

**O papel da inteligência emocional e dos estilos de comunicação nas
competências em parentalidade digital positiva.**

Maria Inês Babo Pinto

*Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção
do Grau de Mestre em Educação Social – Educação e Intervenção ao Longo da Vida.*

Orientada por:

Paulo Vítor da Silva Carvalho Lisboa

Bragança
2023

Agradecimentos

A concretização desta dissertação, contou com diversos e importantes apoios sem os quais não se teria tornado realidade e aos quais estarei, para sempre, grata.

Ao Professor Paulo Vítor Lisboa, meu orientador e grande pilar neste percurso, pelo apoio e disponibilidade, pela compreensão, pelo aconselhamento assertivo e estímulo a fazer mais e melhor, que muito contribuiu para aumentar o desafio e melhorar a investigação. Sem esquecer, todos os docentes que fizeram parte do meu percurso académico e que, contribuíram para hoje ser apaixonada pela área e por querer saber sempre mais.

O meu muito obrigada às minhas grandes e tão importantes amigas Bárbara e Margarida, por toda dedicação, horas disponibilizadas para me ajudarem, por acreditarem em mim e nunca me terem deixado desistir. Não posso deixar de referir, a Bea, a Diana, a Mónica por toda a paciência e encorajamento, que tão importante foi.

À minha família e amigos em geral que nunca me deixaram desamparada neste caminho, que sempre se mostraram disponíveis para qualquer tipo de ajuda.

Por fim, agradecer aos meus grandes patrocinadores, mãe e pai, pelo apoio e força que sempre me deram para continuar e finalizar esta etapa. Isto é para vocês, obrigada!

Resumo

As tecnologias, são cada vez mais procuradas pelas crianças que iniciam o seu uso em idades nas quais poderão não ter a maturidade para entender os perigos e riscos das mesmas. Desta forma, torna-se fundamental uma primorosa mediação, por parte dos pais, para o adequado uso das tecnologias, incluindo a capacidade de comunicação e de inteligência emocional.

Neste sentido, a presente investigação “o papel da inteligência emocional e dos estilos de comunicação nas competências em parentalidade digital positiva”, partiu da questão-problema, “Que papel têm a inteligência emocional e os estilos de comunicação parental nas competências em parentalidade digital positiva?”. Para responder a esta questão definiram-se os objetivos deste trabalho: compreender quais as competências de parentalidade digital positiva que os pais têm para mediar o uso das tecnologias digitais dos seus filhos; entender a relação entre a inteligência emocional e as competências de parentalidade digital positiva; entender de que forma os estilos de comunicação influenciam as competências de parentalidade digital positiva; identificar as possibilidades de intervir na parentalidade digital positiva.

O questionário foi preenchido por 168 inquiridos de ambos os sexos. Os principais resultados revelaram que quanto maior for o nível de inteligência emocional, maiores são as competências de parentalidade digital. Além disso, quando os pais praticam um adequado estilo de comunicação, maiores serão as suas aptidões para intervir diretamente com as competências de parentalidade digital.

Palavras-chave: parentalidade-digital, parentalidade, inteligência emocional, comunicação, pais.

Abstract

New technologies are increasingly sought after by children who begin their use at ages when they may not have the maturity to understand the dangers and risks of them. In this way, it becomes essential an exquisite mediation, by the parents, for the good use of new technologies, including the ability of communication and emotional intelligence.

In this sense, the present investigation "the role of emotional intelligence and communication styles in skills in positive digital parenting", started from the problem question, "What role do emotional intelligence and parental communication styles play in positive digital parenting skills?". To answer this question the follow objectives were defined: to understand what skills of positive digital parenting parents have to mediate the use of their children's digital technologies; understand the relationship between emotional intelligence and positive digital parenting skills; understand how communication styles influence positive digital parenting skills; identify, through the results achieved, the possibilities of intervening in positive digital parenting.

The questionnaire was completed by 168 respondents of both sexes. The main results revealed that the higher the level of emotional intelligence, the greater the digital parenting skills. In addition, when parents have an appropriate style of communication, greater will be their skills to intervene directly with digital parenting skills.

Keywords: digital parenting, parenting, emotional intelligence, communication, parents.

Índice Geral

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract.....	5
Índice Geral	6
Índice de Tabelas	7
Capítulo I - Enquadramento teórico	9
1. Parentalidade: conceito e a sua evolução	9
1.1. Parentalidade Positiva	10
1.2. Estilos Parentais.....	13
2. Inteligência Emocional e as Trajetórias do seu Construto	15
2.1. Inteligência Emocional: porquê e para quê?.....	18
3. Comunicação	19
3.1. A importância da comunicação no contexto familiar	20
3.2. A influência das características parentais na comunicação com os filhos.....	21
4. Parentalidade Digital	22
4.1. Os filhos e o uso das tecnologias.....	23
4.2. O papel das plataformas digitais e o uso das mesmas na parentalidade	24
5. A intervenção do Educador Social, como agente socioeducativo	26
Capítulo II - Investigação Empírica.....	28
1. Questão problema e objetivos do estudo	28
2. Seleção do grupo de participantes e procedimentos utilizados	29
3. Metodologia de Investigação	29
4. Variáveis	30
5. Instrumento de Recolha de Dados	30
6. População e Amostra	31
7. Considerações éticas da recolha de dados	32
8. Tratamento e Análise de Dados	32
Capítulo III - Apresentação, análise e discussão dos resultados	33
1. Caracterização da Amostra e Análise Descritiva.....	33
2. Correlações e análise de regressão	35
2.1. Correlação entre a Competência Digital e as variáveis independentes	35
2.2. Predição da Competência Digital em função das variáveis independentes	36
Considerações Finais	38
Referências bibliográficas	40
Anexos	46

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica da amostra.	33
Tabela 2 - Frequência na participação de Formações acerca da Internet e Educação Parental	34
Tabela 3 - Valores das Médias.....	34
Tabela 4 - Correlações	35
Tabela 5 - Regressões	37

Introdução

Este trabalho resulta da investigação desenvolvida no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Social – Educação e Intervenção ao Longo da Vida, cujo tema é o papel da inteligência emocional e dos estilos de comunicação nas competências em parentalidade digital positiva.

A investigação surge na perspetiva de entender quais as competências que os pais/encarregados de educação têm sobre os possíveis riscos e perigos da Internet e sobre como fazem a mediação do uso desta, assim como os fatores que influenciam esta mediação. As tecnologias acarretam consigo diversas vantagens, desvantagens, oportunidades, riscos e consequências a vários níveis na vida dos indivíduos. Deste modo, é importante que os pais saibam implementar uma mediação consciente e segura com os seus filhos em relação ao uso das tecnologias.

Segundo Mascheroni, Ponte & Jorge (2018), a parentalidade digital

“refere-se tanto à forma como os pais se envolvem na regulação da relação dos seus filhos com os media digitais (mediação parental), como à forma como estes, integram os media digitais nas suas atividades diárias e práticas parentais” (p. 8).

A metodologia de investigação utilizada é de natureza quantitativa, descritiva, comparativa, transversal e correlacional. O instrumento de recolha de dados aplicado foi o inquérito por questionário, com perguntas fechadas. Este trabalho encontra-se dividido em três capítulos: o primeiro capítulo, corresponde ao enquadramento teórico no qual se apresenta o conceito de parentalidade e a sua evolução, de parentalidade positiva, se abordam os estilos parentais, o conceito de inteligência emocional, de comunicação e a influência das características parentais na comunicação com os filhos, à parentalidade digital e, por fim, à intervenção do educador social, enquanto agente socioeducativo. O segundo capítulo, dedicado à investigação empírica, no qual se apresenta a questão-problema e os objetivos do estudo. Em seguida aborda-se a seleção dos participantes, os procedimentos utilizados e a metodologia de investigação. Posteriormente descreve-se o instrumento de recolha de dados, a população e amostra, se apresentam considerações éticas sobre a recolha de dados, assim como o tratamento e análise destes. No terceiro capítulo, faz-se a apresentação, análise e discussão dos resultados. Por fim, são apresentadas as considerações finais bem como, as referências bibliográficas e anexos.

Capítulo I - Enquadramento teórico

Este capítulo pretende abordar as concepções teóricas fundamentais referentes ao tema.

1. Parentalidade: conceito e a sua evolução

Ao longo dos anos o conceito de parentalidade surge como referência aos temas relacionados com a família, cuidados parentais e as interações entre filhos e pais. Deste modo, “o processo de tornar-se pai ou mãe vai além da função biológica, sendo necessariamente marcado pelo contexto sociocultural, pela história do sujeito na sua família e pela subjetividade de cada um”. (Gorin *et al.* 2015 p. 4)

Atualmente a parentalidade é entendida como uma missão “complexa, difícil e desafiadora, revelando-se como uma das que incutem maior responsabilidade no ser humano, ao longo da sua vida” (Coelho, 2017, p. 9). Nesta aceção, está presente a ideia que não chega ser progenitor, nem ser reconhecido como pai ou mãe para se ocupar das exigências imprescindíveis ao papel complexo, ativo e integrador da real atuação de ser pai ou mãe. A parentalidade, enquanto realidade complexa, para o psicólogo Houzel (2004) assume três dimensões que têm de ser conquistadas pelos pais:

- i) ***o exercício da parentalidade***, referindo-se a um domínio que transcende os indivíduos, a sua subjetividade e as suas ações, organiza e coloca cada pessoa em relações de parentesco e estabelece com elas direitos e obrigações;
- ii) ***a experiência da parentalidade***, experiência consciente e inconsciente de ser Pai e Mãe e de cumprir os papéis parentais;
- iii) ***a prática da parentalidade***, ou tarefas diárias que os Pais devem realizar com os seus filhos (cuidado parental).

Deste modo, a parentalidade refere-se “às funções executivas, designadamente a proteção, educação e integração na cultura familiar”. (Sousa, 2006 p. 42). Nesta linha de pensamento, para que o cumprimento seja eficiente, é imprescindível uma adaptabilidade à parentalidade.

Para Mercer (2004), subsistem três aspetos principais da apropriação da parentalidade: a conexão com o bebé, a realização de capacidades comportamentais de maternidade/paternidade e a expressividade de recompensas da interação pai/mãe-filho. Neste sentido, a autora refere que para que este cumprimento seja eficiente é

imprescindível uma adaptabilidade à parentalidade que passa por quatro fases. A primeira é a fase antecipativa, que tem origem durante a gravidez e abarca a adaptação física, psicológica e social à gravidez. A segunda fase, designada de formal, é referente ao nascimento e envolve a aprendizagem e a execução de papéis de mãe/pai. A terceira fase, a informal, corresponde ao momento em que a mulher/homem desenvolvem capacidades associadas aos papéis e que não foram transmitidas pela sociedade. Por fim, a quarta fase, designada de pessoal, corresponde ao progresso da confiança e autoestima bem como à emergência de um estilo próprio de desempenho à medida que o papel de mãe/pai é internalizado.

Sabe-se que o conceito de parentalidade não ser é estanque e a forma e importância atribuída às funções parentais se vão modificando ao longo do tempo. Outrora os relacionamentos entre pais e filhos eram muito pautados pelo comportamento autoritário pela parte dos pais e conseqüentemente pelo afastamento relacional (Dantas *et al.* 2004). Nos dias de hoje, o relacionamento entre pais e filhos caracteriza-se muito pela importância da proximidade, afeto e da participação ativa dos pais na vida dos filhos. Desta forma, tendo vinda a ser necessária uma adaptação dos estilos comportamentais dos pais face às exigências dos filhos, de modo a assegurar uma base estrutural segura que os tornem capazes de enfrentar diversos desafios e adversidades ao longo das suas vidas. Assim sendo, o principal objetivo da parentalidade centra-se em proporcionar à criança estratégias para se tornar competente e capaz de se integrar na sociedade resultando, assim, numa parentalidade positiva.

1.1. Parentalidade Positiva

Quando abordamos a temática da parentalidade positiva, está-se a abordar a relação que os progenitores têm com os filhos. A criança é um ser com direitos, particularidades positivas e potencialidades a desenvolver. Desta forma, o apoio aos pais deve ser orientado para um comportamento parental positivo, para a compreensão das crianças e para a perceção das suas necessidades, a fim de proporcionar resultados educativos positivos às crianças (Lopes *et al.*, 2010). No meio familiar a criança aprimora aptidões cognitivas, sociais e afetivas indispensáveis a um desenvolvimento equilibrado. Por isso, há um interesse científico e académico sobre os métodos utilizados pelos pais que influenciam nesse crescimento.

Conforme a Recomendação 19 do Conselho da Europa, Lisboa (2006) a parentalidade positiva é definida como “o comportamento dos pais fundamentado no

superior interesse da criança, que cuida, desenvolve as suas capacidades, não é violento e oferece reconhecimento e orientação, e que incluí o estabelecimento de limites que permitem um desenvolvimento pleno da criança” (p. 3)

Ainda segundo a Recomendação 19 do Conselho da Europa, Lisboa (2006), para um exercício da parentalidade positiva eficaz, além de se zelar pelo superior interesse da criança, devem ainda ser assegurados os direitos dos pais (apoios das autoridades públicas). Além do mais, as autoridades públicas devem organizar as suas políticas assim como os programas em relação à parentalidade positiva com o objetivo de:

- i) criar condições e acessos aos recursos adequados para o exercício da parentalidade positiva;
- ii) a supressão de qualquer tipo de barreiras que condicione a prática da parentalidade positiva;
- iii) desenvolver a parentalidade positiva no que toca à sua consciencialização e promoção de todas as medidas indispensáveis para a tornar uma realidade.

Em suma, para que o exercício da parentalidade positiva se desenvolva na sua eficiência os pais deverão ter consciência do seu papel, das responsabilidades, obrigações e sobretudo dos direitos das crianças.

A parentalidade positiva caracteriza-se por ser “um processo que usa competências construtivas e atitudes para ajudar, apoiar, encorajar e afirmar o desenvolvimento da criança” (Lopes et al, 2010, p. 111).

Neste seguimento, Martins *et al.* (2022), referem ainda que quando analisamos o conceito de parentalidade positiva esta abrange funções essenciais no quotidiano dos pais com os filhos como: o dar apoio e afeto, a comunicação, o estabelecer rotinas, e a determinação de normas e valores. Desta forma é no relacionamento interpessoal e na comunicação familiar entre pais e os filhos que se alicerça a maioria das particularidades da parentalidade positiva, pois esta é concebida num estilo parental que envolve a relação de proximidade e respeito pela criança.

Concluindo, o domínio da parentalidade tem vindo a emergir uma vez que são os pais a primeira influência na educação da criança e dessa forma surge a necessidade da criação de programas de educação parental de modo a dar resposta às dificuldades que os pais enfrentam na educação. Os programas de educação parental têm, portanto, a finalidade de proporcionar conhecimentos acerca da parentalidade e fornecer ferramentas

de compreensão das necessidades dos filhos, com vista ao desenvolvimento ajustado destes.

Abreu-Lima *et al.* (2010), apresenta alguns programas dedicados à formação parental desenvolvidos em Portugal dos quais se destacam “Anos Incríveis” e “Construir Famílias”. Estes são programas internacionais adaptados à população portuguesa. Os “Anos Incríveis” visa fortalecer o relacionamento entre pais e filhos; desenvolver habilidades parentais; esclarecer definições e limites claros de regras; promover o uso pelas crianças de estratégias de disciplina conjunta e não violentas, reduzir o comportamento agressivo e de confronto e melhorar a competência de interação social e a autorregulação. Este programa revelou-se ser eficiente uma vez que os pais que o frequentam relatam uma diminuição, nos seus filhos, de sintomas relacionados com a hiperatividade, défice de atenção, oposição e desafio, agressividade e impulsividade, e ainda, o aumento das competências parentais. Num estudo feito por Raimundo (2019), com o intuito de entender a eficácia do programa concluiu-se que comparando os resultados obtidos no início e no fim do programa se encontraram melhorias significativas sobretudo pelo impacto nas convicções parentais acerca da punição física. Concretamente, os pais relataram ter passado a usar estratégias educativas positivas em detrimento da violência física.

Já o programa “Construir Famílias” incide sobre a cognição e o entendimento acerca dos modelos familiares e dos efeitos que estes podem ter na educação, desenvolvimento e relação entre pais e filhos. Pretende desenvolver o sentimento de agência parental e intensificar as redes de apoio familiar. Devido aos bons resultados que obteve subscreveu-se uma convenção com a Universidade do Minho com o objetivo da sua concretização em Portugal.

Também o sistema “Triple P – Parentalidade Positiva para Pais”, desenvolvido pelo Professor Mat Sanders, tem vindo a ser utilizado em Portugal. Este programa é concebido para prevenir problemas sérios no comportamento, nas emoções e no desenvolvimento das crianças. Ele visa fortalecer os conhecimentos, habilidades e confiança dos pais, havendo dados que comprovam o “potencial do programa Triple P como ferramenta de suporte a pais”. (Abreu-Lima, 2018 p. 32)

De modo a alcançar a parentalidade positiva, torna-se crucial promover a educação parental, caracterizada por conhecimentos e ferramentas para que os estilos parentais sejam desenvolvidos com eficácia e eficiência na educação da criança.

1.2. Estilos Parentais

Considerando-se a família como sendo a principal responsável pela promoção de princípios e valores indispensáveis ao seu crescimento, a Educação Parental centra-se na importância da aprendizagem, por parte dos pais, de competências relacionadas com o exercício da maternidade e da paternidade, ou seja, reside em aperfeiçoar as competências educativas dos progenitores.

Neste sentido, a educação parental vai auxiliar o aperfeiçoamento das capacidades parentais e irá contribuir para um melhor e significativo desenvolvimento físico e cognitivo dos/as filhos/as. A educação parental representa uma multiplicidade de intervenções com a finalidade da promoção de estratégias parentais eficazes, no sentido de ajudar os pais para um melhor desempenho em relação à parentalidade, o que terá como resultado um melhor e mais significativo desenvolvimento dos seus filhos.

A importância da educação parental, bem como dos estilos parentais deriva do facto da literatura encontrar influências destas no desenvolvimento psicossocial das crianças e adolescentes. Desta forma, Paula (2012) destaca a importância de os pais cultivarem a expressão emocional ao interagirem com os seus filhos, proporcionando-lhes a habilidade de reconhecer e gerir as emoções. Segundo Barry e Kochanska (2010), “a resposta emocional dos pais às emoções expressas pelos filhos têm importantes consequências ao nível do desenvolvimento social e emocional, regulação psicofisiológica, coping, compreensão emocional e a qualidade das amizades que os filhos estabelecem” (p. 2)

Musitu & García (2004) identificam quatro estilos parentais diferentes: firme, indulgente, autoritário e negligente. Caracterizando-os da seguinte forma:

- No estilo parental firme, os pais são os que expõem melhor os níveis de comunicação e aceitam os raciocínios dos filhos. Utilizam a razão em vez da imposição e, utilizam o diálogo em vez da exigência.
- No estilo parental indulgente, subsiste uma boa comunicação com os filhos, recorrendo à razão do que a outras técnicas. Estes acreditam que por entre a razão e o diálogo conseguem impedir comportamentos menos adequados dos filhos.

- No estilo parental autoritário, os pais são exigentes e pouco atentos e perceptíveis às necessidades dos seus filhos. Neste estilo parental, quando os progenitores dão uma ordem, não explicam o porquê dessa mesma ordem apenas esperam que os filhos obedeçam sem interrogações. Além disso, os argumentos/opiniões dos filhos não são tidos em conta.
- No estilo parental negligente, o afeto assim como a preocupação existem a um nível baixo ou quase nulo. Estes pais abandonam os seus filhos ao cuidado de si mesmos, tanto em relação às necessidades físicas, como às psicológicas.

O modelo de estilos parentais de Baumrind (1966) demonstra aspetos emocionais e comportamentais nos estilos parentais e na relação entre pais e filhos. Desta forma, este modelo define os pais em três categorias: permissivos, autoritários e autoritativos. O estilo parental permissivo refere que os pais, perante as ações das crianças, agem de forma não punitiva e aceitam as suas atitudes. São pais que não conseguem impor limites, apresentando-se como um recurso para os filhos usarem quando e como quiserem e não como um exemplo e responsável por impor limites (Baumrind, 1966). Desta forma, estes pais permitem que os filhos regulem as suas próprias ações mesmo que estas sejam desadequadas. Já o estilo parental autoritário caracteriza-se pela capacidade de os pais moldarem, controlarem e avaliarem o comportamento e atitudes dos filhos. Estes valorizam sobretudo a obediência das regras e limites impostos e punem quando os filhos contrapõem ou questionam umas das regras/limites. Desta forma, quando os progenitores dão uma ordem não explicam o porquê dessa mesma ordem e apenas esperam que os filhos obedeçam sem interrogações. Além disso, os argumentos/opiniões dos filhos não são tidos em conta. Em suma, os pais são exigentes e pouco atentos às necessidades dos seus filhos. Por fim, o estilo parental autoritativo transpõe a capacidade de apoiar o desenvolvimento dos seus filhos, considerando os seus interesses e necessidades. Neste estilo os pais estabelecem limites explicando sempre a razão que está por detrás da sua atitude. Neste sentido, subsiste uma comunicação ajustada com os filhos e que se baseia na crença que a interação entre razão e diálogo conseguem impedir comportamentos menos adequados dos filhos.

Bee (1996) surge com uma perspetiva na qual procura entender as consequências dos estilos parentais no desenvolvimento da criança. No que toca a crianças de pais autoritativos, estes mostram autoestima elevada, conseqüentemente um melhor

desempenho escolar, independência e obediência. Nas crianças de pais autoritários o nível de afetividade é baixo e estas têm propensão a um menor desenvolvimento escolar, menos a interação com terceiros e baixa autoestima. Crianças de pais negligentes demonstram insegurança, uma vez que a família se caracteriza por uma indisponibilidade psicológicas e pela falta de relação emocional. Assim, crianças de pais indulgentes, assim como crianças de pais negligentes, normalmente têm baixo aproveitamento escolar, comportamentos de agressividade e imaturidade no relacionamento com o próximo.

Em suma, quando uma relação entre pais e filhos se baseia na proximidade, no afeto e na imposição de limites, favorece-se o crescimento e desenvolvimento da criança, o seu bem-estar e promove-se para a construção da sua identidade (Dantas, et al, 2004). Para corresponder a estas características da relação e as competências que ela exige, a inteligência emocional, enquanto forma de autocontrolo sobre as emoções e impulsos em momentos de crise a fim de obter reações mais racionais, pode ser um instrumento que ajuda ao melhor desempenho parental.

2. Inteligência Emocional e as Trajetórias do seu Construto

A Inteligência Emocional é uma forma de aprimorar o pensamento e de executar um pensamento conciso no que concerne às emoções, bem como à capacidade de apelar às emoções e ao conhecimento emocional (Mayer et al., 2008).

Ao abordamos o conceito de Inteligência Emocional torna-se imprescindível a compreensão daquilo a que se refere como inteligência e emoção. A inteligência refere-se à capacidade de realizar um pensamento abstrato e à capacidade de adaptação e instrução ao meio envolvente. (Mayer et al., 2004). Já as emoções, segundo Salovey e Mayer (1990), surgem,

“in response to an event, either internal or external, that has a positively or negatively valenced meaning for the individual. Emotions can be distinguished from the closely related concept of mood in that emotions are shorter and generally more intense.” (p. 186).

Ao abordar o tema “Inteligência Emocional” são várias as opiniões acerca da sua exequibilidade. Neste sentido, as primeiras investigações no torno do seu conceito destacavam-se como simplistas. Salovey & Mayer (1990) recordam que Young (1943), definia Inteligência Emocional como perturbações intensas nos indivíduos como um todo, em que estas se tornavam geradoras da privação na totalidade do domínio cerebral.

Contudo, segundo Salovey e Mayer (1990)

“(…) Emotional Intelligence as the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one’s own and other’s feelings and emotions, to discriminate among them and use this information to guide one’s thinking and actions” (p. 189).

De acordo com Bar-On (1997 citado por Bar-on, 2006), a Inteligência Emocional refere-se a um segmento em que as competências emocionais e sociais se relacionam, bem como ao modo como o indivíduo interpreta os outros e a si próprio, as suas relações com os demais e da forma como este gere instâncias do cotidiano.

Acresce referir que “On the interpersonal level, being emotionally and socially intelligent encompasses the ability to be aware of others’ emotions, feelings and needs, and to establish and maintain cooperative, constructive and mutually satisfying relationships.” (Bar-On, 2006, p. 4)

Mayer e Salovey (1995), referem que pessoas emocionalmente inteligentes possuem uma regulação das suas próprias emoções, podendo falar-se de um modelo de adaptação e construção de regulação das emoções. Posteriormente redefiniram a definição de inteligência emocional e dividiram-na em quatro partes: Percepção Emocional, Integração Emocional, Compreensão Emocional e Gestão Emocional. (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2004 citado por Salovey & Grewal, 2005 p. 281).

A *percepção Emocional* refere-se, à competência de compreender a percepção, avaliação e expressão das emoções em nós próprios e nos outros. A percepção emocional pode estar correlacionada com a competência de lidar com diferentes pessoas e consequentemente com diferentes situações. Além disso, Salovey e Grewal (2005) referem que perceber “as emoções pode representar o aspeto mais básico da inteligência emocional” (p. 281). A *integração emocional* é a capacidade de usar as emoções para simplificar a resolução de várias ações cognitivas como pensar e solucionar problemas. Isto é, o indivíduo é capaz de incorporar emoções de ordem cognitiva, tendo tendência a usar as suas emoções na sua matriz positiva de forma a aumentar a originalidade no processamento de informação para, assim, o esforço do processamento de informação bem como a resolução de problemas ser menor. Já a *compreensão emocional* compreende e analisa possíveis situações problemáticas relacionadas com a emoção. Além disso, acarreta consigo três competências: capacidade na identificação e codificação das emoções; compreender de que forma se compõem, os seus seguimentos, as suas interpretações bem como, a sua relação; e por último, entender quais os motivos e ilações.

Por fim, aparece a *gestão emocional* resume-se como a capacidade de regular as emoções em nós próprios e nos outros. (Salovey & Grewal, 2005)

Por conseguinte, Mayer (2000) identificou dois modelos de acordo com aquilo que definiam como inteligência emocional: o modelo de habilidade que se caracteriza por cumprimentos relacionados com os fatores emocionais; e os modelos mistos, conjuntamente com as habilidades, surgem as características de personalidade.

Noutra linha de pensamento, no que toca ao modelo de habilidade, Bueno e Primi (2003) referem que a compreensão das informações emocionais justifica-se pelo meio de um sistema composto por quatro níveis. O primeiro nível, diz respeito ao conhecimento, avaliação e manifestação de emoções, visando avaliar a capacidade de um indivíduo autoavaliar as suas próprias emoções e de terceiros e ainda à aptidão de “avaliar a autenticidade de uma expressão emocional, detetando sua veracidade, falsidade ou tentativa de manipulação.” (p. 280). O segundo nível corresponde à emoção como simplificadora do ato de pensar, sendo acompanhada pela regulação das emoções (em si e nos outros). Esta regulação envolve a capacidade de orientar as próprias emoções o que levará à seleção de comportamentos mais adaptativos a nível social. O terceiro nível faz alusão ao entendimento e observação de emoções. Significa compreender as emoções e utilizá-las para resolver possíveis problemas do quotidiano. Por fim, o quarto nível refere-se ao controlo reflexivo das emoções como promotor do crescimento emocional e intelectual. Implica tolerância às reações emocionais e capacidade de “compreendê-las sem exagero ou diminuição de sua importância, controlá-las ou descarregá-las no momento apropriado”. (p. 280)

Já nos modelos mistos, Queroz e Neri (2005) referem que estes “assumem que a inteligência emocional inclui quase tudo que está associado com o êxito, em especial habilidades não cognitivas, tais como a assertividade e o controle de impulsos, que são em parte sobrepostas a traços de personalidade” (p. 294). Schutte et al. (2009) salientam, “even though some literature presents ability and trait conceptualisations of emotional intelligence as mutually exclusive alternatives (...) we believe that both are important and complementary dimensions of adaptive emotional functioning”. (p. 120)

Suscintamente, a inteligência emocional define-se “as the ability to perceive and express emotion, assimilate emotion in thought, understand and reason with emotion and regulate emotion in the self and others” (Mayer & Salovey, 1990; Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2000 p. 396).

2.1. Inteligência Emocional: porquê e para quê?

Quando nos referimos à regulação das emoções esta relaciona-se com a construção da inteligência uma vez que reforça o desenvolvimento adaptado do humor a situações que podem suceder. Os indivíduos emocionalmente inteligentes têm capacidade para canalizar as suas emoções com vista à obtenção de objetivos específicos. Contudo, essa mesma inteligência pode resultar em duas polos, o positivo e o negativo. No que toca ao lado positivo, estas podem melhorar as suas próprias emoções/estados de humor bem como, nos outros. No lado negativo, as emoções são conduzidas de forma anti-social “may creat manipulative scenes or lead others sociopathically to nefarious ends” e consequentemente estas habilidades podem levar ao afastamento social, (Salovey & Mayer, 1990, p. 198). Assim, os indivíduos que interpelam as tarefas da vida com inteligência emocional estão em benefício pois obtêm a solução para as dificuldades de forma ajustável (Salovey & Mayer, 1990).

Segundo Salovey e Mayer (1990), a saúde mental positiva relaciona-se com a Inteligência Emocional visto que para regulação emocional é necessário a consciência dos fenómenos positivos e negativos o que, consequentemente, irá contribuir para o bem-estar. Da mesma forma, Salovey e Grewal (2005) consideram que a Inteligência Emocional “has been shown to have an effect on important life outcomes such as forming satisfying personal relationships and achieving sucess at work” (p. 281). Em contrapartida, indivíduos com dificuldades em entender e regular as suas próprias emoções podem acabar a ser prisioneiras delas mesmo. Isto é, são incapazes de programar situações futuras que as preencham emocionalmente o que poderá a levar a que se tornem deprimidos a até mesmo levar ao suicídio. (Salovey & Mayer, 1990)

Por conseguinte, a Inteligência Emocional continua a ser analisada e defendida como repercussão do êxito. Kouzes & Posner (2011) acreditam que indivíduos com mais Inteligência Emocional são normalmente mais assertivos e pacientes, o que origina melhores relações de grupo e de trabalho, um bom desempenho na tomada de decisões e nas responsabilidades e excluem possíveis conflitos comunicacionais, até porque Inteligência Emocional torna as pessoas realistas, otimistas e gratas (Mayer et al., 2000). Da mesma forma, Marujo et al. (2004) “ter inteligência emocional pressupõe possuir capacidades como a empatia e a habilidade para interpretar a natureza das situações sociais e dos sentimentos dos outros” (p. 28).

Desta forma, a Inteligência Emocional pode levar à comunicação e argumentação ajustadas, resultando em tomadas decisão mais eficazes. Assim, a inteligência emocional

combina habilidades de compreensão das emoções que conduzirão a uma melhor resolução de problemas na vida emocional de um indivíduo. Um estudo feito por Carvalho (2018), com aplicação de um projeto sobre a inteligência emocional para os pais, com a finalidade de verificar a eficácia do compartilhamento social de emoções, mindfulness e emoções positivas no aprimoramento das habilidades emocionais e na regulação emocional nas relações familiares, constatou-se que o treino em inteligência emocional resultou no aumento de competências emocionais dos pais envolvidos. Esse aumento foi especialmente evidente na habilidade de lidar eficazmente com as emoções, como consequência das trocas e comunicação emocional. Os pais que melhoraram as habilidades emocionais, especialmente a capacidade de processar emoções, envolveram mais nos processos comunicativos. Desta forma a inteligência emocional está intimamente ligada à comunicação pois permite entender e responder às emoções de terceiros e, portanto, melhorar os processos cognitivos. Neste seguimento, sendo a família o primordial exemplo que as crianças observam para o seu desenvolvimento de competências, torna-se pertinente que a interação entre pais e filhos bem como os cuidados parentais sejam emocionalmente estáveis, uma vez que esta estabilidade se torna importante para o desenvolvimento emocional, intelectual e comportamental da criança (Pereira & Agostinho, 2015).

Desta forma, “é determinante que os pais/mães constituam modelos emocionais adequados, transmitam pensamentos e modelem comportamentos emocionalmente saudáveis e valorizem as especificidades, as características e a autonomia dos seus filhos” (Pereira & Agostinho, 2015, p. 291). Ou seja, quando entendemos o que os filhos estão a sentir conseguimos ter uma comunicação mais ponderada e conseqüentemente criar relações mais equilibradas.

3. Comunicação

A comunicação é uma atividade básica, desenrolando-se como uma necessidade congénita e universal. Segrin & Flora (2004), referem “communication is a transactional process in which individuals create, share, and regulate meaning” (p. 13)

A comunicação é uma particularidade do ser humano e é por intermédio dela que obtemos uma relação com os outros. Comunicar integra-se na nossa vida desde o nascimento até à nossa morte e, por vezes, torna-se tão instintivamente que não pensamos no modo como o fazemos, ou seja, a comunicação não ocorre só quando é propositada e

ciente. É importante salientar que os sujeitos estão em constante comunicação mesmo estando em silêncio:

“uma palavra esperada, mas não enunciada ou uma ação não realizada, mas esperada ou virtualmente sugerida são igualmente atos comunicacionais. É por isso que o silêncio e a omissão podem comunicar de maneira tão forte como uma palavra proferida ou uma ação efetivamente realizada” (Rodrigues, 1997 p. 67).

Aprender a comunicar e saber comunicar adequadamente é fundamental para o desenvolvimento de relações salútares no seio da família. Por isso, para o exercício de uma parentalidade positiva importa também ajudar os pais a desenvolver estratégias de comunicação eficazes.

3.1. A importância da comunicação no contexto familiar

A comunicação no contexto familiar desempenha um papel central na relação parentofamiliar (Portugal & Alberto, 2013) pois esta é potencializadora de relações saudáveis (Wagner et al. 2002).

De acordo com Carr (2006) uma “good parent–child communication and joint problem-solving skills facilitate the renegotiation of parent–child relationships and the growth of adolescent autonomy.” (p. 18). Além disso, se os pais compreenderem as necessidades das crianças e responderem às suas exigências de forma ajustada, desenvolvem vínculos emocionais seguros.

Noutra perspetiva, Olson (2000) refere a comunicação como facilitadora da adaptação familiar e como fundamental para dar resposta às necessidades de mudança. A comunicação incide sobre a capacidade de escuta, em especial escuta ativa; de empatia; de conversação, tanto no diálogo com os outros, como no diálogo interno; e a capacidade de autodivulgação, ou seja, de partilha de sentimentos. Neste sentido, “having good communication skills enables families to express more clearly the type of relationship they would like to have on cohesion and flexibility”. (p. 164)

A comunicação torna-se assim indispensável para o desenvolvimento relacional entre pais e filhos. Desta maneira, por meio da comunicação os pais definem regras e limites aos seus filhos, promovendo o seu desenvolvimento e adaptação aos diversos contextos com que se vão deparar (por exemplo, a escola). Como destaca Alarcão (2006), o desempenho das funções nutritivas e executivas é o resultado dos modelos parentais construídos pela dupla parental com base na família de origem de cada pessoa, exigindo

assim um processo baseado na comunicação de negociação, esclarecimento e partilha desses modelos. Desta forma, a comunicação identifica, reconhece e responde às necessidades básicas da relação pai-filho e proporciona confiança e segurança nas relações identificadas dentro da família e da sociedade.

A comunicação vai para além da interpretação dos indivíduos. Esta baseia-se na intersubjetividade, ou seja, na forma como indivíduo compreende e é compreendido. Por fim, importa destacar o facto de que a comunicação familiar é contínua, “past experiences in the family clearly influence present interactions. Communication defines the family’s present reality and constructs family relationships. Families are constantly renegotiating their reality into the future”. (Segrin & Flora, 2004, p. 15)

3.2. A influência das características parentais na comunicação com os filhos

De acordo com Carvalho e Batista (2004), a família surge “tanto como um núcleo que garante a segurança e a proteção, como igualmente enquanto um espaço que encobre a violência e a subalternidade” (p. 19)

A comunicação entre pais e filhos exerce um papel primordial para o exercício das funções parentais pois é através da comunicação que os pais estabelecem regras e limites aos filhos e desenvolvem competências de autorregulação emocional. Naturalmente, a comunicação varia conforme as diferentes etapas do ciclo da vida, que vai desde a sua formação até à eventual desintegração do sistema familiar. Além disso, também se sabe que as características sociodemográficas da família, nomeadamente a estrutura familiar e o nível de escolaridade dos pais, poderão ter influência nas relações comunicacionais. Por exemplo, quanto menor for o nível de escolaridade dos pais menor tende a ser a relação comunicacional (Portugal & Alberto, 2013).

A etapa familiar com filhos em idade escolar é caracterizada pelo encontro com contextos extrafamiliares, em particular com a escola e o grupo de pares. Esta etapa representa uma mudança, incorporando relações do sistema familiar com o sistema escolar. No período escolar a comunicação parental continua a incidir nas regras e limites (Alarcão, 2006), embora incida também na facilitação da socialização da criança (Darling e Steinberg, 1993).

A comunicação familiar desempenha um papel fundamental no relacionamento entre pais e filhos porque o estilo de vida diário dos pais, as suas crenças, valores e princípios irão transpor e afetar os relacionamentos e a vida social dos filhos. Portugal & Alberto (2013) salientam a fase da adolescência como determinante na construção de

identidade pessoal e nas relações com outros bem como, com o meio envolvente. Sendo assim, a comunicação destaca-se como primordial na gestão de desafios e acontecimentos nesta etapa. Desta forma, é importante avaliar os padrões comunicacionais parentofiliais uma vez que esses mesmos padrões irão caracterizar esta fase de desenvolvimento individual e familiar. Ainda na linha de pensamento dos autores, a comunicação “enquanto processo contínuo de transmissão de informação entre progenitores e filhos permite atender e dar resposta às exigências específicas” (p. 1390).

Atzaba-Poria *et al.* (2004), num estudo com 125 famílias, concluíram que os filhos de pais com uma relação negativa, ou seja, falta de afeto, falta de vínculo entre pais e filhos e relacionamentos mais rígidos, apresentavam maior probabilidade de problemas tanto ao nível da internalização (depressão e ansiedade), como da externalização (delinquência, violência). Por outro lado, descobriu-se que a satisfação conjugal e o apoio social estão associados à melhoria da qualidade do relacionamento entre eles e os filhos.

Da mesma forma, Carapito (2017) refere que a dinâmica entre pais e filhos, especialmente nos estilos parentais educativos, tem impacto tanto no desenvolvimento adaptativo, incluindo habilidades sociais, quanto nos desafios comportamentais, abrangendo manifestações externas e internas, em crianças pré-escolares.

Em suma, recomenda-se um diálogo aberto, oferecendo a oportunidade para os mesmos partilharem as suas dúvidas e situações em que algo estranho os deixou desconfortáveis. Importa ainda que, os pais tentem pôr-se no lugar dos filhos e esclarecê-los sobre possíveis desconfortos do seu quotidiano, por exemplo fruto das tecnologias sendo elas, uma das grandes preocupações atualmente. Os pais/encarregados de educação devem possuir de um conjunto de cuidados no que concerne ao uso da *Internet* e das tecnologias – Parentalidade Digital.

4. Parentalidade Digital

Nos dias de hoje a utilização da internet tornou-se inevitável e é quase uma rotina dos indivíduos. Relativamente às crianças, dado que, como refere Çankaya & Odabaşı (2009), “children are using computer and connecting to the Internet increasingly at a rapid pace” (p. 1105), emergem algumas preocupações, nomeadamente sobre os efeitos que pode ter no desenvolvimento das crianças, nas suas relações afetivas e na sua própria vida social.

De acordo com Brosch (2016) existem crianças a adquirir identidade digital aos seis meses de idade, com os pais a partilhar fotos destes ligadas ao quotidiano, como

passeios e eventos. Como consequência pode estar a colocar-se em risco a individualidade das crianças, nomeadamente a sua identidade, privacidade e até segurança.

Uma das competências parentais que é ainda pouco estudada é a que se designa por competência em parentalidade digital, entendida como a competência em,

“comunicar abertamente com os seus filhos; envolver-se regularmente nas atividades dos seus filhos na *Internet*; proteger ativamente a reputação e identidade digitais dos seus filhos; aprender, juntamente com os seus filhos, quais são as oportunidades que a *Internet* representa; proteger os seus filhos contra os perigos que a *Internet* representa; transpor as suas competências parentais para o mundo online.” (Milovidov, 2017, p. 8).

Assim sendo, como na atualidade a internet está cada vez mais presente na vida das pessoas e a partilha de conteúdos por parte de crianças e adolescentes é comum, torna-se imprescindível que os pais saibam compreender as possíveis consequências desses mesmos usos e partilhas. Dessa forma, Dias e Brito (2018), do estudo “Happy Kids: Aplicações Seguras e Benéficas para Crianças”, salienta que “à medida que a utilização da web por crianças aumenta, a supervisão é vital de modo a minimizar os riscos negativos associados a esta utilização” (p. 34). Torna-se fundamental que os pais monitorizem as atividades digitais, estabeleçam conversas acerca da segurança digital e assegurem ferramentas necessárias à utilização das tecnologias.

Em suma, como consideram Ponte & Batista (2019), os pais são “uma importante fonte de mediação do uso da internet por crianças e adolescentes” (p. 49), uma vez que é no ambiente familiar que a utilização e hábitos do uso da internet podem ser corrigidos e delimitados.

4.1. Os filhos e o uso das tecnologias

De acordo com a Direção Geral da Educação, segundo o estudo “EU KIDS 2020”, a maioria das crianças e jovens utiliza o telemóvel como ferramenta para aceder à internet diariamente. Portugal, encontra-se entre os países nos quais a utilização de equipamentos eletrónicos por parte das crianças aumentou de significativamente (Direção Geral da Educação, 2020).

Ponte et. al (2012), destacam que o uso da internet e dos computadores implica uma certa ambivalência. Por um lado, esta merece valorização no ramo educativo, mas em contrapartida acarreta perigos e ameaças. Da mesma forma. Ponte et al. (2012), concluem que as tecnologias de comunicação (TIC),

“têm contribuído para a democratização do conhecimento, tornando-o acessível a todos (...) os pais já não estão sossegados mesmo com os filhos em casa, porque não podem controlar tudo o que eles fazem à distância, com a simples utilização de um teclado de computador”. (p. 151)

Segundo a Unicef (2017), um em cada três utilizadores de internet é uma criança. Nesse sentido ainda há muito por fazer no que concerne à proteção das crianças face aos perigos do mundo digital e ao acesso a conteúdos online seguros.

As crianças têm vindo a partir de muito cedo a ter contacto com vários tipos de dispositivos eletrónicos e tecnologias (tablet, telemóveis, consolas de jogos, etc). Deste modo, este contacto mostra-se significativamente precoce e levanta questionamentos a nível das consequências que poderá ter na criança ao nível do seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. Paiva e Costa (2015) referem que as utilizações recorrentes, por parte da criança, das tecnologias provocam,

“desequilíbrio físico e psicológico, com isso, potencializa o isolamento social através do sedentarismo, característica essa que é predominante na adesão a plataforma virtual, nesse sentido, esse fenómeno causa o embotamento afetivo, despersonalização, ansiedade e depressão, impedindo o pleno desenvolvimento e amadurecimento afetivo, físico, cognitivo e social das crianças”. (p. 5)

Silva & Silva (2017) mostram que o uso excessivo das tecnologias por parte de adolescentes pode trazer como consequência comportamentos antissociais, propensões à agressividade, perturbações do sono, ansiedade, dificuldades na linguagem, escrita e ainda, na atenção e aprendizagem. Recentemente, um inquérito da Deco Proteste conduzido por Almeida (2023) concluiu que “a ansiedade, as alterações de humor e a dificuldade em dormir são as maiores maleitas relatadas (...), mas os ataques de raiva e a depressão também fazem parte da lista”.

Atenta a esta realidade a UNICEF (2017) alude algumas recomendações práticas para uma utilização mais responsável da *internet* por parte das crianças como: facultar um acesso mais acessível a ferramentas de qualidade; preservar as crianças dos riscos e ameaças online; educar para uma linguagem digital mantendo as crianças informadas e seguras; utilizar o serviço privado na promoção de práticas de modo, a preservar e ajudar as crianças online; e por último, posicionar as crianças no foco da política digital.

4.2. O papel das plataformas digitais e o uso das mesmas na parentalidade

O estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) entre junho e agosto de 2022, evidencia que mais de 88% das famílias em Portugal possuem internet na sua residência.

Desta forma, verifica-se cada vez mais o uso acentuado dos dispositivos tecnológicos, o que pode ser um grande desafio para as famílias. Isto porque, por exemplo, se verifica cada vez a realidade de pais partilhar conteúdos relacionados com filhos, às vezes só para terem algum tipo de aprovação de que são “bons pais” (Batista & Costa, 2021). Esta partilha de conteúdos por parte dos pais “abre um leque de temas que logo emergem a título de questionamento, nomeadamente os relacionados com o risco, privacidade, vigilância, segurança e bem-estar”. (Batista & Costa, 2021 p. 8)

Segundo Simões *et al.* (2014), há características que apontam mudança geracional nas famílias: os utilizadores mais novos julgam que os seus pais sabem mais acerca do uso da *internet*; o género feminino desenvolve mais cedo a autoconfiança e autonomia em relação ao saber dos pais. A forma como os filhos entendem o processo da utilização da *internet* é diferente da dos seus pais como se comprova “quando questionados sobre se sabem mais da *internet* do que os seus pais, a grande maioria não hesita a responder afirmativamente” (p. 55)

Nas diferenças a nível socioeconómico também têm um peso pertinente nesta questão, pois são as crianças e jovens com um estatuto socioeconómico mais baixo que identificam e afirmam possuírem um conhecimento superior ao dos pais. Importa ainda salientar que um estudo de Ayala *et al.* (2015) concluiu que o tempo que os pais dedicam à *internet*, relaciona-se com os seus níveis de instrução. Isto é, pais com menores níveis de instrução dedicam menos tempo à *internet* ao contrário dos pais que obtêm maiores níveis de qualificação. Quanto maior o nível de instrução maior o tempo disponibilizado na *Internet*.

As aptidões que os pais têm relativamente às tecnologias tornam-se importantes uma vez que os pais que têm essas aptidões tornam-se mais seguros na forma como fazem a mediação e o controlo do uso da internet nas crianças. Warren (2001), definiu essa mesma mediação como “qualquer estratégia que os pais usam para supervisionar ou controlar os conteúdos (...)” (p. 212).

De acordo com, o Centro de Sensibilização para uma Internet Segura (2021), há cinco estratégias de mediação parental para melhor regulação do uso da internet tais como: a comunicação, o pensamento crítico, a cidadania, a continuidade e por fim, a comunidade. A comunicação apresenta-se como o suporte de a educação digital positiva

com o intuito básico dos filhos partilharem experiências e atividades online. O pensamento crítico, refere-se à capacidade de observação e reflexão sobre que atitude tomar, “pensar criticamente é um denominador comum na família para a promoção de um desenvolvimento online seguro e saudável das crianças e cabe aos pais e educadores darem o exemplo” (p. 21). A cidadania expõe-se como o desenvolvimento das crianças como seres informados, conectados e aptos a enfrentar e a perceber o seu meio envolvente. Assim, os pais devem “apoiar a educação para a cidadania digital dos seus filhos envolvendo-se num diálogo sobre cidadania e Internet, ajudando os seus filhos a equilibrar as implicações sociais e interpessoais do uso da tecnologia online e comunicando regularmente com eles” (p. 22). Por fim, a comunidade pode-se tornar pertinente na partilha de informações apropriadas e adequadas.

Finalizando, os pais são o exemplo do uso das tecnologias para os seus filhos assim, se os pais forem utilizadores intensivos da internet os filhos serão propícios a que o sejam também, se estes mantiverem um uso equilibrado, os filhos são suscetíveis a desenvolverem esses mesmos valores (Blum-Ross & Livingstone, 2016).

5. A intervenção do Educador Social, como agente socioeducativo

Verifica-se que na atualidade as crianças se desenvolvem sob o contacto das tecnologias e quando não subsiste um controlo por parte dos pais pode haver um descontrolo de horas passadas e nos conteúdos visitados, o que pode ter como consequência a dependência e outros perigos. Assim, devido à emergência da prevenção e sensibilização dos perigos bem como à educação acerca da Parentalidade Digital considera-se importante refletir sobre a ação do Educador Social face a esta problemática.

A educação social surge como uma área de intervenção social com o objetivo de promover e reforçar as competências e aptidões dos indivíduos para assim atingirem a autonomia e a sua condição de vida. Como referem Carvalho e Baptista (2004) a educação é “um mecanismo de integração social ativa, feito por um caminho de construção da identidade e da dignidade pessoal, independentemente da situação de vida do indivíduo. (...)” (p. 83). Neste sentido, o Educador Social, terá de ser um profissional capaz de auxiliar os indivíduos ou grupos com dificuldades de modo a contribuir para a sua resolução e construção autónoma e para que a sua intervenção possa ser considerada como eficaz é indispensável que “o educador social se afirme como um bom interprete da realidade social”. (Carvalho e Baptista, 2004, p. 83)

De acordo com Mateus (2012), o Educador social é

“uma referência, pois não está em causa apenas o saber, mas o próprio educador como pessoa (...) que lhe confere um papel determinante em todo o processo pedagógico. A sua intervenção acontece num espaço pedagógico subjetivo que o compromete com a promoção da cidadania e se pauta por valores éticos, enfrentando situações profissionais de conflito ou de dilema, sempre analisados numa atitude reflexiva” (p. 4).

Carvalho & Baptista (2004) defendem que a maior arma do educador social é a capacidade de agir diante das mudanças e de utilizar ferramentas de aprendizagem e inovação de forma a identificar necessidades e desejos. Além do mais, a formação contínua é necessária para que o Educador Social progrida consoante a sensibilidade das situações e dos desafios que continuamente se vão levantando. Solicita-se ainda, uma conciliação e um conhecimento para que este possa participar de forma inter e intrapessoal em projetos de vida individual e social.

Torna-se relevante o papel do Educador Social nesta vertente da parentalidade positiva numa atuação com os pais/encarregados de educação. O primordial objetivo numa intervenção focada na família será apenas o bem-estar da mesma. Contudo, é necessário ter em conta que as prioridades variam entre cada família o que implica um plano ajustável e abrangente.

Mcwilliam et al. (2003), consideram seis aspetos a ter em conta quando se intervém com famílias: é necessário analisar a família como um meio prestação de serviços; reconhecer os pontos fortes quer da família, quer da criança; atender às carências familiares; personalizar a prestação de serviços; assistir às mudanças familiares; e por fim, apoiar os valores e o modo de vida de cada família.

Concisamente, o Educador Social torna-se pertinente nesta vertente da parentalidade digital uma vez que este poderá desenvolver programas/formações de intervenção com os pais/encarregados de educação de forma a intervir na educação e aumento de capacidades de controlo acerca das tecnologias.

Capítulo II - Investigação Empírica

Neste capítulo, faz-se alusão à investigação empírica que tem como objetivo dar respostas ao estudo sobre “O papel da inteligência emocional e dos estilos de comunicação nas competências em parentalidade digital positiva”. Neste sentido, pretende-se analisar a competência dos pais em mediar a utilização das tecnologias da informação e da internet que os seus filhos fazem, reconhecendo os potenciais riscos e perigos e, ainda, de que forma a inteligência emocional e os estilos de comunicação influenciam essas competências em parentalidade digital.

De seguida, é mencionada a questão problema, os objetivos do estudo, a seleção dos participantes, procedimentos utilizados, a metodologia da investigação, o instrumento de recolha de dados e, por fim as considerações éticas da recolha de dados.

1. Questão problema e objetivos do estudo

A presente investigação desenrolou-se a partir do desenvolvimento de uma questão problema, que assenta como base neste estudo, de modo a atingir os objetivos delineados.

Para Morais (2013), uma questão problema serve para orientar uma investigação, deve ser exposta com clareza e ser objetiva para possibilitar conhecer as respostas e facilitar na procura de soluções.

A questão problema é a seguinte:

“Que papel têm a inteligência emocional e os estilos de comunicação parental nas competências em parentalidade digital positiva?”

O objetivo é entender que tipo de influência a inteligência emocional e os estilos de comunicação têm nas capacidades dos pais em relação ao uso da Internet por parte dos filhos.

Desta forma, para responder à questão de investigação, esta dissertação tem os seguintes objetivos:

- compreender quais as competências de parentalidade digital positiva que os pais têm para mediar o uso das tecnologias digitais dos seus filhos;

- entender a relação entre a inteligência emocional e as competências de parentalidade digital positiva;
- entender de que forma os estilos de comunicação influenciam as competências de parentalidade digital positiva;
- identificar, pelo meio dos resultados alcançados, as possibilidades de intervir na parentalidade digital positiva.

Posteriormente abordamos a seleção do grupo participantes e os procedimentos utilizados na investigação.

2. Seleção do grupo de participantes e procedimentos utilizados

De acordo com Moraes (2013) quando nos referimos à amostra, estamos a explicitar sobre uma determinada população. Desta forma, a nossa amostra são pais/encarregados de educação. Os participantes são de ambos os sexos e obrigatoriamente pais. Constituem um grupo inicial de 173 participantes.

De modo a recolher-se toda a informação necessária, recorreu-se à utilização de questionários que foram respondidos de forma anónima, protegendo a identidade dos inquiridos.

3. Metodologia de Investigação

Esta investigação foi feita com uma amostra de pais. Trata-se de um estudo quantitativo, descritivo, comparativo, transversal e correlacional. Quantitativo uma vez que os dados obtidos são estruturados e estudados estatisticamente para se tirarem conclusões da pesquisa (Fontelles, et al., 2009). Descritivo já que se pretende verificar a ocorrência, a conexão e a relação de um acontecimento com outro (Fontelles, et al., 2009), ou seja, o objetivo é caracterizar as competências de parentalidade digital positiva de uma amostra de pais, fazendo comparações no que diz respeito às diferentes variáveis. Transversal porque a recolha de dados foi realizada em um único momento sem acompanhamento. Correlacional porque procura relações entre as variáveis (Fontelles, et al., 2009).

Além disso, o presente estudo assenta no método quantitativo pois *“procura identificar conhecimentos, opiniões, impressões, hábitos e comportamentos de um grupo de indivíduos relativamente a um produto, serviço, comunicação ou instituição (...) através de questões diretas e/ou indiretas, de populações relativamente vastas, com o*

objetivo de obter respostas verídicas” (Almeida, 2009, p. 4). É, portanto, um estudo de carácter quantitativo por ter recorrido a um conjunto de perguntas às quais os indivíduos responderam sozinhos, pretendendo não apenas avaliar os sujeitos, mas também conhecer as suas perspetivas consoante as variáveis de estudo.

4. Variáveis

As variáveis são partes da pesquisa em que estas são, medidas, controladas ou manipuladas. Estas diferenciam-se em vários aspetos bem como, no papel que lhes é dado na pesquisa e na forma como podem ser medidas (Santos et al., 2019).

No presente estudo existem as variáveis dependentes e as variáveis independentes. As variáveis independentes são a idade, sexo e habilitações literárias, assim como inteligência emocional e estilos de comunicação. Já a variável dependente é a parentalidade digital.

As variáveis independentes foram operacionalizadas da seguinte forma: o sexo em masculino e feminino, a idade foi operacionalizada em categorias, entre 18 e 29 anos, 30 a 39 anos, 40 a 49 anos e superior a 50 anos. Por último as habilitações literárias foram operacionalizadas em 1º ciclo (4ºano), 2º ciclo (6ºano), 3º ciclo (9ºano), Ensino Secundário e Ensino Superior. Relativamente à Inteligência Emocional recorreu-se à escala “Emotional Skills And Competence Questionnaire” (Faria & Lima Santos, 2005) e para aceder aos Estilos de Comunicação, utilizou-se a Compa - Escala de Avaliação da Comunicação na Parentalidade (Portugal & Alberto, 2014)

A variável dependente, Parentalidade Digital, foi acedida através da “Scales to measure parental mediation of young children's *internet use*” (Nikken & Jansz, 2013).

5. Instrumento de Recolha de Dados

Questionário Sociodemográfico

De forma a recolher a informação que permitisse descrever a amostra, com questões sociodemográficas como sexo, idade, habilitações.

“Emotional Skills And Competence Questionnaire” (ESCQ)

Para medir a Inteligência Emocional foi usada a escala “Emotional Skills And Competence Questionnaire” (Taksic, 2000), adaptada à população portuguesa por (Faria

& Lima Santos, 2005). É uma escala com 45 itens e as respostas são obtidas através de uma escala Likert de seis pontos (1: “Nunca”; 2: “Raramente”; 3: “Ocasionalmente”, 4: “Frequentemente”; 5: “Muito Frequentemente”; 6: “Sempre”) para identificar fatores da escala. A escala total tem um alfa de Cronbach elevado (0.99), sendo que nas análises se usou a escala total.

“Escala de Avaliação da Comunicação na Parentalidade” (COMPA)

Para avaliar os Estilos de Comunicação usou-se a “Escala de Avaliação da Comunicação na Parentalidade (COMPA)” (Portugal & Alberto, 2014). Esta, constituiu-se por 44 itens e as respostas são obtidas através de: 1- “Isto Nunca acontece”, 2: “Isto Raramente acontece”, 3: “Isto acontece, Às vezes” 4: “Isto acontece Muitas vezes” e 5: “Isto acontece Sempre”. Tendo a escala total um alfa de cronbach elevado (0.99), nas análises usou-se a escala total.

“Scales to measure parental mediation of young children's internet use”

De modo a medir os fatores da Parentalidade Digital utilizou-se a escala “Scales to measure parental mediation of young children's internet use” (Nikken & Jansz, 2013) composta com 21 itens e as respostas são obtidas através de uma escala Likert de seis pontos (1: “Nunca”; 2: “Raramente”; 3: “Ocasionalmente”, 4: “Frequentemente”; 5: “Muito Frequentemente”; 6: “Sempre”). Esta mostrou um alfa de cronbach elevado (0.99), tendo-se utilizado a escala total.

6. População e Amostra

A população do presente estudo são pais/encarregados de educação. A amostra usada neste estudo é classificada como não probabilística por conveniência, uma vez que os pais contactados foram escolhidos pelo investigador, após obtenção dos contactos disponíveis nos websites oficiais das escolas das associações de pais. Esta técnica é muito comum e consiste em selecionar uma amostra da população que seja acessível. Ou seja, os participantes nessa pesquisa são selecionados porque eles estão prontamente disponíveis, mas não porque eles tenham sido selecionados por meio de um critério estatístico. Assim, a amostra final é composta por 168 encarregados de educação. A colheita de dados decorreu em 2023. Foram definidos como critérios de inclusão no estudo, ser pai/mãe, ter idade igual ou superior a 18 anos.

7. Considerações éticas da recolha de dados

Foram cumpridos todos os procedimentos éticos. A participação foi voluntária e anónima, não havendo possibilidade de identificar os respondentes. No início do questionário explicou-se aos participantes o objetivo do estudo e que a sua participação era voluntária. Além disso foram dadas informações sobre o carácter académico da pesquisa e dos responsáveis pela mesma.

Previamente foi solicitada aos autores das escalas autorização para utilização.

8. Tratamento e Análise de Dados

As análises estatísticas foram realizadas através do Excel, assim como através do programa IBM SPSS versão 28.0 para Windows (IBM Corp, 2011).

Em primeiro lugar, obtiveram-se as estatísticas de descrição das percentagens e distribuição das variáveis sexo, escolaridade e realização de formação parental e formação sobre uso da internet.

Fez-se uma análise da consistência interna de todos os instrumentos, recorrendo ao alfa de Cronbach, de forma a garantir que os itens dos instrumentos correspondiam às dimensões que de facto se pretendiam avaliar. As estatísticas descritivas, média (M) e desvio-padrão (DP), das variáveis avaliadas foi o primeiro procedimento a ser realizado. Também se procedeu à análise de simetria da distribuição das frequências (normalidade univariada) através da utilização dos coeficientes de assimetria, também conhecida por skeweness, e de achatamento, também designada por kurtosis.

As diferenças foram analisadas usando o t-student ou a ANOVA. A associação entre as variáveis independentes e a variável dependente foi efetuada recorrendo ao coeficiente de correlação linear de Pearson. Também se procedeu a uma análise de regressão linear múltipla de forma a obter um modelo preditivo da Competência Parental Digital em função das variáveis Comunicação Parental e Inteligência Emocional.

Capítulo III - Apresentação, análise e discussão dos resultados

O presente capítulo é das fases cruciais para o estudo uma vez que são apresentados os resultados. Os resultados vão ser comparados e verificados segundo os objetivos pré-definidos.

1. Caracterização da Amostra e Análise Descritiva

Neste estudo participaram 173 indivíduos. Contudo, na transferência dos dados da base Google Forms para a base Excel perderam-se alguns dados de 5 participantes. Decidiu-se retirar estes 5, ficando a amostra com um total de 168 respostas. Assim sendo, 60,7% (n=102) dos inquiridos são do sexo feminino e 39,3% (n=66) do sexo masculino. (Tabela 1).

Relativamente à idade, a faixa etária mais representativa é a de entre 40 e 49 anos de idade com 118 (70,2%) respondentes, já as idades entre os 18 e 29 anos contaram com 17 (10,1%) e as idades entre 30 e 39 anos com 33 (19,6%). (Tabela 1)

No que respeita ao nível de escolaridade podemos concluir que maior parte dos inquiridos tem o nível de Ensino Superior (n=84) com uma percentagem de 50% ainda assim os restantes 50% repartiram-se em indivíduos com 1º ciclo (n=11) com uma percentagem de 6,5%, 2º ciclo (n=4) com uma percentagem de 2,4%, 3º ciclo (n=21) com uma percentagem de 12,5% e ensino secundário (n=48) com uma percentagem de 28,6%. (Tabela 1)

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica da amostra.

Variável		n	%
Sexo	Feminino	102	60,7%
	Masculino	66	39,3%
Idade	Entre 18 a 29 anos	17	10,1%
	Entre 30 e 39 anos	33	19,6%
	Entre 40 e 49 anos	118	70,2%
Nível de escolaridade	1º ciclo (4º ano)	11	6,5%
	2º ciclo (6º ano)	4	2,4%
	3º ciclo (9º ano)	21	12,5%
	Ensino Secundário	48	28,6%
	Ensino Superior	84	50,0%

Em relação às práticas de formação acerca das competências a ter com a internet, conclui-se que a maioria dos participantes realizaram este tipo de formações uma vez que, 83,9% (n=141) respondeu que “sim” e 16,1% (n=27) respondeu que “não”. (Tabela 2)

Já no que concerne às formações acerca da Educação Parental, foi igualmente positivo com 83,3% (n=140) a responder “sim” e apenas 16,7% (n=28) a responder “não”.

Tabela 2 - Frequência na participação de Formações acerca da *Internet* e Educação Parental

Variável		n	%
Já frequentou algum tipo de formação acerca de competências a ter com a Internet?	Sim	141	83,9%
	Não	27	16,1%
Já frequentou algum tipo de formação acerca da Educação Parental?	Sim	140	83,3%
	Não	28	16,7%

Apresentamos ainda os valores das médias, desvio-padrão, assimetria (skewness) e achatamento (kurtosis) para as variáveis estudadas por escala.

Tabela 3 - Valores das médias, desvio-padrão, assimetria e achatamento

Variável	M	DP	sk	ku
Inteligência Emocional	3.77	.684	.223	-.780
Comunicação Parental	4.07	.644	-.451	-.256
Competência Digital	3.15	.133	.512	-.697

A análise dos resultados permite-nos constatar que, o valor das médias das diferentes variáveis varia entre 3.15 (competência digital), numa amplitude de 1 a 6; 3.77 (inteligência emocional), cuja amplitude é de 1 a 5; e 4.07 (comunicação parental), numa amplitude de 1 a 5. Os valores de skewness e kurtosis encontram-se entre -1 e 1, o que revela a normalidade da amostra nesses domínios.

Para avaliar se o sexo, frequência de formação parental e frequência de formação sobre uso da internet afetam significativamente a Competência Digital recorreu-se a um t-student. Os resultados obtidos permitem-nos constatar que o sexo não teve efeito estatístico significativo ($M_F = 3.06$ ($SD_F = 1.176$), $M_M = 3.30$ ($SD_M = 1.053$), $t(166) = -1.387$, $p = .167$) sobre a variável Competência Digital. Já relativamente à frequência de formação parental, existe evidência estatisticamente significativa para afirmar que a competência digital dos pais que frequentaram formação parental e dos que não

frequentaram é significativamente diferente ($M_S = 4.64$ ($SD_S = .766$), $M_N = 2.86$ ($SD_N = .945$), $t(166) = 9.399$, $p < .001$). De modo semelhante, existe evidência estatisticamente significativa para afirmar que a competência digital dos pais que frequentaram formação sobre internet e dos que não frequentaram é significativamente diferente ($M_S = 4.72$ ($SD_S = .652$), $M_N = 2.85$ ($SD_N = .943$), $t(166) = 9.807$, $p < .001$).

Para avaliar se a idade (com três categorias) afeta significativamente a Competência Digital recorreu-se a uma ANOVA one-way. A nível descritivo, podemos verificar que a média em Competência Digital é de 3.24 ($SD = 1.048$) para o grupo 18-29 anos, 3.07 ($SD = 1.304$) para o grupo 30-39, e 3.17 ($SD = 1.102$) para o grupo 40-49. Para o total dos participantes a média é 3.15. O teste de homogeneidade de variâncias revela que estas não diferem significativamente entre grupos dado que $p = .236$, pelo que se pôde efetuar a análise de variância. De acordo com o teste ANOVA, a estatística Z apresenta um valor de .146 e uma significância de .864 – $Z(2, 165) = .146$, $p = .864$, concluindo-se que a média de Competência Digital não difere consoante o grupo etário.

2. Correlações e análise de regressão

2.1. Correlação entre a Competência Digital e as variáveis independentes

A tabela 4 é resultado da aplicação do teste de Correlação de Pearson, e o mesmo tem como principal objetivo compreender as relações existentes entre as variáveis, sabendo-se que mais próximo de 1 for a correlação, mais forte podemos considerar essa correlação.

Tabela 4 – Correlações entre as diferentes variáveis independentes e a variável dependente

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Sexo	1	,226**	,015	,033	,079	,033	-,352**	,107
2. Idade		1	-,183*	,100	,092	-,016	-,179*	,000
3. N. de escolaridade			1	,328**	,306**	,360**	,129	,376**
4. For. comp. uso Internet				1	,848**	,380**	-,003	,589**
5. Formação Ed. Parental					1	,471**	,068	,606**
6. Inteligência Emocional						1	-0,19	,482**
7. Comunicação Parental							1	,373**
8. Competência Digital								1

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Os resultados obtidos indicam ou ausência de correlação – caso da variável sexo e idade; ou correlações positivas e significativas entre Competência Digital e: Nível de Escolaridade ($r = ,376$, $p < 0.001$); Formação sobre Internet ($r = ,589$, $p < 0.001$), Formação Parental ($r = ,606$, $p < 0.001$); Inteligência Emocional ($r = ,482$, $p < 0.001$); e Comunicação Parental ($r = ,373$, $p < 0.001$).

Ao analisar os valores podemos de certa forma responder a alguns objetivos primordiais deste estudo. Quanto à relação entre a inteligência emocional e as competências de parentalidade digital positiva, verifica-se existe uma relação significativa e positiva entre as mesmas. Assim, os pais com maiores níveis de inteligência emocional são também os que se percebem como mais competentes na parentalidade digital. Quanto à influência que os estilos de comunicação têm na competência de parentalidade digital positiva, também podemos afirmar que existe uma relação positiva e significativa perante as duas. Assim, podemos afirmar que quando os pais usam de um estilo de comunicação assertivo, maiores são as suas aptidões para intervir diretamente com as competências de parentalidade digital.

2.2. Predição da Competência Digital em função das variáveis independentes

Com o objetivo de aprofundar o tema e verificar quais as variáveis que mais influenciam as Competências Digitais, realizou-se uma análise de regressão linear múltipla. A regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis que no Modelo 1 é significativo e explica 13,8% da variância da Competência Digital ($F_{(3, 164)} = 9.927$; $p < 0.001$; $R^2 = 0.138$). Neste modelo, que incluía habilitações, sexo e idade, só a variável habilitações ($\beta = ,383$; $t = 5,239$; $p < 0,001$) é preditora significativa da competência digital.

O Modelo 2 é altamente significativo e explica 40,9% da variância da competência digital ($F_{(2, 162)} = 38.543$; $p < 0.001$; $R^2 = 0.409$). Este modelo acrescentou a variável “Formação acerca da internet” ($\beta = -,345$; $t = -3.057$; $p = ,003$) e “formação acerca da educação parental” ($\beta = -,238$; $t = -2.083$; $p = ,039$), sendo ambas significativas predictoras da competência digital. Por outras palavras, ter frequentado formação parental e ter frequentado formação sobre competência com a internet prediz a competência digital.

Também o Modelo 3 ($F_{(2, 160)} = 8,169$; $p < 0.001$; $R^2 = 0.457$) é altamente significativo e explica 45,7% da variância da competência digital. Aqui incluíram-se as variáveis Comunicação Parental ($\beta = -,160$; $t = -2.345$; $p = ,02$) e Inteligência Emocional

($\beta = ,288$; $t = 3.950$; $p < 0,001$), que aparecem como fatores significativos das Competências Digitais.

Podemos concluir que quanto mais habilitações e mais formações tiverem os pais, maior serão as Competências Digitais Positivas e que quanto mais praticarem uma comunicação assertiva e mais Inteligência Emocional tiverem, também maior será a Competência Digital. Mais se verifica que a influência destas variáveis não depende nem do sexo, nem da idade.

Tabela 5 – Regressões

Modelos	Variáveis	B	t	p	R²
Modelo 1	Habilitações	,383	5,239	<,001	,138
	Sexo	,090	1,220	,224	
	Idade	,050	,667	,505	
Modelo 2	Habilitações	,184	2,830	,005	,409
	Sexo	,078	1,269	,206	
	Idade	-,039	-,620	,536	
	Frequência formação Educação Parental	-,238	-2,083	,039	
	Frequência formação competências internet	-,345	-3,057	,003	
Modelo 3	Habilitações	,132	2,043	,043	,457
	Sexo	,024	,370	,712	
	Idade	-,051	-,833	,406	
	Frequência formação Educação Parental	-,230	-2,079	,039	
	Frequência formação competências internet	-,248	-2,179	0,31	
	Comunicação Parental	-,160	-2,345	<,001	
	Inteligência Emocional	,288	3,950	,020	

Considerações Finais

Esta investigação debruçou-se sobre a temática da Parentalidade Digital, assim como sobre o papel da inteligência emocional e dos estilos de comunicação nas competências em parentalidade digital.

Com o surgimento das novas tecnologias foram vários os instrumentos e ferramentas que apareceram e que trouxeram consigo um maior e rápido acesso ao conhecimento, informações, entretenimento e comunicação. Contudo, estas ferramentas e instrumentos só se tornam uma mais-valia quando usados com responsabilidade. Em consequência das vantagens que as tecnologias trouxeram, estas começaram a ser usadas em ambientes escolares e no quotidiano das pessoas o que consequentemente resultou num uso precoce por parte das crianças. Nesse sentido, é imprescindível que haja um por parte dos pais um conjunto de cuidados junto dos seus filhos no que toca ao uso da *Internet* e tecnologias por estes. Neste estudo quis-se investigar precisamente de que forma a inteligência emocional e a comunicação dos pais podem interferir nesta mediação que os pais podem fazer.

Concluimos que quanto maior for o nível de inteligência emocional, maiores serão as competências de parentalidade digital, isto é, maior será o autoconhecimento dos progenitores para intervir com os seus educandos de forma a garantir uma navegação segura na internet. Em relação à comunicação, quando os pais contêm um estilo de comunicação mais aprimorado e assertivo, maiores serão as competências de parentalidade digital. Também se concluiu o que parece ser natural relativamente ao conhecimento e formação dos pais, dado que quando estes mostram ter recebido formação sobre parentalidade e sobre o uso da internet também se mostram mais capazes de alertar os seus filhos dos perigos existentes.

Acreditamos que nunca é demais alertar e sensibilizar os pais/encarregados de educação para a importância do controlo e acompanhamento das crianças no uso das novas tecnologias. Isto porque ainda é habitual observar pais/encarregados de educação sem capacidades de trabalhar com dispositivos eletrónicos ou outras tecnologias, o que torna difícil exercer a supervisão corretamente. Portanto, é necessário intervir e informar os pais/encarregados de educação com programas acerca da Parentalidade Digital. De facto, verificou-se neste estudo que quanto mais instruídos, maiores são as suas competências em parentalidade digital.

Mas mais do que a instrução e formação dos pais, os resultados obtidos parecem evidenciar que para desenvolver Competências Digitais, dotar os pais de estratégias de comunicação assertivas e de competências relacionadas com a Inteligência Emocional os vai tornar mais capazes de mediar o uso da internet por parte dos seus filhos. Parece assim ficar patente que a educação em geral, e a educação social, em particular, têm também aqui um papel relevante – quanto mais formarmos os pais e mais os empoderarmos com competências relacionadas com o saber ser/estar, como as que os estilos de comunicação ou de gestão emocional fornecem, mais se contribuirá para um exercício parental mais ajustado aos desafios que o uso da internet pode colocar.

Neste sentido, podendo o Educador Social dinamizar projetos educativos, permitindo a interação e mediação (Mendes, 2012), este poderia desenvolver programas com o objetivo primordial de informar e sensibilizar os pais/encarregados de educação sobre os riscos, perigos e as precauções a tomar enquanto o seu filho navega na *internet* de modo a ficar capacitado para identificar situações de perigo e como poder usufruir do seu uso com maior segurança.

Também se torna necessário capacitá-los para uma melhor comunicação a ter com os seus filhos, dado que a comunicação é a base para que se construam relações saudáveis e positivas, já que comunicação não é só “o” falar, mas também partilhar algo, trocar ideias, sentimentos e experiências. Para usar as competências comunicativas da melhor forma, os pais necessitam de saber recorrer a capacidades de autocontrolo, de modo a controlar os seus pensamentos e sentimentos negativos, aparecendo aqui um espaço para a Inteligência Emocional. Uma comunicação entre pais e filhos positiva ajuda a fortalecer relação entre ambos, baseada nos afetos e a determinar os limites de forma clara. É importante referir ainda que, antes de educar/disciplinar o seu filho para algo, é imprescindível criar com eles uma relação baseada no carinho, amor e respeito.

Referências bibliográficas

- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., de Almeida, A. T., Brandão, M. T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & dos Santos, M. R. (2010). Avaliação de intervenções de educação parental: Relatório 2007-2010. Instituto de Educação, Universidade de Minho.
- Abreu-Lima, I. (2018). Promover a parentalidade positiva: o Triple P em Portugal. Atas do VI seminário internacional cognição, aprendizagem e desempenho.
- Alarcão, M. (2006). Des (equilíbrios) Familiares (3^aed.). Coimbra: Quarteto.
- Atzaba-Poria, N., Pike, A., & Deater-Deckard, K. (2004). Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(4), 707-718.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13-25.
- Barry, R. A., & Kochanska, G. (2010). A longitudinal investigation of the affective environment in families with young children: from infancy to early school age. *Emotion*, 10(2), 237.
- Batista, A. M. B., & Costa, R. P. (2021a). Metodologias qualitativa e visual no estudo da parentalidade digital: Desafios metodológicos. *New Trends in Qualitative Research*, 9, 286-292.
- Batista, A. M. B., & Costa, R. P. (2021b). Parentalidade Digital: Reflexões em torno da privacidade das crianças online. *Desenvolvimento e Sociedade*, (9), 7-18.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Blum-Ross, A. and S. Livingstone (2016) Families and screen time: Current advice and emerging research. Media Policy Brief 17. London: Media Policy Project, London School of Economics and Political Science.
- Brosch A. (2016). When the child is born into the Internet: sharenting as a growing trend among parents on Facebook. "The New Educational Review" (2016, no. 1, s. 225-235)
https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/16804/1/Brosch_When_the_child_is_born_into_the_Internet.pdf

- Bueno, J. M. H., & Primi, R. (2003). Inteligência emocional: um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16, 279-291.
- Çankaya, S., & Odabaşı, H. F. (2009). Parental controls on children's computer and Internet use. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1105-1109.
- Carapito, E. S. L. (2017). *Estilos Parentais Educativos: Estudos Dos Efeitos Moderadores e Mediadores No Ajustamento Socioemocional De crianças Em Idade pré-Escolar* (Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa (Portugal)).
- Carr, A. (2006). *Family therapy. concepts, process and practice* (2nd ed.). Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Carvalho, A. & Baptista, I., (2004). *Educação Social: Fundamentos e Estratégias*. Coleção Educação e Trabalho Social. Porto: Porto Editora
- Centro de Sensibilização. (2021). Pais, filhos & tecnologia. <https://www.internetsegura.pt/sites/default/files/2021-10/eBook%20Pais%20e%20Educadores.pdf>
- Coelho, C. S. R. (2017). *Famílias multiproblemáticas: a percepção da sua parentalidade* (Master's thesis, Universidade de Évora).
- Da Europa, C. (2006). *Recomendação Rec (2006) 19 do Comité de Ministros do Conselho da Europa para os Estados-Membros sobre a Política de Apoio à Parentalidade Positiva*.
- Dantas, C., Jablonski, B., & Féres-Carneiro, T. (2004). Paternidade: considerações sobre a relação pais-filhos após a separação conjugal. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14, 347-357.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b6a6ac2b1253694f2c1919c89ebb12d432ec0634>
- De Paiva, N. M. N., & Costa, J. (2015). A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça. *Psicologia. pt*, 1, 1-13.
- De Paula, J. M. P. (2012). Estilos parentais, inteligência emocional eo enfant terrible-relações, implicações e reflexõe. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(8), 155-162.
- Dias, P., & Brito, R. (2018). *hAPPy kids: aplicações seguras e benéficas para crianças felizes: perspectiva dos pais*. (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal)

- Direção-Geral da Educação [DGE]. (2020). Crianças e jovens portugueses entre os mais confiantes no uso da Internet Estudo europeu EU Kids Online. <https://www.dge.mec.pt/noticias/tic-na-educacao/criancas-e-jovens-portugueses-entre-os-mais-confiantes-no-uso-da-internet>
- Fontelles, M. J., Simões, M. G., Farias, S. H., & Fontelles, R. G. S. (2009). Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. *Revista paraense de medicina*, 23(3), 1-8. <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/lil-588477>
- Gorin, M. C., Mello, R., Machado, R. N., & Carneiro, T. F. (2015). O estatuto contemporâneo da parentalidade. *Revista da SPAGESP*, 16(2), 3-15.
- Houzel, D. (2004). As implicações da parentalidade. Ser pai, ser mãe. *Parentalidade: um desafio para o terceiro milênio*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 47-51.
- Instituto Nacional Estatística [INE]. (2022). Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Família 2022.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2011). Leadership begins with an inner journey. *Leader to Leader*, 2011(60), 22-27.
- Lopes, M. S. O. C., Catarino, H., & Dixe, M. A. (2010). Parentalidade Positiva e Enfermagem: revisão sistemática da literatura. *Revista de Enfermagem Referência*, 109-118.
- Martins, S., Augusto, C., Silva, M., Duarte, A., Martins, M. D. F. D. S. V., & Rosário, R. (2022). Parentalidade positiva e a sua relação com o desenvolvimento socioemocional em crianças. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 118-131.
- Marujo, H., Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (2004). *Educar para o Optimismo - Guia para Professores e Pais*. Barcarena: Editorial Presença.
- Mateus, M. (2012). *O educador social na construção de pontes socioeducativas*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Mascheroni, G., Ponte, C. & Jorge, A. (2018). Introduction. In G. Mascheroni, C. Ponte & A. Jorge (Eds.), *Digital Parenting. The Challenges for Families in the Digital Age* (pp. 9-16). Göteborg: Nordicom [ebook]. Retirado de <https://www.nordicom.gu.se/en/publikationer/digital-parenting>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1997). Emotional intelligence meets.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 507-536.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and preventive psychology*, 4(3), 197-208.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of intelligence*, 2, 396-420.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004a). Authors' responses: "A further consideration of the issues of emotional intelligence". *Psychological inquiry*, 15(3), 249-255.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004b). Target Articles: "emotional intelligence: Theory, findings, and Implications". *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.
- McWilliam, P. J., Winton, P. J., & Crais, E. R. (2003). *Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família*. Porto: Porto Editora, 6.
- Mercer, R. T. (2004). Becoming a mother versus maternal role attainment. *Journal of nursing scholarship*, 36(3), 226-232.
- Milovidov, E. (2017). Parentalidade na era digital Orientação parental para a proteção online de crianças contra a exploração sexual e o abuso sexual. *Ordem dos Psicólogos Portugueses*, 1-20.
- Morais, C. (2013). *Investigação: Do problema aos resultados*. (Publicação pessoal) <http://www.ipb.pt/~cmmm/conteudos/DaInvProblema.pdf>
- Musitu, G., & García, F. (2004). *Espa29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia: manual*. Tea.
- Muñetón Ayala, M. A., Suárez, A., & Rodrigo López, M. J. (2015). El uso de recursos web como apoyo a la educación de los hijos en los padres colombianos. *Investigación y desarrollo*, 23(1), 91-116.
- Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of family therapy*, 22(2), 144-167.
- Pereira, C., & Agostinho, C. (2015). Assumir o desafio de uma parentalidade positiva: um programa de intervenção. *Atención temprana y educación familiar*, 289-299.
- Ponte, C. & Batista, S. (2019). *EU Kids Online Portugal. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos)*. EU Kids Online e NOVA FCSH. <https://fabricadesites.fcsh.unl.pt/eukidsonline/wp-content/uploads/sites/36/2019/03/RELATO%CC%81RIO-FINAL-EU-KIDS-ONLINE.docx.pdf>

- Ponte, C. (Ed.). (2012). Crianças e Internet em Portugal: acessos, usos, riscos, mediações: resultados do inquérito europeu, EU Kids Online. MinervaCoimbra.
- Portugal, A. M., & Alberto, I. M. (2013). Caracterização da comunicação entre progenitores e filhos em idade escolar: estudo com uma amostra portuguesa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, 381-391.
- Queroz, N. C., & Neri, A. L. (2005). Bem-estar psicológico e inteligência emocional entre homens e mulheres na meia-idade e na velhice. *Psicologia: reflexão e crítica*, 18, 292-299.
- Raimundo, D. M. C. (2019). Um Programa de Pais para Filhos (Doctoral dissertation). Universidade da Beira Interior
- Rodrigues, A. (1997) Estratégias de comunicação. Questão comunicacional e formas de sociabilidade. Presença: Lisboa
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Bhullar, N. (2009). The assessing emotions scale. *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications*, 119-134.
- Silva, T. & Silva, L. (2017). Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. *Revista Psicopedagogia*, 34 (103), 87-97.
- Simões, J. A., Ponte, C., Ferreira, E., Doretto, J., & Azevedo, C. (2014). Crianças e meios digitais móveis em Portugal: resultados nacionais do projeto net children go mobile. Lisboa: CESNOVA.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36786554/ncgm_pt_relatorio1-libre.pdf?1424986944=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCrianças_e_Meios_Digitais_Moveis_em_Port.pdf&Expires=1701428982&Signature=I7gqz23aRepyZP0yRxPyTvIW1zxmGdPGS7eJvjeYgxykFLgMw~mUR14-seyholzyCKT7dqgxbqWTGE4N7zVW8dU7PSR1UmmC5y~DQs5NHWMnFQX6DiNK-ySFM5ZmAEIBXJY7~0TQtVQTXnx0Gv~BDUoTp0dSROPezGUa29VUm7-VbXMm9ZiqTKmjXfn2yIQ914RZgfDvbqTEWrCn3s8pKuJ8-

~XAv5nLRcdu0ZyyPLmZcQLAFT9kZXaADUxyrIF2KtfluPR-
U2XFBq4osh78bPEq7mx2RshK13NXn0JZuKvb~NtyzPZ9iujrNSKi6WdBC98W
s9wui0KmVx3w9ozFg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Sousa, J. (2006). As famílias como projectos de vida: O desenvolvimento de competências resilientes na conjugalidade e na parentalidade.

UNICEF. (2017). Um mundo virtual mais seguro para as crianças – aumentando o acesso para os mais desfavorecidos [Comunicado de imprensa]. <https://www.unicef.org/angola/press-releases/tornar-o-mundo-virtual-mais-seguro-para-criancas-%E2%80%93-aumentando-o-acesso-online-para>

Wagner, A., Falcke, D., Silveira, L. M. B. D. O., & Mosmann, C. P. (2002). A comunicação em famílias com filhos adolescentes. *Psicologia em estudo*, 7, 75-80.

Warren, R. (2001). In words and deeds: Parental involvement and mediation of children's television viewing. *The Journal of Family Communication*, 1(4), 211-231.

Anexos

Anexo A – Inquérito

O Papel da Inteligência Emocional e dos Estilos de Comunicação nas Competências em Parentalidade Digital Positiva

Estamos a realizar um estudo no Mestrado em Educação Social - Intervenção ao Longo da Vida de Bragança da Escola Superior de Bragança, sobre competências em parentalidade digital positiva*.

Por esta razão, se tem filhos a frequentar a escola entre o 1.º e o 12.º ano de escolaridade, precisamos da sua ajuda, respondendo a um questionário que não demorará mais do que 15m.

Este estudo não apresenta qualquer risco ou desconforto, e estamos a pedir-lhe para participar voluntariamente preenchendo o questionário, não havendo contactos posteriores, nem necessidades de qualquer outra participação.

Se tem alguma pergunta ou quiser saber os resultados da investigação pode enviar uma mensagem para mariainesbabopinto@gmail.com. Todas as respostas são anónimas e serão utilizadas apenas para fins de investigação de acordo com a lei vigente**

Tem sempre a possibilidade de interromper a sua participação, caso se sinta desconfortável relativamente a algum aspeto da sua participação nesta investigação.

*Este estudo está a ser conduzido por Maria Inês Babo Pinto (mariainesbabopinto@gmail.com) sob a orientação do professor Paulo Vítor da Silva Carvalho Lisboa (paulo.lisboa@jpb.pt) e tem como principal objetivo estudar as competências dos pais na gestão do uso das tecnologias dos seus filhos, e os fatores que afetam estas competências.

**regulamento da União Europeia 2016/679 de 27 de abril, despacho 15847/2007, de 23 de julho e a lei 58/2019 de 8 de agosto. As suas respostas irão integrar uma amostra alargada, cuja informação será posteriormente analisada em conjunto e apenas pelas pessoas que estão a fazer este estudo e da qual não resulta nenhum relatório individual. Porém, se quiser, podemos enviar um resumo com os resultados mais destacados da investigação.

Obrigada pela sua colaboração.

O Papel da Inteligência Emocional e dos Estilos de Comunicação nas Competências em Parentalidade Digital Positiva

mariainesbabopinto@gmail.com [Mudar de conta](#)

 Não partilhado


 Rascunho guardado

* Indica uma pergunta obrigatória

Termo de Consentimento

Li a informação e foram-me tiradas dúvidas. Sinto que compreendi o estudo *
suficientemente para tomar uma decisão sobre a minha participação. Ao aceitar
participar e clicar na ligação "seguinte", informo que li este formulário, que
compreendo que a minha participação é voluntária, que sou livre de desistir, sem
ter que oferecer nenhuma explicação e que estou a dar o meu consentimento
para participar neste estudo.

Sim. Aceito participar.

 Esta é uma pergunta obrigatória.

1. Questionário Sociodemográfico

1.1. Sexo *

- Feminino
- Masculino

1.2. Idade *

- Entre 18 a 29 anos
- Entre 30 a 39 anos
- Entre 40 a 49 anos
- Superior a 50 anos

1.3. Habilitações *

- 1º ciclo (4º ano)
- 2º ciclo (6º ano)
- 3º ciclo (9º ano)
- Ensino Secundário
- Ensino Superior

1.4. Já frequentou algum tipo de formação acerca da Educação Parental? *

- Sim
- Não

1.5. Já frequentou algum tipo de formação acerca de competências a ter para com a Internet? *

- Sim
- Não



2. Inteligência Emocional

“Emotional Skills And Competence Questionnaire” (Escq). (Faria & Lima Santos, 2005).

Responda às seguintes perguntas através da escala de Likert de 6 pontos.

As opções de resposta são:

- 1: **Nunca**
- 2: **Raramente**
- 3: **Ocasionalmente**
- 4: **Frequentemente**
- 5: **Muito Frequentemente**
- 6: **Sempre**

2.1. Consigo manter-me de bom humor, mesmo que alguma coisa má aconteça.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.2. Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras. *

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.3. Quando encontro alguém conhecido, apercebo-me logo da sua disposição. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.4. Consigo manter-me de bom humor, mesmo quando os que me rodeiam estão de mau humor.

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.5. Quando alguma coisa me desagrada, demonstro-o logo. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.6. Quando vejo como alguém se sente, geralmente sei o que lhe aconteceu. *

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.7. As experiências desagradáveis ensinam-me o que não devo fazer. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.8. Consigo facilmente arranjar maneira de me aproximar das pessoas de quem gosto.

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.9. Consigo perceber a diferença, se os meus amigos estão tristes ou dececionados.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.10. Quando alguém me elogia, trabalho com maior entusiasmo. *

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.11. Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.12. Consigo facilmente notar as mudanças de humor nos meus amigos. *

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.13. Quando não gosto de uma pessoa, arranjo maneira de lho mostrar. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.14. Exprimo bem as minhas emoções. *

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.15. Consigo facilmente fazer feliz um amigo no dia do seu aniversário. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.16. Quando estou de bom humor, é difícil ficar mal disposto(a). *

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.17. Consigo exprimir a forma como me sinto. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.18. Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções.

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.19. Quando estou de bom humor, todos os problemas parecem ter solução. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.20. Consigo descrever o meu estado emocional atual. *

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.21. Consigo perceber quando alguém se sente desanimado. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.22. Quando estou com alguém que me admira, tenho cuidado com a forma como me comporto.

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.23. Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.24. Consigo descrever os sentimentos de uma pessoa a partir da expressão d sua cara.

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.25. Quando estou feliz e bem humorado(a), estudo e trabalho melhor. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.26. O meu comportamento reflete os meus sentimentos mais profundos. *

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.27. Consigo detetar a inveja disfarçada nos outros. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.28. Se eu quiser mesmo, consigo resolver problemas que parecem sem solução.

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.29. As pessoas são sempre capazes de descrever o meu estado de humor. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.30. Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor. *

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.31. Consigo facilmente persuadir um amigo de que não há razões se preocupar.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.32. Normalmente sei as razões porque me sinto mal. *

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.33. Percebo quando alguém se sente culpado. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.34. Procuo moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas. *

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.35. Considero fácil manifestar carinho a pessoas do sexo oposto. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.36. Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos. *

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.37. Não há nada de mal com o modo como habitualmente me sinto. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.38. Consigo nomear e descrever a maioria dos meus sentimentos. *

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.39. Percebo quando alguém está em baixo. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.40. Cumpro os meus deveres e obrigações com prontidão, em vez de estar a pensar neles.

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.41. Consigo reconhecer a maioria dos meus sentimentos. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.42. Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor.

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.43. Tento manter o bom humor. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

2.44. Sei como surpreender de forma agradável cada um dos meus amigos. *

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

2.45. No que me diz respeito, é normal sentir o que sinto agora. *

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

3. Estilos de Comunicação

"Escala de Avaliação da Comunicação na Parentalidade (COMPA)" (Portugal & Alberto, 2014).

Para cada frase vai encontrar 5 opções de resposta. Deve indicar com um X a opção que considera

que melhor corresponde à frequência daquela situação na comunicação que tem com o seu filho (a designação "filho" engloba o sexo masculino e o sexo feminino).

As opções de resposta são:

1: Isto **Nunca** acontece

2: Isto **Raramente** acontece

3: Isto acontece **Às vezes**

4: Isto acontece **Muitas vezes**

5: Isto acontece **Sempre**

3.1. O meu filho sabe que pode conversar comigo sobre o que quiser. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.2. Sinto que posso confiar no meu filho e contar-lhe todos os meus problemas. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.3. Procuro escolher as palavras mais adequadas para conversar com o meu filho. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.4. Eu sei que posso contar com o meu filho para me apoiar. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.5. Quando o meu filho me faz perguntas procuro responder com clareza e de forma sincera. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.6. Sinto que posso confiar no meu filho. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.7. Quando quero falar sobre alguma coisa, é com o meu filho que gosto de conversar. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.8. Converso com o meu filho sobre a minha infância e a forma como fui educado/a. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.9. O meu filho está disponível quando eu quero falar com ele. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.10. O meu filho é muito atencioso e carinhoso comigo. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.11. É fácil impor regras e limites ao meu filho. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.12. Sei como o meu filho se sente sem ter de lhe perguntar. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.13. Compreendo aquilo que o meu filho me conta quando conversa comigo. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.14. Compreendo os problemas e preocupações do meu filho. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.15. Quando o meu filho está aborrecido/zangado comigo, explica-me claramente o que sente. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.16. O meu filho vem conversar comigo quando tem alguma dúvida ou preocupação. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.17. Digo ao meu filho aquilo que é certo e errado. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.18. Gosto de dar beijos e de abraçar o meu filho. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.19. É fácil dizer aquilo que sinto ao meu filho. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.20. Explico as regras ao meu filho. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.21. Gostava que o meu filho fosse criança para sempre. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.22. Quando eu e o meu filho temos algum problema conversamos e procuramos resolvê-lo. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.23. Tento compreender o ponto de vista do meu filho. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.24. Sinto-me satisfeito com as conversas que tenho com o meu filho. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.25. Sou capaz de dizer ao meu filho o que me está a incomodar. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.26. O meu filho entende aquilo que lhe quero dizer. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.27. Acredito que o meu filho será uma pessoa muito importante. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.28. Digo ao meu filho que gosto dele. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.29. Eu e o meu filho estamos de acordo em relação à maioria das regras estabelecidas. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.30. Quando converso com o meu filho esforço-me para que não o desvalorize ou envergonhe. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.31. Quando eu e o meu filho nos zangamos discutimos conflituosamente. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.32. O meu filho conversa comigo sobre as obrigações/responsabilidades que tem. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.33. Perante o meu filho, admito que estou, ou que estive, errado. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.34. O meu filho gosta muito de conversar comigo. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.35. Quando nego algum pedido ao meu filho explico-lhe o porquê. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.36. Conto algumas coisas ao meu filho sobre mim e sobre o meu trabalho e/ou amizades. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.37. Procuo animar o meu filho quando ele está mais em baixo e/ou triste. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.38. Quando o meu filho não está a compreender o que digo, procuro explicar de outra forma. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.39. Preocupo-me com os sentimentos do meu filho. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.40. O meu filho fala comigo num tom de voz carinhoso e caloroso. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.41. Converso com o meu filho quando me sinto aborrecido/a. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.42. Quando surge uma discussão entre mim e o meu filho ele ouve-me até ao fim. *

- Nunca
 - Raramente
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
-

3.43. Sinto-me sozinho quando é necessário impor regras e limites ao meu filho. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

3.44. O meu filho gosta de me surpreender com coisas das quais eu gosto. *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

4. Parentalidade Digital

"Scales to measure parental mediation of young children's internet use" (Nikken & Jansz, 2013).

Responda às seguintes perguntas através da escala de Likert de 6 pontos.

As opções de resposta são:

- 1: **Nunca**
- 2: **Raramente**
- 3: **Ocasionalmente**
- 4: **Frequentemente**
- 5: **Muito Frequentemente**
- 6: **Sempre**

4.1. Digo ao meu filho o que fazer quando aparecem estranhos na Internet.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

4.2. Digo ao meu filho para proteger a informação pessoal na Internet.

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

4.3. Digo ao meu filho o que deve fazer se for intimidado ou assediado quando usa a Internet.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

4.4. Falo com o meu filho sobre quais as regras a seguir no uso da Internet.

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

4.5. Explico ao meu filho como se deve comportar quando usa as redes sociais.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

4.6. Explico ao meu filho o que ele pode e não fazer em websites.

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

4.7. Explico ao meu filho como utilizar o e-mail.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

4.8. Pesquiso com o meu filho, porque ele quer.

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

4.9. Pesquiso com o meu filho, porque eu quero.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

4.10. Falo com o meu filho sobre o que há de divertido na Internet.

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

4.11. Digo ao meu filho quais os jogos online inadequados.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

4.12. Digo ao meu filho quais os jogos online permitidos.

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

4.13. Digo ao meu filho quando pode usar a Internet.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

4.14. Digo ao meu filho quanto tempo pode usar a Internet.

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

4.15. Digo ao meu filho quais os filmes que pode visualizar.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

4.16. Digo ao meu filho quais os produtos que se podem comprar online.

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

4.17. Digo ao meu filho quais as fotos que pode partilhar na Internet.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

4.18. Digo ao meu filho quais as músicas que pode ouvir e fazer download.

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

4.19. Fico atento quando o meu filho está no computador.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre

4.20. Permito que o meu filho use a internet apenas na minha presença.

- Nunca
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Muito Frequentemente
 - Sempre
-

4.21. Fico perto do computador para o caso de ser preciso.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito Frequentemente
- Sempre