam a autoridade ou impor controlo ou restrições, não fazem exigências quanto aos comportamentos de responsabilidade e permitem que as crianças sejam autónomas quanto ao seu comportamento e decisões.

Ainda referente a estes resultados, constou-se que existe uma correlação entre a subescala da externalização com o estilo permissivo e com o estilo do autoritário o que vai

contra alguma da literatura, pois segundo a investigação de Rinaldi e Howe (2012) o estilo autoritário foi associado aos comportamentos de internalização das crianças, contudo o estilo democrático (autorizado) mostra-se correlacionado com comportamentos adaptáveis das crianças e menos com os comportamentos de externalização.

Das análises obtidas pelas correlações efetuadas entre as subescalas da CBCL, constatou-se que a idade e o tempo na ANEIS não são influenciadas pelos problemas de comportamento, contudo existem estudos que afirmam o contrário, ainda que a faixa etária não seja igual, como é o caso da investigação de Aken, Junger, Verhoeven, Aken e Dekovic (2008), uma vez que os resultados indicam uma alteração dos problemas de atenção e dos comportamentos agressivos durante a primeira infância, com um decréscimo significativo dos problemas de atenção e um aumento significativo dos comportamentos agressivos. Quanto à variável do tempo da ANEIS, a literatura diz-nos que crianças intelectualmente ou academicamente talentosas que participam em programas de educação especial apresentam-se tão bem e às vezes, melhor ajustados a nível emocional e comportamental comparativamente com as restantes crianças (Neihart, 1998).

Por último, na análise efetuada sobre os estilos parentais e o número de filhos concluiu-se que os pais que têm um filho ou três filhos ou mais assumem-se como mais autorizados, contudo o pai que tem dois filhos consideram apresentar um estilo mais permissivo. De acordo com a investigação de Weissler e Landau, 1993) os pais (homens) sem filhos tendiam a adotar um estilo mais autoritário comparativamente com os pais (homens) com dois ou mais filhos, contudo as mães com um filho foram consideradas mais autoritárias do que as mães que não tinham filhos ou que tinham dois ou mais filhos.

## Capítulo 7. Conclusão

Continua a existir uma necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as crianças sobredotadas e os contextos onde estas se desenvolvem. A falta de sincronismo necessário entre as características das crianças com altas habilidades, as necessidades emocionais, sociais, cognitivas e educacionais e as imposições da sociedade podem resultar em conflitos intrapessoais e interpessoais (Fernandes, Mamede & Sousa, 2004). Assim, tornou-se pertinente a realização deste estudo, considerando que permitiu encontrar conclusões relevantes sobre os estilos educativos parentais e os problemas de comportamento das crianças sobredotadas que participaram no estudo e, na opinião dos interessados por esta temática, investigadores, pais, professores, cuidadores e, mesmo os sobredotados, quanto mais informação fundamentada existir sobre a sobredotação melhor serão as respostas aos possíveis problemas.

Com a realização desta investigação é possível referir, de forma geral e conclusiva, dois importantes estudos, um diz respeito aos estilos parentais, onde a maioria dos pais das crianças sobredotadas que participaram no estudo adotam um estilo educativo mais autorizado, querendo isto significar que são simultaneamente exigentes e responsivos, funcionando como um ponto de equilíbrio entre os estilos autoritário e permissivo e o segundo refere-se aos comportamentos problemáticos das crianças com altas habilidades, sendo estes o comportamento agressivo, os problemas de isolamento e os problemas de atenção, contra problemas de pensamento e queixas somáticas (problemas menos assinalados).

A escassa literatura encontrada sobre os estilos educativos parentais de crianças sobredotadas foi, por um lado, uma limitação encontrada tanto ao nível da fundamentação teórica como da discussão de dados, tornando mais difícil a sustentação de algumas das hipóteses formuladas. Por outro lado, parece-nos que este facto enaltece o carácter inovador do estudo desenvolvido e a pertinência de um maior investimento sobre o tema.

Uma outra limitação ao desenvolvimento do estudo relaciona-se com o facto de os questionários terem sido entregues aos pais, nas delegações da ANEIS, em Fevereiro de 2014 e alguns devolvidos apenas no final de Maio, o que impossibilitou o tratamento de dados com mais tempo e aprofundamento.

Com base na observação feita, é possível questionar a ocorrência de um efeito de desejabilidade social nas respostas emitidas pelos pais no Questionário de Estilos Parentais, ainda que alguns dos resultados obtidos sejam corroborados noutros estudos já realizados. Outra limitação apontada é o número de participantes, bastante reduzido, pois muitos dos questionários entregues não foram devolvidos, depois de várias insistências tanto das delegações como pessoalmente, o que impossibilitou a realização de análises mais consistentes dos dados recolhidos. Aliás, esta é uma limitação que percorre os estudos nesta no nosso país, em particular, pelo facto de não existirem, na grande maioria das escolas,

práticas regulares de sinalização e identificação da sobredotação, o que impede, de igual forma, uma resposta educativa eficaz às necessidades que estas crianças e adolescentes apresentam e, conseqüentemente (mas de forma recíproca e interativa), ao desenvolvimento da investigação científica com esta população.

Seria interessante desenvolver este trabalho com uma abordagem às perceções das próprias crianças sobre os estilos educativos dos seus pais e, de certa forma, perceber até que ponto existe consenso entre pais e filhos. Outras questões metodológicas poderiam tornar estudos futuros bastante profícuos, nomeadamente procurando consolidar o tamanho da amostra, de forma a que mais crianças possam ser envolvidas, nomeadamente de outras delegações da ANEIS a nível nacional, ou incluindo a colaboração de outras associações. O reduzido tamanho

Em Portugal tem-se verificado um impulso crescente na investigação na área da sobredotação, no entanto será importante apostar num maior investimento sobre o contexto familiar que envolve estas crianças, não só em termos científicos, mas também numa perspectiva de intervenção e aconselhamento. A sensibilização da comunidade educativa e dos profissionais torna-se, assim, fundamental, para que desde logo seja possível uma identificação precoce e uma intervenção que, atempadamente, permita prevenir situações de risco e de maior vulnerabilidade desenvolvimental

## Referências Bibliográficas

- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19 (4), 229-236.
- Aken, C., Junger, M., Verhoeven, M., Aken, M. A. G. & Dekovic, M. (2008) The longitudinal relations between parenting and toddlers' attention problems and aggressive behaviors. *Infant Behavior & Development* 31, 432-446
- Alencar, E. M. L. S (1992) A identificação e o atendimento ao superdotado. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 12 (1) Brasília
- Alencar, E. M. L. S. & Virgolim, A. M. R. (1999). Dificuldades sociais e emocionais do superdotado. Em F. P. N. Sobrinho & A. C. B. Cunha (Orgs.), *Dos problemas disciplinares aos desvios de conduta: práticas e reflexões* (pp. 89-114). Rio de Janeiro: Dunya.
- Alencar, E. & Fleith, D. (2001). *Sobredotados: Determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: Questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12 (2), 371-378.
- Almeida, L. S., Fleith, D. S & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas Educativas*. Braga
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001) Práticas Educativas Maternas e Problemas de Comportamento em Pré-Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), 449-460
- Alvino, J. (1995) Considerations and Strategies for Parenting the Gifted Child. *The National Research Center On The Gifted and Talented*
- ANEIS (2004) Definição de sobredotação disponível em [www.aneis.org](http://www.aneis.org)
- Antunes, A. & Almeida, L. (2008) O atendimento educativo dos sobredotados: ritmos diferentes nos Estados Unidos, na Europa e em Portugal. *Diversidades: O Fascinante Mundo dos Talentosos*, 19
- Azizi, K. & Besharat, M., A (2011) The Relationship Between Parental Perfectionism And Parenting Styles. *Procedia Social and Behavioral Science* 15, 1484-1487.
- Bahia, S. (2011). Emoções e sobredotação na educação formal e não formal. *Sobredotação*,

12, 192-210.

Bailey, C. L. (2010) Overexcitabilities and sensitivities: implications of Dabrowski's Theory of Positive Desintegration for Counseling the Gifted. Disponível em [http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article\\_10.pdf](http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_10.pdf)

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, *Child Development*, 37(4), 887-907.

Besharat, M. A., Azizi, K. & Poursharifi, H (2011) The relationship between parenting styles and children's academic achievement in a sample of Iranian families. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1280-1283

Bordin, I. A., Rocha, M. M., Paula, C.S., Teixeira, M. C. T. V., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A. & Silveira, E. F. M. (2013) Child Behavior Checklist (CBCL) Youth-Self Report (YSR) and Teacher's Report Form (TRF): an overview of the development of the original and Brazilian Versions. *Cad. de Saúde Pública*, 28 (1), 13-28.

Borsa, J. C. & Nunes, M. L. T. (2008) Concordância parental sobre os problemas de comportamento infantil através do CBCL. *Paidéia*, 18 (4), 317-330.

Cohen, L. M., & Ambrose, D. C. (1993). Theories and practices for differentiated education for the gifted and talented. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, 339- 363

Costa, F. T., Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2000) Responsividade e Exigência: Duas Escalas para Avaliar os Estilos Parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 465-473.

Costa, F. M. O. (2012). *Pais e Crianças Sobredotadas: Representações sobre as Relações dos Sobredotados com os pais*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993) Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin* 113 (3), 487-496.

Dwairy, M. (2004). Parenting Styles and Mental Health of Arab Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly* Fall 48 (4).

Fernandes, H. S., Mamede, M. C. C. & Sousa, T. M. F. B. (2004) Sobredotação: Uma realidade/um desafio. *Cadernos de estudo*, 1, 51-56

Fernando, M., Prieto, L., Bermejo, R. & Ferrándiz, C. (2006). Inteligência emocional y superdotación. In A. A. Candeias (Coord.), *Crianças Diferentes: Múltiplos olhares sobre como avaliar e intervir* (pp. 76-100). Évora: Universidade de Évora/PRODEP.

- Figueiredo, C. A. G. O. (2000) Desenvolvimento social da criança sobredotada. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA
- Gallucci, N. T., Middleton, G. & Kline, A. (1999) Intellectually superior children and behavioral problems and competence, *Roeper Review*, 22:1, 18-21
- Gardner, H. (1995). Inteligências múltiplas: A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> Century. New York: Basic Books.- Gegné, F. & Guenther, Z. C. (2010) O DMGT 2.0 de François Gagné: Construindo talentos a partir da dotação. *Sobredotação* 11(1) 7-22.
- Garland, A. F. & Zigler, E (1999) Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth, *Roeper Review*, 22 (1), 41-44
- Gockenbach, L. B. (1989) A review of personality factors in parents of gifted children and their families: implications for research. *Journal of Clinical Psychology*, 45(2), 210-213
- Goitein, P. C & Cia, F. (2011) Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 15 (1), 43-51
- Gouveia, H. M. C. S (2012). Com que realidades se debatem os pais de crianças sobredotadas? Projeto de Investigação para Pós-graduação em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
- Guénole, F., Louis. J., Creveuil, C., Baleyte, J-M., Montlahuc, C., Fourneret, P. & Revol, O. (2013) Behavioral Profiles Clinically Referred Children with Intellectual Giftedness. BioMed Research International
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M., Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (2nd ed., pp. 231-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kearney, K. (1989). Parenting highly gifted children: The challenges, the joys, the unexpected surprises. *CAG Communicator*, 19 (2), 10-12.
- Lopes, J. A. (2001) Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinar”. Quarteto
- Marland, S. (1972) Education of the Gifted and Talented. Report to the Subcommittee on Education. Committee on Labor and Public Welfare, US Senate. Washington D.C.
- Martins, G. M. C. (2011) Em que medida as adaptações curriculares influenciam ou não a

motivação das crianças sobredotadas nas suas aprendizagens escolares? Dissertação da Pós-Graduação em Educação Especial. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

- Miranda, L. R. C. (2008). Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Morawska, A. & Sanders, M.R. (2008). Parenting gifted and talented children: what are the key child behaviour and parenting issues? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42 (9), 819-827.
- Neihart, M. (1998) The impact of Giftedness on Psychological Well-Being: What Does the Empirical Literature Say? *Roeper Review*, 22 (1), 10-17.
- Oliveira, E. P. (2007). Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho
- Perdiz, T. (2012). *Parecer dos professores do 1.o ciclo do ensino básico face à inclusão de alunos sobredotados na sala de aula*. Tese de Mestrado não publicada. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pereira, M. A. M. (1998). Crianças sobredotadas: Estudos de caracterização. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pereira, M., (2000) Sobredotação: A pluralidade do conceito. *Sobredotação*, 1 (1 e 2), 147-177.
- Pocinho, M. (2009) Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15 (1), 3-14
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2004) Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in schools*, 41 (1)
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Rinaldi, C., M. & Howe, N. (2012) Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly* 27. 266-273
- Rodrigues, N. C. M. (2010) Pais de crianças sobredotadas: Representações e dimensões

- parentais. Tese de Mestrado não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia
- Santos, E. O. L., & Silveiras, E. F. M. (2006). Crianças enuréticas e crianças encaminhadas para clínicas-escola: Um estudo comparativo da percepção de seus pais, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 277-282.
- Santos, S & Cruz, O (2008) Questionário de Estilos Educativos. Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Universidade do Minho
- Silverman, L. K. (1989). The highly gifted. In J. F. Feldhusen, J. VanTassel-Baska, and K. R. Seeley (Eds.), *Excellence in educating the gifted*. Denver: Love.
- Simões, M. F. (2001). Autoconceito em crianças com sobredotação e dificuldades de aprendizagem: Perspectivas de intervenção. *Sobredotação*, 2 (2). 9-24.
- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (p. 223-243). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997) Educating intelligence: Infusing the Triarchic Theory into school instruction. In R. J. Sternberg & E. Grigorenko (Eds.), *Intelligence, Heredity, and Environment* (p.343-362). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Travassos, L. C. P. (2001) Inteligências Múltiplas. *Revista de Biologia e da Terra* 2 (1)
- Weissler, K. & Landau, E. (1993) Characteristics of Families with No, One, or More Than One Gifted Child. *The Journal of Psychology*, 127 (2), 143-152

## Anexos

# ANEXO 1

# Exemplar do Questionário Sociodemográfico

Universidade da Beira Interior | Mestrado em Psicologia  
Estilos Parentais de Crianças com Altas Habilidades | Iolanda Soares, 2014

## Questionário Sociodemográfico

Informações sobre a criança	
1. Nome:	
2. Idade:	3. Data de nascimento:
4. Ano de escolaridade:	5. Número de irmãos:
6. Posição da criança na fratria, caso tenha irmãos (mais velha, mais nova, do meio):	7. Caso tenha irmãos, algum deles frequenta também o programa da ANEIS?
8. Pessoas que residem com a criança (indicar o parentesco dessas pessoas com a criança):	
9. Caso a criança não resida com o pai e/ou com a mãe, por favor indique: 9.1. Se sempre foi assim / há quantos anos é assim: 9.2. Com que frequência a criança está com ele(a)?	
10. Como descreve o rendimento e a adaptação escolares da criança? (Se considerar a existência de alguma dificuldade nesta área, por favor especifique).	
11. Como descreve o relacionamento e a adaptação sociais da criança? (Se considerar a existência de alguma dificuldade nesta área, por favor especifique).	
12. Há quanto tempo a criança frequenta as atividades da ANEIS?	

Informações sobre os pais	
11. Idade da mãe:	12. Escolaridade da mãe:
13. Profissão da mãe:	
14. Idade do pai:	15. Escolaridade do pai:
16. Profissão do pai:	
17. Tipo de relação conjugal entre os pais [casados ou semelhante, divorciados/separados, viúvo(a),...]:	

*Por favor, verifique se respondeu a todas as questões e reenvie para: [iolandassoares@gmail.com](mailto:iolandassoares@gmail.com)  
Agradecemos encarecidamente a sua colaboração!*

# **ANEXO 2**

# Exemplar do Questionário do Estilos Parentais - versão Mãe



Id:

Versão Mãe

## Questionário de Estilos Parentais

C. C. Robinson, B. Mandleco, S. F. Olsen, & C. H. Hart

### Instruções:

As páginas seguintes contêm uma lista de comportamentos que os pais podem apresentar quando interagem com os seus filhos. As perguntas têm por objetivo medir quantas vezes cada um dos pais apresentam certos comportamentos com o filho.

Por favor responda aos itens sem o auxílio do pai e não discuta as suas respostas até que os questionários tenham sido devolvidos à investigadora.

*Lembre-se de fazer duas apreciações para cada item, avalie quantas vezes o pai apresenta este comportamento com o vosso filho e quantas vezes você apresenta este comportamento com o vosso filho.*

[Ele] O pai apresenta este comportamento:  
1 - Nunca  
2 - De vez em quando  
3 - A maior parte das vezes  
4 - Muitas vezes  
5 - Sempre

[Eu] Eu apresento este comportamento:  
1 - Nunca  
2 - De vez em quando  
3 - A maior parte das vezes  
4 - Muitas vezes  
5 - Sempre

- | [Ela] | [Eu] |   |
|-------|------|---|
| ___   | ___  | 1. (Ele é sensível) (Eu sou sensível) aos sentimentos e necessidades do nosso filho.  |
| ___   | ___  | 2. (Ele usa) (Eu uso) os castigos físicos como forma de disciplinar o nosso filho.  |
| ___   | ___  | 2.a (Ele não ralha nem critica) (Eu não ralho nem critico) o nosso filho mesmo quando ele vai contra a sua/minha vontade.                                       |
| ___   | ___  | 3. (Ele tem) (Eu tenho) em consideração os desejos do nosso filho antes de o mandar fazer alguma coisa.   |
| ___   | ___  | 4. Quando o nosso filho pergunta porque é que tem de obedecer, (ele diz) (eu digo): porque eu disse que sim, ou eu sou a tua mãe/o teu pai e quero que o faças. |
| ___   | ___  | 4.a (Ele deixa) (Eu deixo) que o nosso filho aborreça as outras pessoas.  |
| ___   | ___  | 5. (Ele explica) (Eu explico) ao nosso filho como nos sentimos em relação aos seus bons e maus comportamentos.  |
| ___   | ___  | 6. (Ele bate) (Eu bato) ao nosso filho quando é desobediente.   |
| ___   | ___  | 7. (Ele encoraja) (Eu encorajo) o nosso filho a falar dos seus problemas.   |

Adaptado e reproduzido com permissão dos autores. Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos, & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: Vol. 3. Instruments & index* (pp.319-321). Thousand Oaks: Sage. Tradução de Susana Santos.

- \_\_\_ \_\_\_ 8. (Ele acha) (Eu acho) difícil disciplinar o nosso filho.
- \_\_\_ \_\_\_ 9. (Ele encoraja) (Eu encorajo) o nosso filho a expressar-se livremente mesmo quando discorda dos pais.
- \_\_\_ \_\_\_ 10. (Ele castiga) (Eu castigo) retirando privilégios ao nosso filho com poucas, ou mesmo nenhuma, explicações.
- \_\_\_ \_\_\_ 10.a (Ele confia) (Eu confio) nas suas/minhas capacidades para ser boa mãe/bom pai.
- \_\_\_ \_\_\_ 11. (Ele realça) (Eu realço) as razões que estão por detrás das regras.
- \_\_\_ \_\_\_ 12. (Ele dá) (Eu dou) conforto e compreensão quando o nosso filho está chateado.
- \_\_\_ \_\_\_ 12.a (Ele não liga) (Eu não ligo) quando o nosso filho se porta mal.
- \_\_\_ \_\_\_ 13. (Ele grita ou berra) (Eu grito ou berro) quando o nosso filho se porta mal.
- \_\_\_ \_\_\_ 14. (Ele elogia) (Eu elogio) quando o nosso filho se porta bem.
- \_\_\_ \_\_\_ 15. (Ele desiste) (Eu desisto) de intervir quando o nosso filho faz uma birra.
- \_\_\_ \_\_\_ 16. (Ele explode) (Eu expludo) de fúria com o nosso filho.
- \_\_\_ \_\_\_ 17. (Ele ameaça) (Eu ameaço) castigar o nosso filho mais vezes do que realmente castiga/castigo.
- \_\_\_ \_\_\_ 18. (Ele tem) (Eu tenho) em consideração as preferências do nosso filho quando se fazem planos para a família.
- \_\_\_ \_\_\_ 19. (Ele agarra) (Eu agarro) o nosso filho quando é desobediente.
- \_\_\_ \_\_\_ 20. (Ele estabelece) (Eu estabeleço) castigos para o nosso filho mas normalmente não os aplica/aplico.
- \_\_\_ \_\_\_ 21. (Ele mostra) (Eu mostro) respeito pelas opiniões do nosso filho encorajando-o a expressá-las.
- \_\_\_ \_\_\_ 22. (Ele permite) (Eu permito) que o nosso filho contribua para a definição das regras familiares.
- \_\_\_ \_\_\_ 23. (Ele ralha e critica) (Eu ralho e critico) para fazer com que o nosso filho melhore.
- \_\_\_ \_\_\_ 24. (Ele estraga) (Eu estrago) de mimos o nosso filho.
- \_\_\_ \_\_\_ 25. (Ele explica) (Eu explico) ao nosso filho porque é que as regras têm de ser obedecidas.
- \_\_\_ \_\_\_ 26. (Ele usa) (Eu uso) ameaças de castigo com poucas, ou nenhuma, justificações.
- \_\_\_ \_\_\_ 27. (Ele tem) (Eu tenho) momentos afectuosos com o nosso filho.
- \_\_\_ \_\_\_ 27.a (Ele deixa) (Eu deixo) que o nosso filho interrompa as outras pessoas.
- \_\_\_ \_\_\_ 28. (Ele castiga) (Eu castigo) o nosso filho colocando-o sozinho com poucas, ou nenhuma, justificações.
- \_\_\_ \_\_\_ 29. (Ele ajuda) (Eu ajudo) o nosso filho a entender o impacto do seu comportamento encorajando-o a falar acerca das consequências das suas próprias acções.
- \_\_\_ \_\_\_ 30. (Ele ralha ou critica) (Eu ralho ou critico) quando o comportamento do nosso filho não vai de encontro às nossas expectativas.
- \_\_\_ \_\_\_ 30.a (Ele não sabe bem) (Eu não sei bem) como lidar com o mau comportamento do nosso filho.
- \_\_\_ \_\_\_ 31. (Ele explica) (Eu explico) ao nosso filho as consequências do seu comportamento.
- \_\_\_ \_\_\_ 32. (Ele dá) (Eu dou) uma bofetada ao nosso filho quando este se porta mal.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

# Exemplar do Questionário do Estilos Parentais - versão Pai



Id:

Versão Pai

## Questionário de Estilos Parentais

C. C. Robinson, B. Mandleco, S. F. Olsen, & C. H. Hart

### Instruções:

As páginas seguintes contêm uma lista de comportamentos que os pais podem apresentar quando interagem com os seus filhos. As perguntas têm por objetivo medir quantas vezes cada um dos pais apresentam certos comportamentos com o filho.

Por favor responda aos itens sem o auxílio da mãe e não discuta as suas respostas até que os questionários tenham sido devolvidos à investigadora.

Lembre-se de fazer duas apreciações para cada item, avalie quantas vezes a mãe apresenta este comportamento com o vosso filho e quantas vezes você apresenta este comportamento com o vosso filho.

**[Ela]** A mãe apresenta este comportamento:  
1 - Nunca  
2 - De vez em quando  
3 - A maior parte das vezes  
4 - Muitas vezes  
5 - Sempre

**[Eu]** Eu apresento este comportamento:  
1 - Nunca  
2 - De vez em quando  
3 - A maior parte das vezes  
4 - Muitas vezes  
5 - Sempre

**[Ela] [Eu]**

- |                          |                          |     |  |
|--------------------------|--------------------------|-----|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1.  | (Ela é sensível) (Eu sou sensível) aos sentimentos e necessidades do nosso filho.  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2.  | (Ela usa) (Eu uso) os castigos físicos como forma de disciplinar o nosso filho.  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2.a | (Ela não ralha nem critica) (Eu não ralho nem critico) o nosso filho mesmo quando ele vai contra a sua/minha vontade.  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3.  | (Ela tem) (Eu tenho) em consideração os desejos do nosso filho antes de o mandar fazer alguma coisa.   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4.  | Quando o nosso filho pergunta porque é que tem de obedecer, (ela diz) (eu digo): porque eu disse que sim, ou eu sou a tua mãe/o teu pai e quero que o faças. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4.a | (Ela deixa) (Eu deixo) que o nosso filho aborreça as outras pessoas.   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5.  | (Ela explica) (Eu explico) ao nosso filho como nos sentimos em relação aos seus bons e maus comportamentos.  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 6.  | (Ela bate) (Eu bato) ao nosso filho quando é desobediente.   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7.  | (Ela encoraja) (Eu encorajo) o nosso filho a falar dos seus problemas.   |

Adaptado e reproduzido com permissão dos autores. Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos, & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: Vol. 3. Instruments & index* (pp.319-321). Thousand Oaks: Sage. Tradução de Susana Santos.

- \_\_\_ \_\_\_ 8. (Ela acha) (Eu acho) difícil disciplinar o nosso filho.
- \_\_\_ \_\_\_ 9. (Ela encoraja) (Eu encorajo) o nosso filho a expressar-se livremente mesmo quando discorda dos pais.
- \_\_\_ \_\_\_ 10. (Ela castiga) (Eu castigo) retirando privilégios ao nosso filho com poucas, ou mesmo nenhuma, explicações.
- \_\_\_ \_\_\_ 10.a (Ela confia) (Eu confio) nas suas/minhas capacidades para ser boa mãe/bom pai.
- \_\_\_ \_\_\_ 11. (Ela realça) (Eu realço) as razões que estão por detrás das regras.
- \_\_\_ \_\_\_ 12. (Ela dá) (Eu dou) conforto e compreensão quando o nosso filho está chateado.
- \_\_\_ \_\_\_ 12.a (Ela não liga) (Eu não ligo) quando o nosso filho se porta mal.
- \_\_\_ \_\_\_ 13. (Ela grita ou berra) (Eu grito ou berro) quando o nosso filho se porta mal.
- \_\_\_ \_\_\_ 14. (Ela elogia) (Eu elogio) quando o nosso filho se porta bem.
- \_\_\_ \_\_\_ 15. (Ela desiste) (Eu desisto) de intervir quando o nosso filho faz uma birra.
- \_\_\_ \_\_\_ 16. (Ela explode) (Eu expludo) de fúria com o nosso filho.
- \_\_\_ \_\_\_ 17. (Ela ameaça) (Eu ameaço) castigar o nosso filho mais vezes do que realmente castiga/castigo.
- \_\_\_ \_\_\_ 18. (Ela tem) (Eu tenho) em consideração as preferências do nosso filho quando se fazem planos para a família.
- \_\_\_ \_\_\_ 19. (Ela agarra) (Eu agarro) o nosso filho quando é desobediente.
- \_\_\_ \_\_\_ 20. (Ela estabelece) (Eu estabeleço) castigos para o nosso filho mas normalmente não os aplica/aplico.
- \_\_\_ \_\_\_ 21. (Ela mostra) (Eu mostro) respeito pelas opiniões do nosso filho encorajando-o a expressá-las.
- \_\_\_ \_\_\_ 22. (Ela permite) (Eu permito) que o nosso filho contribua para a definição das regras familiares.
- \_\_\_ \_\_\_ 23. (Ela ralha e critica) (Eu ralho e critico) para fazer com que o nosso filho melhore.
- \_\_\_ \_\_\_ 24. (Ela estraga) (Eu estrago) de mimos o nosso filho.
- \_\_\_ \_\_\_ 25. (Ela explica) (Eu explico) ao nosso filho porque é que as regras têm de ser obedecidas.
- \_\_\_ \_\_\_ 26. (Ela usa) (Eu uso) ameaças de castigo com poucas, ou nenhuma, justificações.
- \_\_\_ \_\_\_ 27. (Ela tem) (Eu tenho) momentos afectuosos com o nosso filho.
- \_\_\_ \_\_\_ 27.a (Ela deixa) (Eu deixo) que o nosso filho interrompa as outras pessoas.
- \_\_\_ \_\_\_ 28. (Ela castiga) (Eu castigo) o nosso filho colocando-o sozinho com poucas, ou nenhuma, justificações.
- \_\_\_ \_\_\_ 29. (Ela ajuda) (Eu ajudo) o nosso filho a entender o impacto do seu comportamento encorajando-o a falar acerca das consequências das suas próprias acções.
- \_\_\_ \_\_\_ 30. (Ela ralha ou critica) (Eu ralho ou critico) quando o comportamento do nosso filho não vai de encontro às nossas expectativas.
- \_\_\_ \_\_\_ 30.a (Ela não sabe bem) (Eu não sei bem) como lidar com o mau comportamento do nosso filho.
- \_\_\_ \_\_\_ 31. (Ela explica) (Eu explico) ao nosso filho as consequências do seu comportamento.
- \_\_\_ \_\_\_ 32. (Ela dá) (Eu dou) uma bofetada ao nosso filho quando este se porta mal.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_