

Universidades Lusíada

Baião, Carolina Filipe Sarmento Ferreira, 2000-

A influência da qualidade do envolvimento paterno no desenvolvimento social e emocional da criança em idade pré-escolar

<http://hdl.handle.net/11067/8278>

Metadados

Data de Publicação

2025

Resumo

O envolvimento paterno tem sido reconhecido como um elemento central no desenvolvimento social e emocional das crianças, sobretudo na fase pré-escolar, um período fundamental para a construção de competências interpessoais e emocionais. A relevância deste tema prende-se com as transformações nas dinâmicas familiares contemporâneas, que destacam a importância de uma participação ativa do pai na promoção de um ajustamento infantil emocional e social equilibrado. Este estudo, de natureza quantitati...

Paternal involvement has been recognized as a central element in children's social and emotional development, especially during the preschool years, a crucial period for building interpersonal and emotional skills. The relevance of this topic is linked to transformations in contemporary family dynamics, highlighting the importance of an active paternal role in promoting a balanced emotional and social adjustment in children. This quantitative study aims to explore the gap in the literature regar...

Palavras Chave

Crianças - Desenvolvimento, Pai e Filhos, Psicologia infantil, Responsabilidade dos Pais

Tipo

masterThesis

Revisão de Pares

Não

Coleções

[ULL-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2026-10-29T23:03:03Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Psicologia Clínica

**A influência da qualidade do envolvimento paterno
no desenvolvimento social e emocional da criança
em idade pré-escolar**

Realizado por:

Carolina Filipe Sarmiento Ferreira Baião

Orientado por:

Professora Doutora Joana Martins Gonçalves Lopes

Constituição do Júri:

Presidente:	Professora Doutora Túlia Rute Maia Cabrita
Orientadora:	Professora Doutora Joana Martins Gonçalves Lopes
Arguente:	Professora Doutora Teresa Paula Rodrigues de Oliveira Leite Maurer

Dissertação aprovada em: 09 de setembro de 2025

Lisboa

2025



U N I V E R S I D A D E L U S Í A D A

I N S T I T U T O D E P S I C O L O G I A E C I Ê N C I A S D A E D U C A Ç ã O

Mestrado em Psicologia Clínica

**A influência da qualidade do envolvimento paterno
no desenvolvimento social e emocional da criança
em idade pré-escolar**

Carolina Filipe Sarmento Ferreira Baião

Lisboa

Março 2025



U N I V E R S I D A D E L U S Í A D A

I N S T I T U T O D E P S I C O L O G I A E C I Ê N C I A S D A E D U C A Ç ã O

Mestrado em Psicologia Clínica

**A influência da qualidade do envolvimento paterno
no desenvolvimento social e emocional da criança
em idade pré-escolar**

Carolina Filipe Sarmento Ferreira Baião

Lisboa

Março 2025

Carolina Filipe Sarmento Ferreira Baião

A influência da qualidade do envolvimento paterno no desenvolvimento social e emocional da criança em idade pré-escolar

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia e
Ciências da Educação da Universidade Lusíada para a
obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica.

Orientadora: Professora Doutora Joana Martins
Gonçalves Lopes

Lisboa

Março 2025

FICHA TÉCNICA

Autora Carolina Filipe Sarmento Ferreira Baião
Orientadora Professora Doutora Joana Martins Gonçalves Lopes
Título A influência da qualidade do envolvimento paterno no desenvolvimento social e emocional da criança em idade pré-escolar
Local Lisboa
Ano 2025

CASA DO CONHECIMENTO DA UNIVERSIDADE LUSÍADA - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

BAIÃO, Carolina Filipe Sarmento Ferreira, 2000-

A influência da qualidade do envolvimento paterno no desenvolvimento social e emocional da criança em idade pré-escolar / Carolina Filipe Sarmento Ferreira Baião ; orientado por Joana Martins Gonçalves Lopes. - Lisboa : [s.n.], 2025. - Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada.

I - LOPES, Joana Martins Gonçalves, 1984 -

LCSH

1. Crianças – Desenvolvimento
2. Psicologia infantil
3. Pai e filhos
4. Responsabilidade dos pais
5. Universidade Lusíada. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Teses
6. Teses - Portugal - Lisboa

1. Child development

2. Child psychology

3. Father and child

4. Parenting

5. Universidade Lusíada. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Dissertations

6. Dissertations, academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. HQ767.9.B35 2025

AVISO LEGAL

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela. Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Chegar até aqui foi um caminho feito de esforço, aprendizagem e superação — e não teria sido possível sem o apoio de pessoas fundamentais a quem agora agradeço com todo o meu reconhecimento.

À Professora Doutora Joana Lopes Gonçalves, a minha orientadora, deixo um agradecimento profundo. Obrigado por acreditar neste projeto, pela paciência, pela exigência e pela orientação segura em todas as etapas. A sua dedicação fez toda a diferença, e sou verdadeiramente grato pelo privilégio de ter aprendido consigo.

Às escolas e à Santa Casa da Misericórdia, um obrigado sentido por toda a disponibilidade ao participar neste estudo, permitiram que esta investigação acontecesse. Sem a vossa colaboração e confiança, este estudo não teria sido possível.

À minha família, o meu pilar — obrigada por tudo o que são e tudo o que me deram, mesmo quando não sabiam que estavam a dar tanto.

À minha mãe, obrigada pela força de todos os dias, mesmo à distância, mesmo no silêncio, mesmo numa simples chamada. És, e serás sempre, o meu maior exemplo de coragem e amor sem medida.

Ao meu pai, obrigada por me fazeres rir quando mais precisei. Pelo teu apoio quieto, mas constante.

À minha avó Paula, obrigada pela tua célebre frase: “só não há solução para a morte” — uma verdade que, a cada dia, faz mais sentido. Sempre que desabafei contigo, cansada ou prestes a desistir, foram essas palavras que me ajudaram a descodificar o que parecia confuso e a seguir em frente quando tudo parecia demasiado. És casa, és colo, és porto seguro.

E à Catarina, minha companheira — obrigada por seres o meu chão e o meu abrigo ao mesmo tempo. Sei que este caminho não foi fácil, mas nunca o percorri sozinha. Superámos juntas cada obstáculo, e este trabalho só ganhou forma com a tua presença constante ao meu lado. Esta conquista também é tua.

Resumo

O envolvimento paterno tem sido reconhecido como um elemento central no desenvolvimento social e emocional das crianças, sobretudo na fase pré-escolar, um período fundamental para a construção de competências interpessoais e emocionais. A relevância deste tema prende-se com as transformações nas dinâmicas familiares contemporâneas, que destacam a importância de uma participação ativa do pai na promoção de um ajustamento infantil emocional e social equilibrado. Este estudo, de natureza quantitativa, pretende suprir uma lacuna na literatura no que diz respeito ao papel dos pais, particularmente, no desenvolvimento das dimensões emocionais e sociais dos seus descendentes. Participaram neste estudo 55 díades pais-crianças em idade pré-escolar. O plano metodológico inclui dois instrumentos como a “Escala de envolvimento parental” que, como o nome indica, permite avaliar as várias dimensões do envolvimento paterno e SDQ que avalia as competências sociais e emocionais da criança. Também foi aplicado o questionário sociodemográfico. Os resultados, contrariamente ao esperado, não revelaram uma relação significativa entre o envolvimento paterno e o desenvolvimento socio-emocional (problemas de conduta, problemas de relacionamento com os pares, comportamento pró-social e sintomas emocionais das crianças). Contudo, encontrou-se uma associação não significativa positiva entre o envolvimento paterno e os comportamentos de conduta. Encontrou-se ainda uma diferença significativa nos índices de comportamentos pró-sociais de acordo com o sexo das crianças, com maior prevalência de comportamentos pró-sociais no sexo feminino. Por fim, verificou-se uma diferenciação dos papéis materno e paterno, tendo a mãe um papel mais ativo nos cuidados primários e o pai um maior envolvimento nas atividades lúdicas.

Palavras-chave: Envolvimento Paterno; Desenvolvimento Social e Emocional; Pré-Escolar; Regulação Emocional.

Abstract

Paternal involvement has been recognized as a central element in children's social and emotional development, especially during the preschool years, a crucial period for building interpersonal and emotional skills. The relevance of this topic is linked to transformations in contemporary family dynamics, highlighting the importance of an active paternal role in promoting a balanced emotional and social adjustment in children. This quantitative study aims to explore the gap in the literature regarding the role of fathers, particularly in the development of the emotional and social dimensions of their offspring. This study involved 55 parent–child dyads with preschool-aged children. Two instruments were used: the Parental Involvement Scale, which assesses paternal involvement, and the "SDQ" to assess the social and emotional competencies of preschool-aged children, and also sociodemographic questionnaire. The results, contrary to expectations, did not reveal a significant relationship between paternal involvement and socio-emotional development (conduct problems, peer relationship problems, prosocial behavior, and children's emotional symptoms). However, a positive but non-significant association was found between paternal involvement and conduct behaviors. A significant difference was also found in prosocial behavior indices according to the children's gender, with a higher prevalence of prosocial behaviors in females. Finally, there was a differentiation in maternal and paternal roles, with the mother having a more active role in primary caregiving and the father being more involved in recreational activities.

Keywords: Paternal Involvement; Social and Emotional Development; Preschool; Emotional Regulation.

Lista de Tabelas

Tabela 1. Medidas Descritivas do Envolvimento Paterno e das competências sociais e emocionais das crianças em idade pré-escolar	50
Tabela 2. Medidas Descritivas do Envolvimento Paterno e das competências sociais e emocionais das crianças em idade pré-escolar.	52
Tabela 3. Correlações Bivariadas entre as variáveis Sociodemográficas, Práticas Parentais, Funcionamento Social Crianças e o Envolvimento do Pai	55
Tabela 3. Continuação Correlações Bivariadas entre as variáveis Sociodemográficas, Práticas Parentais, Funcionamento Social Crianças e o Envolvimento do Pai	56
Tabela 4. Regressão Linear: Envolvimento Paterno e Problemas de Conduta	58
Tabela 5. Regressão Linear: Envolvimento Paterno e Comportamento Pró-Social.....	59
Tabela 6. Regressão Linear: Envolvimento Paterno e Relacionamento com os pares.....	60
Tabela 7. Regressão Linear: Envolvimento Paterno e Sintomas Emocionais.....	61

Índice

Resumo

Abstract

Lista de Tabelas

Introdução

Capítulo I: Enquadramento Teórico-Conceptual

1. Contextualização e Definição do Envolvimento Paterno	1
1.1. <i>Abordagens Teóricas sobre o Envolvimento Paterno</i>	5
1.1.1. Teoria da Vinculação e o Envolvimento Paterno	5
1.1.2. Teoria da Relação de Ativação	6
1.1.3. Modelo de Lamb	8
1.1.4. Modelo Ecológico de Cabrera	10
1.2. <i>Dimensões do Envolvimento Paterno</i>	12
1.2.1. Cuidados Diretos	12
1.2.2. Cuidados Indiretos	14
1.2.3. Ensino e Disciplina	15
1.2.4. Brincadeiras e Atividades Lúdicas	17
1.2.5. Lazer no exterior	18
1.3. <i>Qualidade VS Quantidade do Envolvimento Paterno</i>	20
1.4. <i>Fatores que Influenciam o Envolvimento Paterno</i>	22
2. Desenvolvimento Social e Emocional da Criança em Idade Pré-Escolar	23
2.1. <i>Desenvolvimento Social</i>	23
2.1.1. Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner	25
2.2. <i>Fase Pré-Escolar</i>	28
2.3. <i>Dificuldades no desenvolvimento Social</i>	30
2.3.1. Agressividade	30
2.3.2. Retraimento Social Ansioso	32
2.4. <i>Desenvolvimento Emocional</i>	34
2.4.1. Competência Emocional	35
2.4.2. Regulação Emocional	36
2.4.3. Dificuldades no desenvolvimento emocional	37
3. Benefícios do Envolvimento Paterno no Desenvolvimento da Criança	39

Capítulo II: Estudo Empírico

2.1. <i>Objetivos e questões de investigação</i>	42
2.2. <i>Método</i>	44
2.2.1. Participantes	44
2.2.2. Instrumentos	45
2.2.2.1. Questionário de Capacidades e Dificuldades – Versão Pais e Professores	45
2.2.2.2. Escala de envolvimento parental	46
2.3. <i>Plano Analítico</i>	47

2.4. Resultados	48
2.4.1. Estatísticas descritivas	48
2.4.2. Estudos comparativos de acordo com o sexo da criança	51
2.4.3. Estatísticas correlacionais	53
2.4.4. Estudos de regressão	57
Capítulo III. Discussão	62
Referências	68
Anexos	86
Anexo A- Escala do Envolvimento Parental	86
Anexo B- SDQ	87
Anexo C- Questionário Sócio-Demográfico	88

Introdução

Nos últimos anos, o papel do pai tem passado por uma transformação significativa, gerando comparações com gerações anteriores, onde o pai era predominantemente visto como o pilar financeiro e disciplinador da família. Essa visão tradicional tem dado lugar a uma perspectiva mais progressista, que enfatiza um pai sensível, afetuoso e ativamente envolvido nos cuidados e nas rotinas diárias da criança (Amaral et al., 2020; Pleck, 2010; Wall, 2015).

Assim sendo esses "*novos*" pais têm desafiado progressivamente os padrões tradicionais de masculinidade, incorporando e valorizando aspectos que antes eram vistos como exclusivos das mulheres (Wall, 2015). As crenças sobre o papel do pai frequentemente resultam de uma combinação de visões mais tradicionais e/ou progressistas, incluindo as que dizem respeito aos papéis atribuídos ao sexo feminino e masculino, levando a uma compreensão multifacetada e complexa da paternidade (Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 2002).

No entanto, essas crenças influenciam a importância que o pai atribui aos papéis específicos que desempenha na vida da criança, afetando a sua predisposição para assumir esses mesmos papéis (Favez et al., 2016; Palkovitz, 2019; Rane & McBride, 2000; Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 2002). Ou seja, pais com crenças mais igualitárias sobre os papéis de gênero, tendem a participar ativamente nos cuidados parentais, adotando comportamentos que promovem o desenvolvimento das crianças (Nangle et al., 2003).

Nesta senda, um estudo realizado com famílias nucleares em Portugal mostrou que pais com crenças "mais modernas" sobre a sua função estavam mais envolvidos: (a) nos cuidados parentais diretos com as crianças, (b) em atividades educativas/disciplinares e (c) em brincadeiras (Monteiro et al., 2019). Por outro lado, pais com crenças "mais tradicionais" tendem a dar maior importância ao seu papel como provedores económicos da família,

priorizando o trabalho em detrimento do seu envolvimento nas rotinas familiares (Huffman et al., 2014).

Atualmente, os pais têm uma presença cada vez maior na vida dos seus filhos, assumindo responsabilidades que outrora eram atribuídas principalmente às mães, como orientar a criança a tomar banho, assegurar uma alimentação saudável, guardar os brinquedos, levar os filhos ao médico ou à escola, entre outros (Parke, 2000; Zimmermann et al., 2022). Ainda assim, a literatura que compara os papéis parentais de pais e mães, tende a descrever a relação mãe-filhos como sendo mais centrada nos cuidados e a relação pai-filhos como sendo mais centrada nas dinâmicas lúdicas e atividades de brincadeira (Monteiro, 2019).

Na verdade, o envolvimento do pai na vida dos filhos tem sido objeto de estudo desde a década de 1970, sendo unânime entre as pesquisas o papel importante que os pais desempenham no desenvolvimento das crianças, em diferentes áreas e domínios (Backes, 2015; Cabrera & Barr, 2018; Cabrera et al, 2014; Dubeau, Devault, & Paquette, 2009). Os pais participam em tarefas como as de auxiliar nos cuidados básicos, estabelecer limites, e estimular o desenvolvimento socioemocional, sendo particularmente importantes na gestão da agressividade e na estimulação de competências sociais das crianças.

Capítulo I: Enquadramento Teórico-Conceptual

1. Contextualização e Definição do Envolvimento Paterno

O século XXI representa um avanço significativo na perceção da figura paterna pela sociedade. Anteriormente associada a uma imagem conservadora ligada à responsabilidade pelo sustento económico da família, os pais têm assumido um papel cada vez mais ativo nos cuidados básicos da criança, tendo hoje várias responsabilidades na vida dos seus filhos (Backes, et al., 2018; Backes, 2015; Cabrera et al., 2000; Henz, 2019).

Esta mudança de perspetiva sobre a parentalidade e os papéis familiares iniciou-se a partir da década de 70, um período que se caracterizou por profundas transformações sociais e culturais. A entrada em massa das mulheres no mercado de trabalho e o surgimento de novas configurações familiares, como famílias monoparentais e reconstituídas, trouxeram a necessidade de reconstituir os papéis das famílias “*tradicionais*”. Atualmente, a maioria dos casais enfrenta a realidade da dupla jornada de trabalho, com dados da OCDE a indicarem que para 70% das crianças portuguesas, ambos os progenitores trabalham a tempo integral, muito acima da média de 47% dos países membros da União Europeia (Castilho, 2020; OCDE, 2019).

Nas sociedades ocidentais, e especificamente no contexto português, grandes transformações sociodemográficas, políticas e culturais têm provocado mudanças na estrutura, nos papéis e nas dinâmicas familiares. A parentalidade tem sido progressivamente reconhecida como uma questão central de política pública, com ênfase crescente no papel dos pais e no apoio estatal às famílias (Backes, et al., 2018; Backes, 2015; Deus & Branco, 2022).

Esta transição, reflexo de uma mudança social significativa, onde se passou a valorizar mais o envolvimento ativo de ambos os progenitores, tem vindo a traduzir-se numa maior

participação dos pais na educação e cuidado dos filhos. A legislação e os programas governamentais acompanham esta tendência, com iniciativas que promovem a igualdade de gênero nas responsabilidades parentais e o desenvolvimento de políticas mais inclusivas para apoiar o bem-estar das crianças e o equilíbrio entre trabalho e vida familiar (Deus & Branco, 2022; Wall, 2015; Wall et al., 2016).

Além das iniciativas direcionadas à promoção da igualdade de gênero e ao aumento da participação feminina no mercado de trabalho, é imperativo destacar a relevante alteração legislativa que transformou a licença de maternidade em licença parental. Esta modificação não apenas reconhece a importância do envolvimento paterno na educação e cuidados aos filhos, mas também garante que os pais tenham direito a 20 dias obrigatórios de licença parental paga, após os primeiros 30 dias do nascimento da criança (art.º 43 do Decreto-Lei). Visa ainda fomentar uma distribuição mais equitativa das responsabilidades parentais, permitindo que ambos os progenitores participem ativamente nos cuidados iniciais da criança. Esta mudança contribui, assim, para o fortalecimento dos laços familiares e para a promoção de um ambiente familiar mais equilibrado e justo para todos os membros da família (Deus & Branco, 2022; Wall, 2015; Wall et al., 2016).

A pandemia COVID-19 trouxe mudanças significativas nas dinâmicas familiares, especialmente no que diz respeito ao papel dos pais. Antes da pandemia, o envolvimento paterno já estava em transformação, com um aumento gradual na participação dos pais em atividades relacionadas ao cuidado e à educação dos filhos (Cabrera et al., 2000). No entanto, o confinamento e a necessidade de trabalho remoto intensificaram essa participação, forçando muitos pais a assumirem responsabilidades diárias com os filhos de maneira mais intensa e constante (Delicado & Ferrão, 2021).

As políticas de confinamento resultaram no encerramento de escolas e creches, fazendo com que as responsabilidades de cuidado infantil fossem redistribuídas entre pai e

mãe que, trabalhando a partir de casa, passaram a se envolver mais diretamente nas rotinas dos filhos (Wall et al., 2019). Em muitos casos, o trabalho remoto proporcionou aos pais uma oportunidade inédita de estarem presentes na vida dos filhos durante o dia, o que aumentou o tempo de interação com as crianças, favorecendo o fortalecimento de laços emocionais e a participação em atividades educacionais e recreativas (Williams et al., 2019).

Durante a pandemia, muitos pais adotaram uma divisão mais equitativa de tarefas domésticas e de prestação de cuidados no seio familiar, aproximando-se do modelo de parentalidade compartilhada (Cunha & Atalaia, 2019). Esse período também acelerou a mudança nas percepções sociais sobre o papel do pai, pois a necessidade de equilibrar trabalho e responsabilidades familiares tornou-se uma realidade comum para muitos homens (Marinho et al., 2024).

No entanto, a sobrecarga emocional e física, historicamente enfrentada pelas mulheres, também passou a ser experimentada por alguns pais durante a pandemia, especialmente entre aqueles que tiveram de conciliar as exigências profissionais requeridas pelo trabalho remoto com o cuidado dos filhos (Deus & Branco, 2022). O impacto dessa experiência foi ambíguo. Por um lado, houve um aumento no reconhecimento da importância do envolvimento paterno no desenvolvimento infantil. Por outro, muitos pais sentiram o peso do stress causado pelo excesso de responsabilidades (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Consequentemente, houve uma necessidade de redefinir políticas de apoio à parentalidade. Em muitos países, as políticas de licença parental e as práticas de trabalho remoto tornaram-se questões centrais no debate sobre a igualdade de gênero no mercado de trabalho e no lar (Deus & Branco, 2022). Estas novas medidas demonstraram a importância de políticas flexíveis que permitam aos pais conciliar trabalho e vida familiar, o que pode contribuir para uma maior equidade no futuro (Cunha, 2019).

Além disso, o envolvimento paterno durante a pandemia teve um impacto positivo no desenvolvimento emocional e social das crianças. Estudos apontam que as crianças que puderam passar mais tempo com os seus pais durante o confinamento mostraram melhorias nas suas competências socio emocionais e no bem-estar geral (Williams et al., 2019). Essa proximidade também reforçou o papel do pai como um modelo emocional importante para as crianças, promovendo um ambiente mais equilibrado e saudável no lar (Bowlby, 1979; Lamb, 1975).

Embora a pandemia tenha acelerado as mudanças no papel do pai, as desigualdades de género ainda persistem em muitas famílias. Apesar do aumento da participação paterna, as mães continuam a carregar a maior parte das responsabilidades no que diz respeito à prestação de cuidados aos seus filhos, tanto durante quanto após a pandemia (Cunha & Atalaia, 2019). No entanto, as “lições aprendidas” durante esse período podem servir como um ponto de partida para reconfigurar as expectativas em torno da paternidade e da divisão de tarefas familiares, entre homens e mulheres, no futuro (Delicado & Ferrão, 2024).

O envolvimento paterno é um conceito multidimensional que descreve a participação do pai na vida dos seus filhos, abrangendo cuidados práticos, interação emocional, ensino e disciplina (Lamb et al., 1985). Lamb et al. (1985) definem este envolvimento através de três dimensões principais: interação, que se refere às atividades realizadas diretamente com a criança; disponibilidade, que diz respeito à presença emocional e física do pai (Lamb et al., 1985); e responsabilidade, que diz respeito à gestão e planeamento das necessidades da criança (Lamb et al., 1985). Este conceito foi expandido por Cabrera, que considera o envolvimento paterno como sendo influenciado por fatores individuais, familiares e sociais, reforçando a sua complexidade bem como a sua importância no desenvolvimento infantil (Cabrera et al., 2018; Pleck, 2007).

1.1. Abordagens Teóricas sobre o Envolvimento Paterno

1.1.1. Teoria da Vinculação e o Envolvimento Paterno

A teoria da vinculação, proposta por Bowlby (1969, 1973), enfatiza a importância das relações próximas e seguras com os cuidadores primários (geralmente, os pais) para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Embora historicamente centrada na figura materna, esta teoria reconhece que múltiplos cuidadores podem desempenhar papéis fundamentais na formação de vínculos seguros com as crianças (Bowlby, 1979).

No entanto, os contributos do pai têm sido frequentemente subestimados, resultando numa lacuna na compreensão do papel do envolvimento paterno na vinculação e no desenvolvimento infantil (Palkovitz, 2019). Pesquisas recentes destacam que o pai, como figura de vinculação, contribui significativamente para o bem-estar emocional e para a regulação comportamental da criança, desafiando a visão tradicional que posicionava a mãe como o único cuidador primário (Cabrera et al., 2011; Palm, 2014).

As interações dos pais com os filhos diferem frequentemente das da mãe, sendo caracterizadas por um estilo mais dinâmico e estimulador. Este estilo interativo, que inclui brincadeiras físicas e exploração do ambiente, promove não apenas a autonomia, mas também a formação de vínculos seguros (Caldera, 2004; Paquette, 2014). Pais envolvidos e responsivos às necessidades dos filhos criam um ambiente emocionalmente seguro e tendem a formar uma vinculação segura com os filhos, o que facilita o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Crianças com vinculação segura com os progenitores, usam-nos como “base segura” para explorar o mundo e como “porto de abrigo” para se confortarem quando nessas explorações pelo mundo se deparam com algum perigo ou ameaça (Monteiro et al., 2019; Palm, 2014).

Além disso, a qualidade do vínculo pai-filho está frequentemente associada ao grau de envolvimento paterno em atividades práticas e lúdicas. Estudos em contexto português, como os realizados por Monteiro e colaboradores (2019), mostram que pais que participam

ativamente nos cuidados diretos e nas brincadeiras com os seus filhos têm maior probabilidade de estabelecer vínculos seguros com os mesmos. Esse envolvimento não só fortalece a ligação emocional pai-filho, mas também promove a regulação emocional e comportamental das crianças, reduzindo a probabilidade de emergência de potenciais comportamentos problemáticos/desviantes durante a infância (Dubeau et al., 2009).

Cabrera e colaboradores (2018) destacam que a teoria da vinculação deve ser ampliada para incluir os pais como figuras centrais no desenvolvimento infantil, considerando as suas características únicas. A abordagem tradicional da teoria, que enfatiza o "*estar presente*" na construção de vínculos, tem vindo a ser complementada pelo conceito de "*estar com*", que reconhece também a importância da qualidade das interações pai-filho (Palm, 2014). Pais que dedicam tempo de qualidade às crianças, especialmente em atividades que promovem o envolvimento emocional, são essenciais para a construção de um vínculo seguro e saudável (Cabrera et al., 2007; Palm, 2014).

Por fim, a teoria da vinculação evoluiu para incluir uma visão mais abrangente do papel do pai, valorizando os contributos paternos na formação de vínculos seguros. A literatura evidencia que os pais não apenas complementam os cuidados maternos, mas têm um impacto direto no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, desde a primeira infância (Cabrera et al., 2000; Palkovitz, 2019). Esta abordagem desafia os modelos "tradicionais" de parentalidade e reforça a importância de incluir os pais como figuras centrais nos estudos sobre vinculação e desenvolvimento infantil.

1.1.2. Teoria da Relação de Ativação

A "Teoria da Relação de Ativação", proposta por Paquette (2004), apresenta uma nova perspetiva sobre o papel do pai no desenvolvimento infantil, complementando a tradicional teoria da vinculação. Enquanto a teoria da vinculação enfatiza a necessidade de uma "base segura" e de um "porto de abrigo" que permita à criança recorrer a um cuidador em situações de medo ou desconforto (Bowlby, 1969), a teoria da relação de ativação foca-se na função do

pai como figura promotora da exploração e autonomia das crianças. Este modelo considera a importância de um equilíbrio entre proteção e encorajamento à exploração, enfatizando o papel do pai na construção de um ambiente que estimule a confiança e a independência da criança (Dumont & Paquette, 2013; Paquette, 2014).

Segundo esta abordagem, o pai desempenha um papel único na promoção da regulação comportamental e emocional através de interações que desafiam e incentivam a criança na sua zona de desenvolvimento proximal. Essas interações, muitas vezes caracterizadas por brincadeiras físicas e dinâmicas, criam oportunidades para que a criança experimente e aprenda a lidar com situações de incerteza ou de risco. Através desse processo, a criança desenvolve competências importantes, como o autocontrole, a resiliência e a capacidade de lidar com desafios (Dubeau et al., 2009; Paquette, 2004).

A teoria da relação de ativação também destaca a ligação afetiva entre o pai e a criança como um fator determinante para a eficácia deste modelo. Pais que apresentam uma atitude sensível, responsiva e encorajadora são mais eficazes em ajudar a criança a desenvolver competências adaptativas. O papel ativo do pai, especialmente no contexto de brincadeiras estimulantes e não estruturadas, proporciona à criança a oportunidade de praticar comportamentos de regulação emocional e social em ambientes controlados, que simulam os desafios do mundo real (Dumont & Paquette, 2013; Cabrera et al., 2007).

Estudos indicam que a relação de ativação não é exclusiva do pai. No entanto, esta é frequentemente associada à figura paterna devido ao estilo de interação caracteristicamente mais estimulante e desafiador dos pais (Cabrera et al., 2018; Paquette, 2004). Este estilo interativo contrasta com o das mães, que tendem a priorizar a proteção e a segurança. Essa complementaridade entre os estilos parentais reforça a importância da coparentalidade, permitindo à criança beneficiar de múltiplas abordagens no seu desenvolvimento emocional e social (Dubeau et al., 2009; Monteiro et al., 2019).

Por fim, a teoria da relação de ativação ressalta que o papel do pai na promoção da exploração não se limita à primeira infância, mas continua a ser relevante ao longo do desenvolvimento da criança. O incentivo à autonomia e à exploração, promovido por interações significativas, contribui para a construção de um sentido de competência e autoconfiança que se mantém ao longo da vida. Assim, esta abordagem amplia a compreensão do papel do pai no desenvolvimento infantil, posicionando-o como uma figura fundamental na promoção de competências essenciais para o ajustamento emocional e social da criança (Cabrera et al., 2018; Dumont & Paquette, 2013; Paquette, 2004; Paquette, 2014)

1.1.3. Modelo de Lamb

O Modelo de Lamb criado por Michael Lamb, pioneiro na pesquisa sobre o papel dos pais no desenvolvimento infantil, propôs um modelo que caracteriza o envolvimento paterno em três dimensões principais: interação, disponibilidade e responsabilidade. Este modelo tem sido amplamente reconhecido por expandir a compreensão do papel dos pais na vida dos filhos, destacando que a paternidade vai além do simples suporte financeiro e da presença física (Lamb, 1975, 1997, 2000).

A interação refere-se ao envolvimento direto do pai em atividades quotidianas com os filhos. Isso inclui brincadeiras, conversas, auxílio nos cuidados diários e participação ativa em momentos significativos da vida da criança. Lamb (1975) argumentou que os pais podem influenciar o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças através dessas interações diretas. Essas experiências proporcionam oportunidades únicas para que os pais demonstrem apoio emocional, promovam o desenvolvimento de competências sociais e ajudem os filhos a construir resiliência. Além disso, a qualidade dessas interações é frequentemente mais significativa do que a quantidade de tempo despendido, uma conclusão reforçada em estudos subsequentes (Lamb, 2000).

A disponibilidade é definida pela acessibilidade do pai à criança, mesmo quando não há interação direta. Esta componente envolve a prontidão do pai para atender às necessidades da criança e a sua presença emocional e física em momentos cruciais do desenvolvimento. Lamb (1997) sublinha que a disponibilidade paterna cria um sentido de segurança na criança, proporcionando uma base estável e segura para a exploração do mundo. A presença consistente do pai tem sido associada a melhores resultados no desenvolvimento infantil, incluindo maior confiança e estabilidade emocional.

A responsabilidade, por sua vez, refere-se à implicação do pai nas decisões que afetam diretamente o bem-estar da criança. Isso inclui a organização e gestão das necessidades da criança, como agendar consultas médicas, escolher escolas e planejar atividades que favoreçam o desenvolvimento. Lamb (2000) destacou que a responsabilidade vai além das tarefas práticas, implicando um compromisso ativo com o crescimento e o bem-estar geral dos filhos. Esta dimensão é muitas vezes menos visível, mas é fundamental para garantir que a criança receba apoio adequado em todas as áreas de sua vida.

Estas três dimensões—interação, disponibilidade e responsabilidade—representam diferentes formas de envolvimento que, em conjunto, ajudam a descrever a complexidade da paternidade. Lamb (1975) enfatizou que o equilíbrio entre essas dimensões varia entre os pais e ao longo do tempo, dependendo de fatores como idade da criança, contexto familiar e condições sociais. Contudo, sugere que um envolvimento equilibrado em todas as três dimensões é mais benéfico para o desenvolvimento da criança.

Por fim, o modelo de Lamb teve um impacto significativo na pesquisa e na prática relacionadas ao envolvimento paterno. Ele forneceu um quadro teórico abrangente para compreender as contribuições únicas dos pais no desenvolvimento infantil e para desafiar as concepções tradicionais que frequentemente subestimam a importância da paternidade. Este modelo continua a ser uma referência para estudos contemporâneos, orientando intervenções

que buscam fortalecer o papel dos pais como agentes ativos no crescimento e bem-estar dos seus filhos (Lamb, 2000).

1.1.4 Modelo Ecológico de Cabrera

O modelo ecológico proposto por Cabrera et al. (2014) oferece uma estrutura abrangente para compreender o envolvimento paterno, considerando-o como resultado de interações complexas entre o pai, a criança e o ambiente em que vivem. Inspirado na teoria bioecológica de Bronfenbrenner, este modelo reconhece que o comportamento dos pais não ocorre de forma isolada, mas é moldado por fatores internos e externos que interagem ao longo do tempo (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Cabrera et al., 2018).

Esta abordagem multidimensional enfatiza que a paternidade é um processo dinâmico, influenciado por múltiplos níveis de interação ecológica. Além disso, o modelo ecológico de Cabrera et al. (2014) baseia-se em elementos fundamentais do modelo de Lamb, que identificou as dimensões de interação, disponibilidade e responsabilidade como centrais no envolvimento paterno (Lamb, 1997, 2000).

Embora o modelo de Lamb tenha sido pioneiro ao descrever como os pais participam na vida dos filhos, concentra-se principalmente nas interações diretas pai-criança, sem considerar os fatores contextuais mais amplos. Por outro lado o modelo de Cabrera ampliou esta abordagem ao integrar elementos da teoria bioecológica de Bronfenbrenner, enfatizando a influência de características pessoais do pai, do contexto familiar e das condições sociais no envolvimento paterno (Cabrera et al., 2014; Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Uma das dimensões centrais desse modelo são as características pessoais dos pais, que incluem traços individuais como a personalidade, crenças e atitudes sobre o papel de pai. Esses fatores afetam diretamente a forma como os pais se envolvem nas atividades com os filhos e interpretam suas necessidades (Cabrera et al., 2014). Por exemplo, pais que têm crenças mais igualitárias em relação aos papéis de gênero tendem a participar de maneira mais

ativa nos cuidados e brincadeiras com as crianças (Monteiro et al., 2019). Além disso, experiências de vida, como a qualidade da relação com os próprios pais na infância, podem influenciar a capacidade do pai de criar vínculos seguros e investir emocionalmente na relação com os filhos (Cabrera et al., 2000; Pleck, 2010).

O contexto familiar é outra dimensão essencial no modelo ecológico. Este inclui a qualidade das relações entre o pai e a mãe, bem como a dinâmica geral da família. Relações conjugalmente harmoniosas são frequentemente associadas a um envolvimento mais ativo dos pais na educação e nos cuidados das crianças (Monteiro et al., 2019). Por outro lado, conflitos conjugais podem limitar a capacidade do pai de participar de maneira positiva, influenciando negativamente o desenvolvimento da criança (Cabrera et al., 2007). A presença de outros membros familiares, como avós, também pode mediar a frequência e a qualidade do envolvimento paterno, ao fornecer suporte ou competir por atenção parental (Cabrera et al., 2018).

A terceira dimensão do modelo são as condições sociais, que abrangem fatores externos, como normas culturais, políticas públicas e recursos comunitários. As expectativas culturais sobre o papel do pai podem determinar o nível de aceitação social de práticas de cuidado paterno ativo (Cabrera et al., 2018). Assim como, as políticas públicas, como licenças parentais e programas de apoio à parentalidade, desempenham um papel crucial na promoção de uma maior equidade nos cuidados parentais, encorajando os pais a participarem mais ativamente na criação dos filhos (Deus & Branco, 2022). Os recursos comunitários, como escolas, centros de apoio e serviços de saúde, também influenciam o nível de envolvimento paterno, fornecendo suporte direto às famílias (Cabrera et al., 2014).

Este modelo também sublinha a importância de considerar as interações entre essas três dimensões. Por exemplo, as crenças de um pai sobre o seu papel podem ser influenciadas pelo contexto familiar e pelas normas sociais em que está inserido. Da mesma forma, as

condições sociais podem amplificar ou atenuar o impacto das características pessoais e das dinâmicas familiares no comportamento paterno (Cabrera et al., 2018). Essa interdependência entre os níveis reforça a necessidade de uma abordagem holística ao estudar o envolvimento paterno.

Por fim, o modelo ecológico de Cabrera et al. (2014) oferece uma perspectiva enriquecedora sobre a paternidade, desafiando visões reducionistas e sublinhando a complexidade e a riqueza do envolvimento paterno. Este modelo não só amplia a compreensão dos fatores que moldam a paternidade, mas também fornece uma base teórica sólida para intervenções e políticas que promovam uma parentalidade mais equitativa e adaptada às necessidades das famílias contemporâneas.

1.2. Dimensões do Envolvimento Paterno

1.2.1. Cuidados Diretos

Os cuidados diretos referem-se às atividades práticas e diárias realizadas pelos cuidadores para atender às necessidades imediatas da criança. Essas atividades incluem tarefas como alimentar, vestir, dar banho, colocar para dormir, trocar fraldas e cuidar da saúde das crianças, incluindo a gestão de consultas médicas e tratamentos (Monteiro et al., 2008; Vaughn et al., 2009; Parke, 1996). Essas ações exigem envolvimento físico e emocional constante, proporcionando à criança conforto, segurança e suporte em momentos essenciais do seu desenvolvimento (Zimmermann et al., 2022; Monteiro et al., 2019).

Apesar do aumento do envolvimento dos pais nesses cuidados, as diferenças de gênero continuam a ser marcantes. Em muitas famílias, as mulheres permanecem como principais responsáveis pelos cuidados diretos, mesmo quando trabalham em regime de tempo integral fora de casa (Cia & Barham, 2014). Este desequilíbrio reflete normas culturais e sociais profundamente enraizadas que associam os cuidados infantis às mães, enquanto os pais

continuam frequentemente vistos como provedores financeiros primários (Henz, 2019; Torres et al., 2018).

No entanto, transformações sociais têm promovido mudanças significativas, incentivando os pais a assumirem um papel mais ativo nas tarefas de cuidado direto. Estudos recentes mostram que, em contextos familiares mais equitativos, os pais participam de forma mais consistente em atividades como trocar fraldas, preparar refeições e acompanhar os filhos em consultas médicas (Torres et al., 2012; Parke, 2000 ; Monteiro et al., 2010).

Essa evolução reflete um esforço crescente para equilibrar as responsabilidades parentais e desafiar os papéis de gênero tradicionais (Backes et al., 2018; Vieira et al., 2017). Além de fortalecer os laços emocionais pai-filho, essa participação direta contribui para o desenvolvimento de uma parentalidade mais sensível e responsiva, beneficiando tanto os pais quanto as crianças (Zimmermann et al., 2022; Monteiro et al. 2019; Backes et al., 2018; Henz, 2019).

As políticas públicas também têm desempenhado um papel importante nessa transição. Em Portugal, a introdução de licenças parentais obrigatórias para os pais tem sido crucial para promover uma distribuição mais equitativa das responsabilidades de cuidado. Estas políticas permitem que os pais estejam mais presentes nas fases iniciais da vida dos filhos, o que não só melhora a relação pai-filho, mas também promove uma cultura de igualdade de gênero no contexto familiar (Wall et al., 2016; Deus & Branco, 2022).

Assim sendo, é necessário destacar que o envolvimento paterno em cuidados diretos está associado a múltiplos benefícios. Para os pais, esse envolvimento fortalece o vínculo emocional com os filhos, aumenta a competência parental e proporciona maior satisfação pessoal. Para as crianças, os cuidados diretos paternos estão ligados a um desenvolvimento emocional mais equilibrado, melhores competências sociais e maior ajustamento cognitivo,

demonstrando que uma paternidade ativa e participativa é essencial para promover o bem-estar infantil (Backes, 2015; Zimmermann et al., 2022; Henz, 2019; Parke, 2000).

1.2.2. Cuidados Indiretos

Os cuidados indiretos referem-se às ações dos pais que, embora não envolvam interações diretas com os filhos, são essenciais para garantir o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Essas ações incluem tarefas como a organização de rotinas diárias, o planejamento de atividades, a gestão de recursos familiares, e a tomada de decisões importantes, como a escolha de escolas ou cuidados de saúde (Lamb, 2000; Pleck, 2010; Monteiro et al., 2008; Parke, 2019). Este tipo de envolvimento reflete a responsabilidade dos pais em garantir um ambiente seguro e estruturado para o desenvolvimento infantil, mesmo quando não estão fisicamente presentes nas atividades cotidianas (Backes et al., 2018; Monteiro et al., 2019).

Estudos mostram que os cuidados indiretos são particularmente influentes no apoio ao desenvolvimento social e emocional das crianças. Por exemplo, pais que demonstram uma gestão eficaz das necessidades familiares, como estabelecer regras consistentes e proporcionar estabilidade financeira, contribuem para a criação de um ambiente que promove a segurança emocional e a autonomia das crianças (Diniz et al., 2021; Vieira et al., 2017). Essa forma de envolvimento também está relacionada à redução de comportamentos problemáticos na infância, uma vez que proporciona um modelo de estrutura organizacional e de regulação emocional (Aunola & Nurmi, 2005).

Além disso, o impacto dos cuidados indiretos é ampliado por fatores contextuais, como a divisão de responsabilidades dentro da família e as normas culturais. Em famílias portuguesas, por exemplo, os pais têm demonstrado maior envolvimento em tarefas de apoio, como a supervisão das atividades escolares e a organização de momentos de lazer, ainda que as mães permaneçam as principais responsáveis pelas rotinas diárias (Monteiro et al., 2008; Torres et al., 2014; Parke, 2000). Essa dinâmica reflete tanto os avanços na igualdade de

género quanto as barreiras culturais que ainda limitam uma distribuição equitativa das responsabilidades parentais (Wall et al., 2019).

Os cuidados indiretos também exercem um efeito positivo nas relações interpessoais e na coesão familiar. Quando os pais compartilham a responsabilidade pela gestão do lar e das atividades dos filhos, isso tende a reduzir os conflitos conjugais e a aumentar a satisfação relacional entre os parceiros (Dubeau et al., 2009; Parke, 2000). Esse equilíbrio promove um ambiente familiar mais saudável, o que, por sua vez, beneficia o desenvolvimento das crianças, fornecendo-lhes um modelo positivo de cooperação e resolução de problemas (Henz, 2019; Torres et al., 2014).

Por último, as políticas públicas desempenham um papel fundamental no incentivo aos cuidados indiretos pelos pais. Medidas como licenças parentais e horários de trabalho flexíveis permitem que os pais assumam um papel mais ativo na organização e supervisão da vida familiar. Tais iniciativas têm o potencial de não apenas aumentar a participação paterna nos cuidados indiretos, mas também de promover um equilíbrio mais justo entre as responsabilidades parentais, reforçando o papel dos pais como agentes fundamentais no desenvolvimento dos filhos (Wall et al., 2016; Deus & Branco, 2022).

1.2.3. Ensino e Disciplina

O ensino e a disciplina, enquanto dimensões do envolvimento parental, representam práticas fundamentais para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Essas práticas incluem o estabelecimento de limites, a implementação de regras claras e a promoção de comportamentos pró-sociais. Baumrind (1993) destaca que estilos parentais equilibrados, caracterizados por uma combinação de suporte emocional e disciplina consistente, estão associados a melhores resultados no ajustamento comportamental e social das crianças. Pais que adotam práticas de ensino e disciplina de forma consistente e responsiva promovem o desenvolvimento de habilidades como autocontrolo, empatia e capacidade de resolução de problemas (Eisenberg et al., 2005; Gershoff, 2010; Pinto et al., 2014).

A interação entre ensino e disciplina e o desenvolvimento infantil também pode ser compreendida à luz das teorias de aprendizagem social de Bandura (1995), que enfatizam a importância do reforço e da modelagem no comportamento das crianças. Pais que utilizam estratégias disciplinares baseadas no diálogo e no exemplo contribuem para a internalização de normas sociais e valores, reduzindo a probabilidade de comportamentos problemáticos (Bandura & Hall, 2018; Eisenberg et al., 2018; Cia et al., 2006). Essas práticas, quando associadas a uma abordagem de suporte emocional, ajudam a criar um ambiente onde a criança se sente segura para explorar e aprender, ao mesmo tempo que compreende os limites necessários para o convívio social (Backes et al., 2018; Pinto et al., 2014; Williams et al., 2019).

Além disso, o contexto cultural e social influencia as práticas de ensino e disciplina. Em Portugal, estudos apontam que os pais frequentemente combinam práticas tradicionais de disciplina com estratégias mais modernas, como o reforço positivo e o diálogo (Monteiro et al., 2008, 2019). Este equilíbrio reflete mudanças nas dinâmicas familiares contemporâneas, em que se reconhece a importância de práticas que promovam autonomia e responsabilidade nas crianças, em oposição a abordagens exclusivamente autoritárias (Monteiro et al., 2008; Aunola & Nurmi, 2005; Cia et al., 2006).

Outro aspecto importante do ensino e disciplina é o impacto dessas práticas na regulação emocional das crianças. Segundo Eisenberg et al. (2018), pais que adotam estratégias de disciplina adaptativas, como a explicação das consequências dos comportamentos, contribuem para que as crianças desenvolvam uma melhor capacidade de regulação emocional e social. Por outro lado, práticas coercitivas ou inconsistentes podem resultar em problemas de comportamento e dificuldades na adaptação social, demonstrando a relevância de uma abordagem equilibrada e sensível (Baumrind, 1993; Gershoff, 2010; Eisenberg et al., 2018).

Em suma, as práticas de ensino e disciplina dos pais estão intrinsecamente ligadas às interações familiares e ao contexto mais amplo em que estão inseridas. A colaboração entre ambos os progenitores, bem como o suporte oferecido por outros membros da família ou instituições educativas, pode fortalecer a eficácia dessas práticas. Esta abordagem integrada reforça a importância de promover um ambiente familiar harmonioso e de apoiar os pais na adoção de práticas parentais positivas e responsivas (Monteiro et al., 2008, 2019; Chen et al., 2010; Cia et al., 2006; Williams et al., 2019).

1.2.4. Brincadeiras e Atividades Lúdicas

As brincadeiras e atividades lúdicas desempenham um papel central na relação pai-filho, proporcionando um contexto no qual as crianças podem explorar o mundo ao seu redor e desenvolver competências socioemocionais essenciais. Pais que se envolvem ativamente em brincadeiras interativas e comunicativas tendem a criar vínculos mais seguros com os filhos, ao mesmo tempo em que promovem habilidades como empatia, cooperação e regulação emocional. Além disso, essas interações oferecem um espaço seguro para que a criança experimente desafios e limites, ajudando-a a desenvolver resiliência e autonomia (Backes, Bolze, Vieira, & Crepaldi, 2021; Dubeau, Devault, & Paquette, 2009; Parke, 1996; Monteiro et al., 2010).

De acordo com estudos recentes, a qualidade das brincadeiras entre pais e filhos é mais determinante para o desenvolvimento infantil do que a quantidade de tempo dedicado a essas atividades. Pais que participam de jogos simbólicos, atividades criativas ou brincadeiras físicas não estruturadas promovem a capacidade da criança de lidar com emoções complexas e resolver problemas de maneira independente. Essas experiências não apenas fortalecem o vínculo emocional entre pai e filho, mas também influenciam positivamente o comportamento social da criança em contextos escolares e comunitários (Backes et al., 2021; Torres et al., 2014; Coplan, & Arbeau, 2009).

Além disso, as brincadeiras com os pais diferem frequentemente das interações com as mães, sendo geralmente mais físicas e estimulantes. Esse estilo único de interação paterna é essencial para o desenvolvimento de competências motoras e cognitivas. Estudos destacam que os pais tendem a incentivar maior exploração e correr pequenos riscos durante as brincadeiras, o que contribui para a construção de autoconfiança e habilidades adaptativas nas crianças. Essa abordagem complementa o estilo mais protetor e estruturado geralmente associado às mães, demonstrando a importância da coparentalidade no desenvolvimento infantil (Dubeau et al., 2009; Monteiro, 2010; Cabrera et al., 2007).

A literatura também evidencia que as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas, especialmente quando envolvem atividades que estimulam a criatividade e a narrativa, como contar histórias ou jogos de construção. Pais que participam regularmente em atividades como leitura em voz alta ou brincadeiras que envolvem resolução de problemas têm filhos que apresentam melhor desempenho acadêmico e maior capacidade de atenção e memória (Cabrera et al., 2007; Flanders & Hall, 2010; Cimino et al., 2018).

Finalmente, as brincadeiras desempenham um papel crucial na regulação emocional das crianças. A interação lúdica com os pais oferece um espaço para que as crianças experimentem e expressem emoções de forma segura. Pais que demonstram sensibilidade e empatia durante essas atividades ajudam a criança a compreender melhor suas próprias emoções e a desenvolver estratégias eficazes de enfrentamento para lidar com situações de frustração ou conflito (Flanders & Hall, 2010; Backes et al., 2021; Bowlby, 1973).

1.2.5. Lazer no exterior

As atividades de lazer no exterior diferem das brincadeiras e atividades lúdicas realizadas em ambientes domésticos ou estruturados, na medida em que promovem interações num contexto mais amplo e exploratório. Enquanto as brincadeiras lúdicas geralmente envolvem interações centradas em jogos, histórias ou atividades em casa, as atividades de

lazer no exterior incluem passeios, caminhadas, visitas a parques e eventos comunitários, permitindo à criança uma conexão direta com o ambiente físico e social (Monteiro et al., 2019; Parke & Cookston, 2019). Este tipo de interação é particularmente relevante, pois oferece oportunidades únicas para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, ao mesmo tempo que fortalece os laços afetivos entre pai e filho (Flanders & Hall, 2010; Cabrera et al., 2018).

Os pais que participam ativamente em atividades significativas ao ar livre promovem a autonomia da criança, permitindo que ela explore o mundo de maneira segura e orientada. Estudos sugerem que o envolvimento em atividades no exterior, como visitas a espaços verdes ou brincadeiras em áreas recreativas, contribui para a melhoria da saúde mental das crianças e dos próprios pais, reduzindo níveis de stress e aumentando a sensação de bem-estar (Monteiro et al., 2019). Além disso, as interações ao ar livre criam cenários não estruturados onde as crianças aprendem a lidar com desafios, como resolver problemas em grupo, negociar regras e experimentar diferentes papéis sociais, promovendo um desenvolvimento mais equilibrado (Monteiro & Veríssimo, 2008; Zimmermann et al., 2022).

As atividades de lazer no exterior também desempenham um papel importante na formação de competências sociais. O contato com outros pares em ambientes recreativos permite que as crianças desenvolvam habilidades interpessoais, como empatia, comunicação e resolução de conflitos. Além disso, os pais atuam como modelos, demonstrando comportamentos positivos e encorajando a interação social saudável. Estudos indicam que crianças cujos pais participam regularmente em atividades ao ar livre apresentam maior capacidade de adaptação social e melhores resultados em contextos escolares (Fletcher & StGeorge, 2013; Parke & Cookston, 2019).

Outro aspeto significativo é o impacto das atividades ao ar livre na relação pai-filho. Estes momentos não apenas fortalecem o vínculo emocional, mas também permitem aos pais

envolverem-se de forma mais plena, longe das distrações do ambiente doméstico ou do trabalho. Este tempo de qualidade é frequentemente associado a um aumento da segurança emocional e do sentimento de proximidade por parte das crianças, elementos fundamentais para o seu bem-estar emocional (Monteiro et al., 2019). Além disso, o envolvimento em atividades físicas ao ar livre tem sido relacionado à promoção de comportamentos saudáveis na infância, como a valorização da prática de exercício e hábitos de vida ativos (Zimmermann et al., 2022).

Finalmente, as atividades de lazer no exterior são influenciadas por fatores contextuais, como as normas culturais e os recursos disponíveis. Em contextos onde os espaços verdes são acessíveis e a prática de atividades ao ar livre é incentivada, os pais tendem a estar mais envolvidos, criando um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento da criança (Monteiro & Veríssimo, 2008). Por outro lado, em ambientes urbanos ou de menor acesso a infraestruturas recreativas, as oportunidades podem ser mais limitadas, destacando a importância de políticas públicas que promovam o acesso a espaços de lazer para as famílias (Zimmermann et al., 2022).

1.3. Qualidade VS Quantidade do Envolvimento Paterno

O envolvimento dos pais não é apenas uma questão de tempo passado com os filhos, mas também da qualidade das interações e da percepção do pai sobre o seu papel na vida da criança. A quantidade do envolvimento paterno, que se refere ao tempo que os pais dedicam aos filhos, tem sido frequentemente considerada um indicador de paternidade eficaz. Ou seja, quando os pais passam mais tempo (quantidade) com os filhos, pode ser associada a diversos benefícios para o desenvolvimento infantil, como melhores resultados académicos e um comportamento social mais positivo. No entanto, a quantidade de tempo, por si só, não garante esses resultados (Pleck, 2010; Cabrera et al., 2000; Lamb, 2000; Palm, 2014).

A quantidade de envolvimento paterno tem sido frequentemente associada a benefícios como melhores resultados acadêmicos, ajustamento social e competências emocionais mais desenvolvidas. Contudo, dedicar tempo sem interações significativas pode limitar os benefícios para a criança (Henz, 2019; Diniz et al., 2021). Nesse sentido, a qualidade do envolvimento tem um peso preponderante, pois pais que se envolvem emocionalmente e participam em atividades como brincadeiras, lazer ao ar livre ou apoio escolar tendem a criar vínculos mais seguros e a promover competências sociais e emocionais mais robustas (Monteiro et al., 2008; Backes et al., 2021).

Estudos sobre o modelo ecológico de Cabrera et al. (2014) indicam que a qualidade do envolvimento paterno é mediada por fatores contextuais, como características pessoais dos pais, o contexto familiar e condições sociais. Por exemplo, pais com crenças igualitárias sobre os papéis parentais ou que têm relações harmoniosas com a mãe da criança tendem a se envolver de forma mais significativa. Essas interações, quando enriquecidas com afeto e responsividade, são mais determinantes para o desenvolvimento da criança do que o simples tempo gasto juntos (Cabrera et al., 2018; Monteiro et al., 2019; Palkovitz, 2018).

Além disso, atividades realizadas com qualidade, como as brincadeiras interativas, são um terreno fértil para a aprendizagem de competências sociais e emocionais. Essas interações ajudam as crianças a desenvolver empatia, autonomia e resiliência, ao mesmo tempo que fortalecem o vínculo afetivo com os pais. Pais que participam ativamente dessas experiências promovem um ambiente de segurança emocional, essencial para o ajustamento saudável das crianças (Dubeau et al., 2009; Backes et al., 2018; Yaffe, 2023).

Por fim, é fundamental reconhecer que quantidade e qualidade não são dimensões opostas, mas complementares. A presença física do pai proporciona oportunidades para a construção de interações significativas, enquanto a qualidade garante que essas interações tenham um impacto positivo. A promoção de políticas públicas que favoreçam tanto a

disponibilidade de tempo dos pais, como licenças parentais, quanto o desenvolvimento de competências parentais é essencial para maximizar os benefícios do envolvimento paterno (Cia & Barham, 2014; Turcotte & Gaudet, 2009; Yaffe, 2023).

1.4. Fatores que Influenciam o Envolvimento Paterno

Os fatores que influenciam o envolvimento paterno são variados e abrangem características pessoais do pai, contexto familiar e ambiente social. Estes fatores interagem de forma dinâmica para moldar a natureza e a qualidade das relações entre pais e filhos (Cabrera et al., 2014; Chora et al., 2019).

A nível individual, fatores como a educação, o histórico familiar e a percepção sobre os papéis parentais desempenham um papel significativo. Pais que tiveram modelos positivos de paternidade na infância tendem a replicar essas práticas com seus filhos, criando vínculos mais fortes e interações mais significativas (Flouri & Buchanan, 2003; Palm, 2014; Paraventi et al., 2017). Além disso, as crenças sobre o papel do pai na família, especialmente em sociedades onde há maior valorização da equidade de gênero, têm promovido maior participação paterna em atividades de cuidado e lazer (Pleck & Masciadrelli, 1997; Parke, 2000).

No contexto familiar, a coparentalidade emerge como um fator crucial. Relações harmoniosas e colaborativas entre os progenitores incentivam o envolvimento ativo do pai, enquanto conflitos conjugais podem limitar a sua participação. Estudos mostram que mães que incentivam e valorizam o papel do pai tendem a favorecer um maior envolvimento paterno, mesmo em situações de separação ou divórcio (Cia & Barham, 2014; Dubeau et al., 2009). Por outro lado, dinâmicas familiares mais complexas, como em famílias reconstituídas, podem trazer desafios adicionais, que requerem uma abordagem mais flexível e adaptativa (Pessoa et al., 2013).

As condições sociais e culturais também desempenham um papel significativo. As normas culturais sobre paternidade influenciam a forma como os pais percebem o seu papel e as expectativas sociais associadas a ele. Em sociedades onde o pai é visto predominantemente como provedor financeiro, o envolvimento tende a ser limitado às dimensões de responsabilidade prática (Henz, 2019; Turcotte & Gaudet, 2009). No entanto, em contextos que promovem políticas públicas inclusivas, como licenças parentais compartilhadas, observa-se um maior equilíbrio nas práticas parentais e um aumento na participação dos pais nos cuidados e na educação dos filhos (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Parke & Cookston, 2019; Van Holland De Graaf et al., 2018).

Adicionalmente, fatores socioeconômicos, como o acesso a recursos comunitários e educacionais, desempenham um papel fundamental. Famílias com maior acesso a creches, escolas e serviços de apoio familiar tendem a reportar um envolvimento paterno mais ativo e diversificado. Esses contextos também oferecem oportunidades para que os pais desenvolvam novas competências parentais e ampliem suas formas de participação, promovendo o bem-estar infantil (Lamb et al., 1985; Monteiro et al., 2008).

Em suma, a interação entre esses fatores é complexa e multifacetada. A teoria bioecológica de Bronfenbrenner destaca que o desenvolvimento infantil é moldado por interações dinâmicas entre o pai, a criança e o ambiente, que ocorrem em diferentes níveis sistêmicos, desde o microssistema familiar até influências mais amplas, como políticas e normas culturais (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

2. Desenvolvimento Social e Emocional da Criança em Idade Pré-Escolar

2.1. Desenvolvimento Social

O desenvolvimento social é um processo complexo que envolve a interação de fatores biológicos, psicológicos e sociais. Os psicólogos do contemporâneo discutem como as

crianças adquirem habilidades sociais essenciais através de interações com os outros, incluindo familiares, pares e figuras de autoridade. Essas interações são fundamentais para o desenvolvimento da identidade, da empatia e da capacidade de formar relacionamentos saudáveis. O ambiente social desempenha um papel crucial, influenciando o comportamento e as emoções das crianças (Veríssimo & Santos, 2012).

Na década de 1990, Scarr (1993) defendeu uma abordagem que enfatiza a importância das diferenças genéticas no comportamento, argumentando que, dada a semelhança do ambiente social para a maioria das pessoas, a variabilidade comportamental deveria ser explicada pelas diferenças genéticas.

No entanto, essa visão foi fortemente criticada por autores como Baumrind (1993), que refutou a ideia de um ambiente social homogêneo, apresentando evidências de que diferentes contextos sociais afetam significativamente o desenvolvimento infantil. Estudos empíricos demonstram que os ambientes sociais não são uniformes e que as interações familiares, escolares e entre pares influenciam de maneira distinta o desenvolvimento das crianças (Veríssimo & Santos, 2012).

Bronfenbrenner (1979) também contribuiu para este debate ao propor a sua Teoria Bioecológica, que apresenta o desenvolvimento humano como um processo dinâmico e complexo, resultante da interação entre a pessoa, o contexto e os processos proximais. Destacando a importância das interações diretas e regulares entre a criança e o seu ambiente imediato (como a família e a escola) para o desenvolvimento. Além disso, Bronfenbrenner (1996) sublinha que essas interações estão inseridas em contextos mais amplos, como a cultura e a sociedade, que também exercem uma forte influência no desenvolvimento infantil. Assim, a compreensão do desenvolvimento não pode ser feita sem considerar a interação constante entre fatores biológicos e sociais em múltiplos níveis.

Autores como Vygotsky (1978) e Rogoff e Gardner (1984) também acrescentaram uma perspectiva cultural ao desenvolvimento, argumentando que a aprendizagem e o desenvolvimento são influenciados pela interação social e pelos processos culturais. As suas teorias sugerem que o desenvolvimento infantil é um processo co-construído, no qual as crianças, em interação com seus cuidadores e com o ambiente, constroem ativamente as suas competências sociais e cognitivas.

Além disso, Bandura (1995) enfatiza a importância da autoeficácia no processo de aprendizagem social. As crianças desenvolvem habilidades sociais observando e imitando comportamentos de seus modelos, como pais e professores, uma ideia que é ampliada na teoria da aprendizagem social. As crianças que se sentem competentes nas suas interações sociais têm mais probabilidade de se envolver em comportamentos positivos e de regular suas emoções de maneira eficaz (Bandura, & Hall, 2018).

A competência emocional é um precursor do desenvolvimento social, uma vez que crianças que reconhecem e gerenciam suas emoções são mais propensas a formar relacionamentos saudáveis com os pares. Por outro lado, crianças que apresentam dificuldades em iniciar e manter interações sociais podem enfrentar riscos aumentados de isolamento social e problemas de saúde mental na vida adulta (Rubin et al., 2009; Rubin & Barstead, 2018; Denham et al. 2003).

Essa visão coloca ênfase na importância do ambiente social e dos parceiros sociais na formação da personalidade e das capacidades adaptativas da criança (Wozniak, 1993). Posto isto, o desenvolvimento é compreendido como uma construção conjunta entre o indivíduo e o seu ambiente, sendo influenciado por um conjunto diversificado de fatores biológicos, sociais e culturais (Veríssimo & Santos, 2012).

2.1.1. Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner

A teoria bioecológica de Bronfenbrenner e Morris (2007) oferece uma abordagem abrangente para compreender como o desenvolvimento humano é moldado por interações

dinâmicas entre o indivíduo e os diversos contextos em que está inserido. Esta teoria, com os seus cinco sistemas interconectados — microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema —, destaca que o desenvolvimento é influenciado tanto por fatores imediatos, como as interações familiares, quanto por influências mais amplas, como normas culturais e políticas sociais. No contexto do envolvimento paterno, esta teoria permite entender como as práticas parentais dos pais são moldadas por essas múltiplas camadas de influência e, ao mesmo tempo, impactam diretamente o desenvolvimento emocional e social da criança (Bronfenbrenner, 1979, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 2007).

O microssistema, onde ocorrem as interações diretas entre pai e filho, é central para o envolvimento paterno. As atividades diárias realizadas em conjunto, como brincadeiras, ensino ou cuidados básicos, oferecem oportunidades para a construção de um vínculo emocional e para a modelagem de comportamentos adaptativos na criança. Estudos mostram que pais envolvidos e responsivos ajudam a promover o bem-estar emocional e a regulação comportamental, ao mesmo tempo que incentivam competências sociais, como a cooperação e a empatia (Dubeau et al., 2009; Bronfenbrenner, 1996). Além disso, o tempo e a qualidade das interações no microssistema familiar são fundamentais para o ajustamento positivo da criança, sublinhando o impacto do envolvimento paterno direto.

O mesossistema refere-se à interconexão entre os diferentes contextos em que a criança e o pai estão inseridos, como a relação entre o ambiente familiar e escolar. O envolvimento paterno ativo no acompanhamento escolar, por exemplo, não apenas fortalece a relação pai-filho, mas também contribui para o desempenho acadêmico e a adaptação social da criança. A colaboração entre os pais e outras figuras importantes, como professores, cria um ambiente de apoio que potencializa o desenvolvimento infantil. Estudos indicam que quando os pais participam ativamente nesses contextos interligados, as crianças tendem a

apresentar melhor ajustamento emocional e maior competência social (Cabrera et al., 2007; Bronfenbrenner, 1979).

O exossistema, que engloba fatores que não envolvem a criança diretamente, mas que influenciam indiretamente o seu desenvolvimento, também desempenha um papel importante. As condições de trabalho do pai, por exemplo, podem afetar o tempo e os recursos disponíveis para o envolvimento na vida da criança. Políticas públicas, como licenças parentais remuneradas, podem mediar essas influências, permitindo que os pais dediquem mais tempo e atenção aos seus filhos, melhorando a qualidade do envolvimento no microsistema (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 2007).

O macrosistema, que representa as normas culturais, valores e crenças da sociedade, é igualmente relevante. A evolução das percepções culturais sobre a paternidade — de um papel tradicionalmente focado no sustento financeiro para uma participação mais ativa nos cuidados e na educação — reflete mudanças significativas que influenciam o comportamento dos pais. Em sociedades que valorizam a equidade de gênero, os pais tendem a estar mais envolvidos nas rotinas familiares, o que tem um impacto direto no desenvolvimento das crianças (Cabrera et al., 2018; Bronfenbrenner, 1979).

Por fim, o cronossistema refere-se às mudanças ao longo do tempo, tanto no desenvolvimento da criança quanto nas transformações socioculturais que influenciam a parentalidade. A transição de papéis parentais mais tradicionais para uma paternidade ativa e participativa demonstra como o envolvimento paterno é moldado pelas mudanças históricas e sociais. Além disso, eventos críticos, como o nascimento de um irmão ou mudanças nas condições de trabalho do pai, podem alterar o nível e a qualidade do envolvimento paterno no microsistema (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

A teoria bioecológica proporciona, assim, um enquadramento teórico robusto para compreender a relação entre o envolvimento paterno e o desenvolvimento infantil. Ela destaca

que o papel do pai não é determinado apenas por fatores individuais, mas também pelas interações complexas com o contexto familiar, social e cultural em que está inserido. Ao enfatizar essas interações dinâmicas, esta teoria sublinha a importância de abordar o envolvimento paterno de forma multidimensional, promovendo intervenções e políticas que reconheçam a riqueza e a complexidade das experiências familiares (Bronfenbrenner, 1979, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 2007).

2.2. Fase Pré-Escolar

A fase pré-escolar, entre os 3 e os 6 anos, é marcada por mudanças significativas nas capacidades sociais e emocionais das crianças. Durante este período, as crianças começam a desenvolver uma compreensão mais complexa de si mesmas e dos outros, adquirindo competências fundamentais para a interação social e para o ajustamento em diferentes contextos de vida (Waters & Sroufe, 1983; Denham et al., 2003, Eisenberg et al., 2018).

Uma das principais transformações nesta faixa etária é a capacidade crescente das crianças de participar em interações sociais mais estruturadas e complexas. Aprendendo a negociar, cooperar e resolver conflitos de forma mais eficaz, enquanto as brincadeiras passam de atividades paralelas para brincadeiras cooperativas, que envolvem regras e papéis definidos (Rubin et al., 2009; Eisenberg et al., 2018). Além disso, o desenvolvimento da empatia e da capacidade de compreender perspetivas alheias surge como um marco importante, permitindo às crianças interpretar os sentimentos dos outros e responder de forma adequada (Rose-Krasnor & Denham, 2009; Cillessen, & Bellmore, 2004).

Paralelamente, o avanço na regulação emocional é uma característica central desta fase. As crianças tornam-se mais capazes de gerir emoções como frustração e raiva, habilidades que são essenciais para manter relações positivas com os pares (Eisenberg et al., 2010). No entanto, dificuldades nesse processo podem resultar em desafios, como retraimento

social ou comportamentos agressivos, que comprometem o ajustamento social e emocional (Rubin et al., 2009; Crick et al., 2006;).

A expansão do ambiente social, com a entrada em creches e pré-escolas, também introduz novos contextos que incentivam o desenvolvimento social. As crianças aprendem a respeitar normas e a lidar com figuras de autoridade, além de formar relações de amizade que contribuem para o seu crescimento emocional (Blair et al., 2015; Cia et al., 2004; Denham, et al., 2019).

O papel do pai é particularmente relevante durante a fase pré-escolar, pois a sua participação ativa promove competências sociais e emocionais essenciais para o ajustamento da criança. Estudos indicam que os pais tendem a engajar-se mais em brincadeiras físicas e dinâmicas, que desafiam as crianças a explorar o ambiente e a desenvolver autocontrolo e resiliência (Paquette & Dumont, 2013; Cabrera et al., 2007; Baker, 2017).

Além disso, o envolvimento paterno está associado ao aumento da autoestima e à redução de problemas comportamentais nas crianças. Pais que estabelecem interações de qualidade, caracterizadas por sensibilidade e responsividade, ajudam os filhos a desenvolver uma base segura para explorar o mundo social e emocional (Cabrera et al., 2011; Monteiro et al., 2008; Baker, 2017).

Do ponto de vista da socialização, o pai pode servir como modelo para o comportamento pró-social, especialmente em contextos de grupo, ensinando estratégias para resolver conflitos e demonstrar empatia. Pais que mostram atitudes pró-sociais nas suas interações quotidianas incentivam as crianças a replicar essas práticas nos seus próprios relacionamentos (Bandura & Hall, 2018).

Posto isto, o envolvimento paterno não apenas beneficia as crianças, mas também contribui para uma coparentalidade equilibrada, aliviando o peso das responsabilidades maternas e promovendo um ambiente familiar mais harmonioso. Este equilíbrio é

fundamental para o bem-estar geral da criança e para a sua capacidade de lidar com os desafios sociais e emocionais (Dubeau et al., 2009).

2.3. Dificuldades no desenvolvimento Social

2.3.1. Agressividade

Ao longo dos anos pré-escolares, é comum que os comportamentos agressivos diminuam, acompanhando o desenvolvimento das competências linguísticas, cognitivas e socioemocionais das crianças. Esse processo também é influenciado pelo papel dos cuidadores no processo de socialização (Tremblay, 2004). No entanto, em casos onde essa agressividade persiste, pode estar associada ao surgimento de comportamentos antissociais e até delinquência na adolescência (Nagin et al., 2008). Assim, espera-se que as crianças mais velhas tendem a ser consideradas menos agressivas e mais competentes socialmente (Rubin et al., 2009).

Vários estudos, incluindo amostras portuguesas, utilizando tanto observações diretas quanto avaliações feitas por educadores, revelam que crianças de quatro e cinco anos são vistas como mais socialmente competentes e menos agressivas em comparação com aquelas de três anos (Cabrera, Fagan, Wight, & Schadler, 2011; Denham et al., 2003; Diener & Kim, 2004). Portanto, quando a agressividade continua sendo uma estratégia predominante nas interações sociais durante a fase pré-escolar, essas crianças podem iniciar trajetórias que as expõem a um maior risco de dificuldades (contemporâneas e futuras) (Torres, Veríssimo, Monteiro, Ribeiro, & Santos, 2014; Vaughn et al., 2009; Amaral, Monteiro, & Santos, 2019).

A agressividade pode ser caracterizada como um padrão persistente de comportamentos disruptivos e agressivos direcionados aos outros, geralmente associados a dificuldades na regulação emocional e no controle dos impulsos, especialmente durante a fase pré-escolar (Reebye, 2005; Rubin, Chen, & Hymel, 1993).

As crianças consideradas agressivas tendem a apresentar problemas em compreender a perspectiva, os sentimentos e as intenções alheias (Laurent et al., 2018). Tendem a interpretar

ações ambíguas dos pares como hostis, o que frequentemente resulta em respostas agressivas e em uma menor frequência de comportamentos pró-sociais (Laurent et al., 2018; Rubin et al., 1993; Rubin & Burgess, 2002).

Estudos indicam que existem diferenças de gênero, onde gênero masculino são geralmente mais propensos a brincadeiras físicas e disruptivas, sendo, por isso, percebidos como mais ativos e agressivos em comparação com gênero oposto, que são frequentemente vistas como mais comunicativas, pró-sociais e cooperativas (Cillessen & Bellmore, 2004).

Essas diferenças levam as educadoras a considerarem o sexo feminino mais competente socialmente, enquanto o sexo oposto tende a ser classificado como mais agressivos (Rubin et al., 2009), algo também observado em amostras portuguesas (Santos, Peceguina, Daniel, Shin, & Vaughn, 2013; Torres et al., 2014).

Contudo a agressividade nas crianças pode ser vista como um fenômeno com manifestações positivas e negativas, cada uma com implicações distintas para o desenvolvimento social e emocional. A agressividade positiva, ou assertiva, refere-se a comportamentos que permitem às crianças defender seus direitos e expressar suas necessidades de forma respeitosa e socialmente aceitável, sendo crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais. Crianças que utilizam a assertividade estabelecem limites claros em suas interações, comunicam suas necessidades e resolvem conflitos de maneira construtiva. Ou seja, quando uma criança defende um colega de bullying, demonstrando empatia e solidariedade (Blair et al., 2015; Amaral, Monteiro, & Santos, 2019).

Em contrapartida, a agressividade negativa, muitas vezes associada à agressão física ou relacional, pode ter efeitos prejudiciais significativos nas interações sociais. Este tipo de comportamento é frequentemente ligado a problemas emocionais e sociais, que aborda a agressão relacional, caracterizada por ações que visam prejudicar as relações interpessoais (Crick et al., 2006; Amaral, Monteiro, & Santos, 2019).

Em suma, crianças que apresentam este tipo de comportamentos podem ter dificuldades em formar amizades e podem se tornar vítimas de exclusão social. A relação entre agressividade negativa e a linguagem é também relevante, uma vez que crianças que se comportam de forma agressiva podem ter dificuldades em expressar suas emoções e necessidades de maneira adequada, levando-as a adotar estratégias agressivas para resolver conflitos (Bonica et al., 2003). Por isso, entender as nuances entre agressividade positiva e negativa é essencial para promover competências sociais e intervenções que visem reduzir comportamentos prejudiciais (Cabrera et al., 2011; Chen et al., 2010).

2.3.2 *Retraimento Social Ansioso*

Outro tipo de dificuldade social é o retraimento social ansioso, caracterizado por baixos níveis de interação e envolvimento com os pares em diferentes contextos (Asendorp, 1990; Coplan & Rubin, 2010). Crianças que apresentam esse comportamento têm dificuldades em regular a ansiedade e o medo, o que resulta frequentemente em evitamento ou retirada de interações, preferindo permanecer à margem dos grupos (Rubin & Barstead, 2018). Essas crianças costumam reprimir suas emoções e utilizar estratégias pouco assertivas ao iniciar interações, sendo frequentemente ignoradas pelos pares (Santos et al., 2015).

Essas dificuldades fazem com que as crianças se tornem mais dependentes dos adultos e menos adequadas nas interações com os seus pares, o que as expõe a um maior risco de rejeição e vitimização, especialmente após a fase pré-escolar (Coplan & Prakash, 2003; Rubin & Barstead, 2018; Rubin et al., 2009).

Consequentemente, a longo prazo, as crianças tendem a manifestar baixas competências sociais, baixa autoestima, sentimentos de solidão e até sintomas de depressão (Gazelle & Rudolph, 2004; Markovic & Bowker, 2017; Rubin et al., 2009). Embora existam poucas evidências de diferenças de gênero na prevalência desses comportamentos, as

consequências parecem ser mais severas para o gênero masculino do que para o gênero feminino (Diener & Kim, 2004; Rubin et al., 2009; Santos et al., 2015).

O ajustamento social é um conceito que se refere à capacidade de um indivíduo para se adaptar de forma eficaz às interações interpessoais e às demandas sociais do seu ambiente (Rose-Krasnor, 1997; Waters & Sroufe, 1983). Em crianças, o ajustamento social é frequentemente avaliado por meio de indicadores como cooperação, assertividade e a capacidade de regular emoções em contextos de interação social (Denham et al., 2003). Essa habilidade é essencial para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, que são cruciais para a formação de relacionamentos saudáveis ao longo da vida (Blair et al., 2015; Rose-Krasnor & Denham, 2009).

Dificuldades no ajustamento social podem surgir devido a diversos fatores, incluindo características temperamentais, padrões de parentalidade e experiências sociais precoces. Crianças que apresentam desafios na regulação emocional, por exemplo, tendem a enfrentar dificuldades na construção de relacionamentos positivos com os pares (Bonica et al., 2003; Laurent et al., 2018). Essas dificuldades podem manifestar-se como retraimento social, comportamentos agressivos ou uma combinação de ambos, impactando negativamente o bem-estar emocional e o desempenho escolar (Rubin et al., 2009; Chen et al., 2010).

Além disso, a qualidade das interações familiares desempenha um papel central no desenvolvimento do ajustamento social. Parentalidade responsiva e sensível tem sido associada a melhores resultados no ajustamento social, enquanto práticas parentais inconsistentes ou autoritárias podem contribuir para dificuldades nesse domínio (Cabrera et al., 2007; Endendijk et al., 2017). Por exemplo, a exposição a padrões parentais que reforçam estereótipos de gênero pode limitar as oportunidades de desenvolvimento social equilibrado, especialmente em crianças que enfrentam desigualdades no tratamento de comportamentos agressivos ou passivos (Evans et al., 2018).

Posto isto, o ajustamento social não apenas reflete as competências sociais da criança, mas também atua como um mediador importante no sucesso acadêmico e na formação de relações interpessoais saudáveis (Denham et al., 2003; Cillessen & Bellmore, 2004). Estratégias educacionais que promovam a regulação emocional e a cooperação são essenciais para apoiar crianças com dificuldades no ajustamento social. Da mesma forma, intervenções familiares focadas em melhorar a qualidade das interações parentais e em oferecer modelos positivos podem ajudar a mitigar os impactos de experiências negativas na primeira infância (Gottman & DeClaire, 1997; Cabrera et al., 2011).

2.4. Desenvolvimento Emocional

O desenvolvimento emocional da criança é um processo dinâmico e contínuo, que começa no nascimento e se prolonga ao longo da vida. As emoções, como funções psicológicas, estão intrinsecamente ligadas às interações sociais que a criança estabelece, especialmente com os adultos ao seu redor. Essas interações desempenham um papel fundamental na forma como a criança desenvolve a sua capacidade emocional e como aprende a gerir e a expressar os seus sentimentos. Estudos mostram que o envolvimento dos cuidadores é determinante para o desenvolvimento emocional saudável da criança, sendo um fator crucial para a regulação emocional e o bem-estar psicológico (Mukhina, 1996; Aldao, Nolen-Hoeksema, & Schweizer, 2010; Barros et al, 2021).

A teoria da vinculação de Bowlby sugere que a ligação afetiva entre a criança e os seus cuidadores é central para o desenvolvimento emocional. Crianças que formam vínculos seguros têm maior facilidade em explorar o ambiente e desenvolver competências socioemocionais. A investigação de Ainsworth demonstrou que a qualidade da interação entre a mãe e o bebé influencia diretamente o comportamento social e emocional da criança ao longo do seu desenvolvimento. Estas evidências sublinham a importância de relações

próximas e seguras para o desenvolvimento de uma base emocional estável (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1974; Bowlby, 1969).

Por outro lado, a participação do pai também tem vindo a ser reconhecida como crucial para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. A presença e o envolvimento ativo dos pais estão associados a um melhor desenvolvimento da resiliência emocional e a uma maior capacidade de regulação emocional nas crianças. O envolvimento dos pais em atividades como brincadeiras e conversas promove um ambiente emocional seguro, que favorece o desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais (Cabrera, Shannon, & Tamis-LeMonda, 2007; Feldman, 2023).

2.4.1. Competência Emocional

A competência emocional precoce, que envolve a capacidade de identificar e expressar adequadamente as emoções, está diretamente ligada ao sucesso social e académico. Crianças que desenvolvem boas competências emocionais durante a pré-escolaridade demonstram-se mais preparadas para enfrentar desafios futuros, nomeadamente em contextos sociais, como a escola. Por outro lado, dificuldades na regulação emocional podem resultar em problemas de ajustamento social, como comportamentos agressivos (Crick, 1996; Denham et al., 2003). Estas competências são essenciais não só para o desenvolvimento interpessoal, mas também para o sucesso a nível académico e a longo prazo (Cillessen & Bellmore, 2004; Laurent et al., 2018).

A fase pré-escolar é crucial para o desenvolvimento emocional das crianças, uma vez que é durante este período que elas começam a compreender e a expressar as suas emoções de forma mais estruturada. As crianças aprendem a reconhecer sentimentos como a alegria, tristeza ou raiva, o que é essencial para o seu bem-estar emocional e para a comunicação com os outros. Através de interações diárias com os cuidadores e pares, elas começam a desenvolver competências de regulação emocional, ou seja, a capacidade de gerir e ajustar as suas emoções conforme as exigências do contexto. Estas habilidades são fundamentais para o

desenvolvimento de relações sociais saudáveis e para enfrentar situações de stress ou conflitos (Sethna et al., 2017; Laurent et al., 2018).

Além disso, a qualidade do ambiente emocional na pré-escola desempenha um papel determinante no desenvolvimento da confiança e segurança nas crianças. Um ambiente onde elas se sentem apoiadas emocionalmente facilita a exploração do mundo com mais autonomia e favorece a criação de vínculos de confiança com os educadores e colegas. Através de brincadeiras e interações sociais, as crianças desenvolvem competências como a empatia e a cooperação, que são essenciais para o seu ajustamento social e académico. Esta base emocional construída na fase pré-escolar tem um impacto duradouro, influenciando a capacidade da criança de lidar com desafios futuros e de se adaptar a novos contextos (Cabrera, Shannon, & Tamis-LeMonda, 2007; Feldman, 2023; Laurent et al., 2018).

Por fim, é importante reconhecer que o desenvolvimento emocional da criança é um processo multidimensional, que depende das interações com os cuidadores, da dinâmica familiar e do contexto social mais amplo. A capacidade de regular as emoções, adquirida ao longo da infância, prepara a criança para enfrentar os desafios da vida com maior confiança e resiliência, promovendo o seu bem-estar emocional e ajustamento social (Lucas, Richter, & Daelmans, 2018; Denham, Bassett, & Zinsler, 2019).

2.4.2. *Regulação Emocional*

O contexto familiar é, portanto, o principal cenário para a regulação emocional das crianças. A qualidade das interações com os cuidadores influencia a capacidade da criança para gerir as suas emoções. Crianças que vivem num ambiente familiar com cuidadores responsivos e sensíveis tendem a desenvolver melhores competências de regulação emocional, o que lhes permite lidar de forma mais eficaz com o stress e adaptar-se a novos desafios. Neste sentido, a criação de um ambiente familiar positivo e seguro é determinante para o desenvolvimento emocional e social da criança (Bowlby, 1973; Calkins, 1994).

Além do ambiente familiar, o contexto social mais amplo também desempenha um papel relevante. À medida que as crianças interagem com os seus pares, não só aprendem a expressar as suas próprias emoções, como também desenvolvem a capacidade de interpretar e responder às emoções dos outros. O desenvolvimento destas competências é mediado pela linguagem e pelo pensamento, o que permite à criança interiorizar as normas e regras sociais. Este processo de socialização é essencial para o ajustamento emocional e social, uma vez que a capacidade de compreender as emoções dos outros é crucial para a formação de relações interpessoais saudáveis (Vygotsky, 1963; Eisenberg et al., 2018).

A regulação emocional emergiu como um conceito central para a compreensão do desenvolvimento emocional infantil. Este conceito refere-se à capacidade da criança de monitorizar e ajustar as suas reações emocionais em função dos estímulos externos. A regulação emocional, desenvolvida num contexto de interações sociais, permite que a criança responda de forma adequada às suas emoções, o que facilita o seu ajustamento social e emocional a longo prazo (Thompson, 1994; Pinto, Carvalho, & Sá, 2014).

2.4.3. Dificuldades no desenvolvimento emocional

Embora a maioria das crianças desenvolvam competências emocionais adequadas, algumas enfrentam dificuldades significativas nesse domínio. Esses desafios podem emergir de problemas na regulação emocional, sintomas emocionais específicos ou fatores externos adversos que impactam o bem-estar emocional e social da criança (Denham et al., 2003; Laurent et al., 2018).

A regulação emocional refere-se à capacidade de gerir e responder às emoções de forma adaptativa, especialmente em situações desafiadoras (Denham et al., 2003). Quando essa capacidade está comprometida, as crianças podem apresentar dificuldades em estabelecer e manter relações sociais saudáveis, desenvolver competências emocionais e lidar com situações de stress (Laurent et al., 2018). Problemas na regulação emocional são

frequentemente observados em crianças que enfrentaram contextos familiares instáveis ou falta de responsividade por parte dos cuidadores (Lucas et al., 2018; Vygotsky, 1963). Esses desafios podem ainda ser agravados por padrões parentais inconsistentes, negligência ou baixa disponibilidade emocional (Bowlby, 1973; Feldman, 2023).

Por outro lado, os sintomas emocionais, como ansiedade e retraimento social, são manifestações comuns de dificuldades no desenvolvimento emocional. Crianças que experienciam ansiedade frequentemente têm dificuldade em explorar o ambiente ou em envolver-se em interações sociais positivas, limitando o seu crescimento emocional e social (Bowlby, 1973; Laurent et al., 2018). Por outro lado, o retraimento social pode ser tanto uma consequência de dificuldades emocionais quanto um fator que as exacerba, uma vez que isola a criança de oportunidades para aprender e praticar habilidades sociais (Rubin et al., 2009; Cillessen & Bellmore, 2004). Estudos indicam que crianças expostas a níveis elevados de conflito familiar ou a práticas parentais coercitivas estão em maior risco de desenvolver essas dificuldades emocionais (Opondo et al., 2017; Crick et al., 2006).

Consequentemente, também pode advir fatores de risco, como abuso, negligência e contextos familiares desestruturados, têm um impacto profundo no desenvolvimento emocional. Experiências adversas precoces comprometem a capacidade da criança de formar vínculos seguros com os cuidadores, prejudicando a sua resiliência emocional e social (Ainsworth et al., 1974; Bowlby, 1969). Além disso, a ausência de figuras paternas ou maternas responsivas e envolvidas está associada a maiores dificuldades no ajustamento emocional e comportamental (Cabrera et al., 2007; Sethna et al., 2017). Estudos demonstram que o envolvimento do pai é particularmente importante para mitigar os efeitos de fatores adversos, contribuindo para a regulação emocional e para a adaptação a situações desafiadoras (Flouri & Buchanan, 2003; Opondo et al., 2017).

3. Benefícios do Envolvimento Paterno no Desenvolvimento da Criança

O envolvimento ativo do pai tem impactos positivos no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças na fase pré-escolar, destacando que essa é uma fase fundamental. Interações como brincadeiras e conversas entre pais e filhos são essenciais para o desenvolvimento típico da criança. Além disso, a qualidade da relação pai-filho e a presença de um ambiente familiar positivo são fatores importantes para promover o desenvolvimento infantil (Cabrera & LeMonda, 2007).

Mesmo ajustando pela influência materna, a participação ativa do pai correlaciona-se com progressos significativos em quase todas as esferas do desenvolvimento infantil. Em particular, o desenvolvimento socioemocional mostra melhorias substanciais quando o pai se envolve de forma ativa (Allen & Daly, 2007; Barker et al., 2017; Crepaldi et al., 2018).

À medida que o pai compartilha períodos mais prolongados de interação de qualidade, a ligação entre ambos fortalece-se. Essa conexão desempenha um papel crucial no ajustamento psicológico da criança, proporcionando uma relação de afeto e intimidade que está associada à redução de problemas emocionais (Caldera, 2004; Rodriguez-Ruiz et al., 2019; Jia et al., 2012).

No campo do desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico, resultados similares são observados. Crianças cujos pais dedicam mais tempo à sua companhia e participam ativamente nas suas atividades demonstram avanços notáveis no desenvolvimento da linguagem (Lankinen et al., 2018). Além disso, a estimulação proporcionada pelos pais promove um desenvolvimento motor fino e locomotor significativo, ultrapassando a estimulação exclusivamente materna (Cano et al., 2019; Rolle et al., 2019; Rempel et al., 2020).

Contudo, é importante observar que o envolvimento do pai nem sempre resulta em desfechos positivos. A presença de psicopatologia nos progenitores, como dificuldades de

regulação emocional ou depressão, pode impactar negativamente as interações com os filhos. A depressão parental, por exemplo, correlaciona-se com uma menor participação nas atividades das crianças e pode aumentar a incidência de "gatekeeping" materno, limitando o envolvimento paterno (Cabrera et al., 2000; Cimino et al., 2018; Baker, 2014; Bronte-Tinkew et al., 2007; Thomas & Holmes, 2020).

Também, envolvimento paterno está intimamente relacionado com o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças. Pais presentes e abertos ao diálogo e ao suporte emocional ajudam a criança a desenvolver uma autorregulação emocional eficaz, o que fortalece a autoestima e a resiliência, essenciais para o sucesso social e acadêmico (Diniz, Brandão, Monteiro, & Veríssimo, 2021).

Além disso, o papel dos pais também é importante para o desenvolvimento social das crianças, especialmente no início das atividades escolares. A presença e o suporte dos pais durante transições importantes, como a entrada na escola, promovem um ambiente propício à adaptação e ao bem-estar emocional, favorecendo o desenvolvimento social da criança (Cia, D’Affonseca, & Barham, 2004; Cia, Pamplin, & Del Prette, 2006).

No entanto, a qualidade das interações entre pai e filho, mais do que a quantidade de tempo, é essencial para o desenvolvimento integral da criança. Práticas parentais democráticas, que incentivam a comunicação aberta, estão associadas a comportamentos sociais mais positivos e a uma maior autoestima nas crianças. Em contraste, estilos autoritários podem levar a problemas de comportamento e dificuldades de socialização (Aunola & Nurmi, 2005; Eisenberg et al., 2005; Flouri & Buchanan, 2003).

A regulação emocional da criança também está fortemente ligada às interações com os cuidadores, especialmente quando estes são sensíveis às suas necessidades emocionais. Crianças que crescem em um ambiente emocionalmente seguro desenvolvem habilidades

socio emocionais mais eficazes, o que facilita seu ajustamento em diferentes contextos sociais e escolares (Lucas et al., 2018).

O envolvimento paterno desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional e na resiliência das crianças. As interações diretas entre pai e filho contribuem para a criação de um ambiente emocional seguro, promovendo uma regulação emocional mais eficaz e reduzindo os sintomas depressivos na pré-adolescência (Feldman, 2023; Opondo et al., 2017). Assim, promove uma melhoria na saúde mental da criança a longo prazo, contribuindo para o desenvolvimento de uma resiliência emocional mais robusta e uma maior capacidade de lidar com fatores estressantes (Flouri & Buchanan, 2003; Cabrera, Shannon & Tamis-LeMonda, 2007).

Portanto, a participação ativa dos pais na educação dos filhos é, portanto, crucial para o desenvolvimento social e emocional das crianças. As políticas educacionais que incentivam esse envolvimento podem beneficiar tanto o desempenho acadêmico quanto a formação de crianças mais confiantes e socialmente competentes. Também, abordagens colaborativas entre família e escola são essenciais para criar um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças (Duch, 2005; Carlson, 2006).

Capítulo II: Estudo Empírico

2.1. Objetivos e questões de investigação

Considerando a importância dos estudos apresentados na revisão da literatura, bem como a definição e pertinência dos construtos em estudo, este trabalho tem como objetivo geral avaliar se o envolvimento paterno prediz significativamente as competências emocionais e sociais das crianças em idade pré-escolar. Este trabalho decompõe-se ainda em três objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico propõe-se a compreender se as diferentes dimensões do envolvimento paterno, como os cuidados diretos, brincadeira e ensino/disciplina, têm impacto nas competências sociais das crianças. A pertinência deste objetivo baseia-se na literatura que aponta para o papel fundamental do pai na promoção de comportamentos pró-sociais e na redução de dificuldades de ajustamento social durante a primeira infância (Cabrera et al., 2018; Monteiro et al., 2019). Para a concretização deste objetivo, o envolvimento paterno será avaliado com recurso à “Escala de Envolvimento Parental” de Monteiro e Veríssimo (2008), e as competências sociais serão avaliadas com o “Strengths and Difficulties Questionnaire” (SDQ).

O segundo objetivo específico pretende avaliar se determinadas características dos pais (variáveis socio-demográficas), nomeadamente o nível de escolaridade, a carga horária de trabalho e se a qualidade do relacionamento com a mãe da criança, influenciam o envolvimento paterno. Este objetivo baseia-se na literatura que sugere que fatores individuais e contextuais desempenham um papel relevante na qualidade e quantidade do envolvimento paterno (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Cabrera et al., 2014). Para este objetivo, serão utilizados o “questionário sociodemográfico” para recolher informações sobre os pais e a “Escala de Envolvimento Parental” para medir as diferentes dimensões do envolvimento do pai na vida da criança.

Por fim, o terceiro objetivo específico visa avaliar se o envolvimento paterno é um preditor significativo das dificuldades emocionais e comportamentais das crianças. Este objetivo justifica-se pela literatura que destaca a influência do suporte emocional paterno na redução de comportamentos internalizantes e externalizantes das crianças (Backes et al., 2018; Feldman, 2023). A análise será realizada por meio de modelos de regressão linear, considerando as dimensões do envolvimento paterno enquanto variáveis independentes e as dificuldades emocionais e comportamentais das crianças enquanto variáveis dependentes.

Com base nestes objetivos e na revisão da literatura previamente apresentada, foram formuladas hipóteses específicas que procuram explorar o impacto do envolvimento paterno nas competências sociais e emocionais das crianças, contribuindo para uma melhor compreensão do impacto da paternidade no desenvolvimento infantil.

Hipótese 1 (H1): Há uma associação significativa entre o envolvimento do pai e as competências socio-emocionais da criança avaliadas pelo “SDQ”, nomeadamente, nas subdimensões do “SDQ” de competência pró-social, problemas de relacionamento com os pares e problemas de conduta das criança. Especificamente, espera-se que níveis mais elevados de envolvimento paterno estejam positivamente associados a maiores níveis de competência pró-social e negativamente associados a problemas de relacionamento com os pares e problemas de conduta.

Hipótese 2 (H2): Há uma associação significativa negativa entre o envolvimento paterno e a subdimensão do “SDQ” de intensidade dos sintomas emocionais, ou seja, níveis mais elevados de envolvimento paterno estão negativamente associados à intensidade dos sintomas emocionais.

Hipótese 3 (H3): Espera-se que as características sociodemográficas (como idade, nível educacional, carga horária) exerçam uma influência significativa sobre o nível de envolvimento paterno. No sentido em que pais com nível de educação mais elevado tendem a

participar mais no envolvimento do pai, e pais com carga horária equilibrada também produz efeitos positivos no envolvimento do pai.

2.2. Método

2.2.1. Participantes

A amostra deste estudo é composta por 55 díades pais-criança, sendo que as crianças têm idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos ($M = 3.87$, $DP = .69$). Relativamente à distribuição quanto ao sexo, a amostra é composta por 30 crianças do sexo feminino (55%) e 25 do sexo masculino (45%), indicando uma amostra relativamente equilibrada no que diz respeito a essa variável sociodemográfica. Todas as crianças frequentam o ensino pré-escolar e têm nacionalidade portuguesa. No que diz respeito à existência de irmãos, 31% das crianças não têm irmãos, sendo que os restantes 69% têm entre 1 e 5 irmãos.

A idade dos pais varia entre 23 e 52 anos ($M = 37.53$, $DP = 6.22$), enquanto a idade das mães situa-se entre 24 e 46 anos ($M = 34.45$, $DP = 5.37$). No que respeita ao estado civil dos pais, a maioria encontra-se casada ($N = 22$; 40%), seguindo-se 17 pais em união de facto e 16 pais que se identificaram como “solteiros”.

Em relação à situação profissional das mães, 42 (76.4%) mães encontram-se empregadas, sendo que destas 37 (67.3%) em regime full-time e 5 (9.1%) em regime part-time. De referir que 13 (23.6%) mães encontram-se desempregadas. Em relação a situação profissional dos pais 45(81.8%) pais encontram-se empregados, sendo destes 39 (70.9%) em regime full-time e 6 (10.9%) em regime part-time. De notar que 10 (18.2%) pais encontram-se desempregados.

Relativamente à carga horária de trabalho semanal, os pais trabalham, em média, 30.91 horas por semana ($DP = 13.17$ entre 0-40 horas semanais), enquanto as mães trabalham, em média, 28.27 horas semanais ($DP = 16.48$). A elevada variabilidade nestes valores sugere

que, embora muitos pais e mães tenham um emprego a tempo inteiro, também existem casos de horários reduzidos ou ausência de trabalho remunerado.

No que se refere às habilitações literárias, o nível de escolaridade dos pais varia entre 4 e 17 anos ($M = 11.20$, $DP = 3.38$), enquanto o das mães se situa entre 6 e 17 anos ($M = 12.50$, $DP = 3.11$). Estes valores indicam que, em média, os participantes possuem o ensino secundário completo ou algum nível de ensino superior.

Os dados estatísticos descritivos apresentados fornecem uma visão detalhada das características sociodemográficas da amostra, permitindo contextualizar as análises subsequentes e compreender melhor a relação entre o envolvimento parental e o desenvolvimento infantil.

Participaram ainda neste estudo os educadores de infância das crianças que compõem a amostra. Neste caso, participaram 12 educadoras, todas do sexo feminino, nacionalidade portuguesa.

2.2.2. Instrumentos

2.2.2.1. Questionário de Capacidades e Dificuldades – Versão Pais e Professores

O “*Strenghts and Difficulties Questionnaire*”, conhecido como SDQ, é um instrumento que procura avaliar a percepção dos pais e professores em relação ao desenvolvimento sócio-emocional das crianças. Desenvolvido por Goodman em 1994, o objetivo inicial do SDQ era criar um instrumento prático e de fácil aplicação para identificar possíveis riscos de problemas de saúde mental (Goodman, 2001). Este questionário irá ser aplicado às educadoras de infância.

Conforme descrito por Saud e Tonelotto (2005), o SDQ é um questionário que procura identificar comportamentos sociais, abordando tanto aspectos adequados quanto inadequados, e abrangendo uma faixa etária que vai dos 3/4 aos 16 anos. Ele pode ser respondido por pais, professores e, a partir dos 11 anos, pela própria criança ou adolescente. A versão do SDQ

utilizada em Portugal foi traduzida e adaptada por Fleitlich et al. (2004), sendo disponibilizadas normas para as versões respondidas por pais e professores. As propriedades psicométricas do instrumento foram investigadas em um estudo conduzido por Abreu et al. (2010).

O questionário é composto por vinte e cinco itens, distribuídos em cinco escalas, cada uma delas compreendendo 5 itens. Cada item apresenta três opções de resposta: 0 - "Não é verdade", 1 - "Pouco verdade" e 2 - "Muito verdade".

As sub-escalas do SDQ incluem Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Hiperatividade, Problemas de Relacionamento com Colegas e Comportamento Pró-social. A soma das quatro sub-escalas de problemas, com exceção da escala de comportamento pró-social, resulta num score total de dificuldades, cuja pontuação pode variar de 0 a 40.

2.2.2.2. Escala de envolvimento parental

A “Escala de Envolvimento Parental” (Monteiro et al., 2008) é uma adaptação do questionário desenvolvido por Monteiro, Veríssimo e Santos. Esta escala visa avaliar a participação dos pais e mães em diversas tarefas relacionadas com a criança, tanto no que diz respeito aos cuidados como à socialização (Monteiro et al., 2008).

Composta por 26 itens organizados em cinco dimensões, a escala aborda: (1) Cuidados Diretos (e.g., “quem dá banho ao seu filho” e “quem vai deitar o seu filho”), (2) Cuidados Indiretos (e.g., “quem é responsável pela ida ao médico do seu filho” e “quem leva e traz o seu filho à escola”), (3) Ensino/Disciplina (e.g., “quem ensina ao seu filho novas competências”), (4) Brincadeira (e.g., “quem brinca com o seu filho” e “quem lê histórias ao seu filho”) e (5) Lazer no Exterior (e.g., “quem leva o seu filho às festas de anos” e “quem leva o seu filho ao parque infantil”). Os pais respondem numa escala de Likert de cinco pontos, indicando a frequência com que cada atividade é realizada pela mãe, pelo pai ou por ambos. As respostas são dadas numa escala de 5 pontos — (1) sempre a mãe, (2) mais

frequentemente a mãe, (3) tanto a mãe como o pai, (4) mais frequentemente o pai, (5) sempre o pai — e são avaliadas numa perspectiva relativa, em que os dados são vistos em comparação com a outra figura parental (Costa, 2009; Pimenta et al., 2010; Pessoa et al., 2013; Torres & Santos, 2008; Ribeiro, 2014).

2.3. Plano Analítico

O presente estudo tem como objetivo principal avaliar se o envolvimento paterno, avaliado pelas dimensões da “*Escala de Envolvimento Parental*”, prediz significativamente as competências emocionais e sociais das crianças em idade pré-escolar, com base nos dados obtidos através do questionário “*Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*”.

A análise dos dados foi realizada com recurso ao software “IBM SPSS Statistics” (versão 29.2). Inicialmente, procedeu-se à análise descritiva das variáveis em estudo. Posteriormente, verificou-se a distribuição das variáveis através dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk. Os resultados indicaram que todas as variáveis apresentaram uma distribuição significativamente diferente da normal, conforme evidenciado pelos valores obtidos no teste de Kolmogorov-Smirnov: Envolvimento Paterno, $(D(55) = .183, p < .001)$; Comportamento Pró-Social - Educadoras, $(D(55) = .178, p < .001)$; Problemas de Relacionamento com os Pares - Pais, $(D(55) = .254, p < .001)$; Problemas de Conduta - Pais, $(D(55) = .204, p < .001)$. Estes resultados foram corroborados pelo teste de Shapiro-Wilk: Envolvimento Paterno, $(W(55) = .883, p < .001)$; Comportamento Pró-Social - Educadoras, $(W(55) = .908, p < .001)$; Problemas de Relacionamento com os Pares - Pais, $(W(55) = .863, p < .001)$; Problemas de Conduta - Pais, $(W(55) = .906, p < .001)$.

Dado que os pressupostos de normalidade não foram cumpridos, optou-se pela utilização de testes não paramétricos. Para examinar as associações entre as variáveis, recorreu-se à correlação de *Spearman*. Para testar a relação preditiva das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes, utilizou-se a regressão linear com recurso ao

método de *bootstrap*, garantindo estimativas robustas dos intervalos de confiança e reduzindo o impacto da não normalidade dos dados.

2.4. Resultados

2.4.1. Estatísticas descritivas

A informação descritiva das variáveis principais em estudo, incluindo o envolvimento paterno e as competências sociais e emocionais das crianças, é apresentada na Tabela 1.

O envolvimento do pai foi avaliado em cinco dimensões: cuidados diretos, cuidados indiretos, ensino/disciplina, brincadeira e lazer exterior. De forma geral, os valores médios obtidos variam entre 2.35 e 2.69, sugerindo que a participação dos pais, embora presente, ocorre com menor frequência do que a da mãe.

Na dimensão dos cuidados diretos ($M=2.35, DP=0.89$), que inclui atividades como dar banho, vestir ou alimentar a criança, a média indica que, em geral, a mãe assume mais frequentemente estes cuidados, ainda que o pai também tenha alguma participação. Contudo, nos cuidados indiretos ($M=2.40, DP=0.86$), que abrangem tarefas como preparar refeições ou organizar a rotina, os resultados sugerem que estes cuidados são desempenhados predominantemente pela mãe, embora com alguma divisão entre os dois progenitores.

Relativamente à dimensão ensino/disciplina ($M=2.55, DP=0.92$), que se refere ao apoio na aprendizagem e à imposição de regras, os resultados apontam para um maior equilíbrio entre os pais, com tendência para a mãe assumir um papel ligeiramente mais ativo. No que diz respeito à brincadeira ($M=2.66, DP=0.89$), que envolve atividades lúdicas e momentos de diversão com a criança, esta foi uma das dimensões em que o envolvimento do pai é relativamente mais elevado, aproximando-se da categoria "tanto a mãe como o pai".

Por fim, na dimensão lazer exterior ($M=2.69, DP=0.90$), que inclui passeios e idas ao parque, observa-se a média mais elevada, sugerindo que os pais tendem a participar com maior frequência nestes momentos, ainda que a mãe continue a ser mais presente.

No geral, os resultados indicam que os pais têm um papel mais ativo em atividades recreativas (brincadeira e lazer exterior), enquanto as tarefas de cuidado e disciplina continuam a ser maioritariamente desempenhadas pela mãe.

A avaliação das competências sociais e emocionais das crianças, com base no SDQ, permite compreender o impacto do envolvimento parental no ajustamento infantil. Os resultados revelam que, no comportamento pró-social ($M=7.04, DP=2.56$), os valores médios situam-se dentro da categoria normal (≥ 6), sugerindo que a maioria das crianças demonstra um nível adequado de empatia e ajuda ao próximo. No que respeita aos problemas de conduta ($M=2.24, DP=0.88$), a pontuação média situa-se dentro da faixa normal (≤ 3), indicando baixos níveis de comportamentos disruptivos.

No entanto, no que se refere aos problemas de relacionamento com os pares ($M=4.20, DP=1.03$), os valores obtidos enquadram-se na faixa limítrofe (4-5), sugerindo que algumas crianças podem apresentar dificuldades nas interações sociais. No caso dos sintomas emocionais ($M=2.55, DP=1.79$), os resultados encontram-se na faixa normal (≤ 5), indicando uma baixa prevalência de dificuldades emocionais significativas.

Por fim, considerando a pontuação total do SDQ ($M=13.07, DP=3.59$), os valores médios apontam para um ajustamento emocional e comportamental dentro da normalidade (≤ 15).

Os resultados sugerem que, embora o envolvimento do pai seja menos frequente do que o da mãe em algumas dimensões, as crianças apresentam, de forma geral, um desenvolvimento social e emocional adequado. No entanto, a presença de algumas dificuldades nas relações com os pares destaca a importância de um envolvimento paterno mais equilibrado e participativo, sobretudo em áreas como os cuidados diretos e a disciplina.

Tabela 1

Medidas Descritivas do Envolvimento Paterno e das competências sociais e emocionais das crianças em idade pré-escolar.

		<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Envolvimento Paterno	Cuidados diretos	1.00	5.00	2.35	.89
	Cuidados Indiretos	1.00	5.00	2.40	.86
	Ensino/disciplina	1.00	5.00	2.55	.92
	Brincadeira	1.00	5.00	2.66	.89
	Lazer Exterior	1.00	5.00	2.69	.90
Envolvimento Paterno - <i>Score Total</i>		1.00	5.00	2.53	0.85
Competências Sociais	Comportamento Pró-Social	1.00	10.00	7.04	.256
	Problemas de conduta	1.00	5.00	2.24	.88
	Problemas de relacionamento com os pares	2.00	6.00	4.20	1.03
SDQ - Competências Emocionais	Sintomas Emocionais	.00	6.00	2.55	1.79
<i>SDQ – Score Total</i>		7.00	28.00	13.07	3.59

2.4.2. Estudos comparativos de acordo com o sexo da criança

De acordo com os resultados do teste t para amostras independentes, apenas o comportamento pró-social apresentou diferenças estatisticamente significativas em função do sexo da criança, com as raparigas a apresentarem médias significativamente mais elevadas ($M = 7.10$, $DP = 1.81$) do que os rapazes ($M = 5.92$, $DP = 2.57$), $t(98) = -3.19$, $p = .001$. Este resultado sugere que as crianças do sexo feminino tendem a demonstrar mais comportamentos pró-sociais do que o sexo oposto. Para as restantes variáveis — incluindo envolvimento paterno, cuidados diretos e indiretos, ensino/disciplina, brincadeira, lazer exterior, problemas de conduta, problemas de relacionamento com pares, sintomas emocionais e o score total do SDQ — não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em função do sexo da criança ($p > .05$), indicando uma distribuição relativamente homogénea entre rapazes e raparigas nestas dimensões.

Tabela 2

Medidas Descritivas do Envolvimento Paterno e das competências sociais e emocionais das crianças em idade pré-escolar.

		M	DP	t	p
Envolvimento Paterno	Masculino	2.48	.92	-.39	.698
	Feminino	2.57	.79		
Cuidados Diretos	Masculino	2.36	.98	.11	.911
	Feminino	2.34	.83		
Cuidados Indiretos	Masculino	2.35	.90	-.42	.675
	Feminino	2.45	.83		
Ensino/disciplina	Masculino	2.46	1.02	-.67	.507
	Feminino	2.63	.83		
Brincadeira	Masculino	2.60	.91	-.45	.654
	Feminino	2.71	.89		
Lazer Exterior	Masculino	2.66	.94	-.27	.786
	Feminino	2.72	.87		
Comportamento Pró-Social	Masculino	5.92	2.58	-3.19	.001
	Feminino	7.97	2.17		
Problemas de conduta	Masculino	2.36	.95	.95	.347
	Feminino	2.13	.82		
Problemas de relacionamento com os pares	Masculino	4.25	1.16	.26	.795
	Feminino	4.17	.91		
Sintomas Emocionais	Masculino	2.68	2.06	.504	.616
	Feminino	2.43	1.57		
SDQ -Score total	Masculino	13.52	3.43	.84	.404
	Feminino	12.70	3.73		

2.4.3. Estatísticas correlacionais

A Tabela 3 apresenta as correlações bivariadas de Spearman entre as variáveis sociodemográficas, dimensões do envolvimento paterno e funcionamento social infantil. Os resultados revelaram correlações estatisticamente significativas que elucidam padrões de associação entre as variáveis analisadas.

Como se pode ver na tabela 3, observaram-se correlações significativas positivas entre as dimensões do envolvimento paterno. Os cuidados diretos correlacionaram-se significativamente com os cuidados indiretos ($r = .71, p < .01$), ensino/disciplina ($r = .69, p < .01$), brincadeira ($r = .68, p < .01$) e lazer exterior ($r = .66, p < .01$). Da mesma forma, os cuidados indiretos apresentaram correlações significativas positivas com o ensino/disciplina ($r = .68, p < .01$), brincadeira ($r = .77, p < .01$) e lazer exterior ($r = .68, p < .01$). O ensino/disciplina correlacionou-se positivamente com o lazer exterior ($r = .67, p < .01$) e negativamente com os sintomas emocionais ($r = -.30, p < .05$). A dimensão da brincadeira correlacionou-se positivamente com o lazer exterior ($r = .66, p < .01$). Estes resultados sugerem que pais que se engajam numa dimensão do envolvimento paterno tendem a engajar-se noutras, indicando uma consistência no padrão de envolvimento.

Além disso, o comportamento pró-social correlacionou-se positivamente com os problemas de relacionamento com pares ($r = .29, p < .05$). Os sintomas emocionais correlacionaram-se negativamente com as horas de trabalho paternas ($r = -.37, p < .01$) e positivamente com os problemas de relacionamento com pares ($r = .34, p < .05$).

O score total do questionário “*Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*” apresentou correlações negativas com as horas de trabalho paternas ($r = -.28, p < .05$) e positivas com os problemas de conduta ($r = .44, p < .01$), problemas de relacionamento com pares ($r = .70, p < .01$) e sintomas emocionais ($r = .72, p < .01$). Estes resultados sugerem que o funcionamento social infantil é influenciado por fatores contextuais, como as horas de trabalho paternas, e interpessoais, como os problemas de relacionamento com pares.

A análise de correlações de Spearman revelou associações significativas entre as dimensões do envolvimento paterno, evidenciando um padrão consistente de envolvimento. O funcionamento social infantil demonstrou ser influenciado por fatores como o sexo da criança, as horas de trabalho paternas e os problemas de relacionamento com pares. A ausência de correlações significativas entre o envolvimento paterno (variável geral) e as demais variáveis sugere a necessidade de análises mais específicas para compreender a influência do envolvimento paterno no desenvolvimento infantil.

Tabela 3.

Correlações Bivariadas entre as variáveis Sociodemográficas, Práticas Parentais, Funcionamento Social Crianças e o Envolvimento do Pai

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Idade da Criança	1.00															
2. Hab. Lit. Pai	.02	1.00														
3. Hab. Lit. Mãe	.04	.69**	1.00													
4. Horas Trab. Pai	.28*	.05	.11	1.00												
5. Horas de Trab. Mãe	.16	.18	.27*	.20	1.00											
6. Cuidados Diretos	.10	-.03	.08	.01	-.03	1.00										
7. Cuidados Indiretos	.04	.03	-.00	-.13	-.13	.71**	1.00									
8. Ensino/disciplina	.00	.05	.09	-.11	-.15	.69**	.68**	1.00								
9. Brincadeira	.03	-.03	-.05	.04	-.12	.68**	.77**	.81	1.00							

Nota. * $p < .050$; ** $p < .0$

Tabela 3. Continuação*Correlações Bivariadas entre as variáveis Sociodemográficas, Práticas Parentais, Funcionamento Social Crianças e o Envolvimento do Pai*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
10. Lazer Exterior	-.04	.05	.14	-.10	-.05	.66**	.68**	.67**	.66**	1.00						
11. Envolvimento Paterno	.02	.01	.03	-.07	-.10	.87	.88	.83	.87	.786	1.00					
12. Comportamento Pró-Social	.15	.11	.15	.01	.07	-.06	.01	-.06	-.09	-.20	-.12	1.00				
13. Problemas de conduta	.15	.04	.11	.05	.13	.22	.24	.16	.15	.23	.26	-.11	1.00			
14. Problemas de relacionamento com os pares	-.08	-.22	-.00	-.19	-.00	.00	.20	-.11	.21	.00	.06	.29*	.22	1.00		
15. Sintomas Emocionais	-.21	.04	-.05	-.37**	.03	-.24	-.10	-.30*	-.26	-.10	-.27	.05	.14	.34*	1.00	
16. SDQ - Score total	-.07	-.05	-.04	-.28*	.11	-.09	.12	-.12	.00	.03	-.01	.10	.44**	.70**	.72**	1.00

Nota. * $p < .050$; ** $p < .0$

2.4.4. Estudos de regressão

A Tabela 4 apresenta os resultados da regressão linear entre o envolvimento paterno e os problemas de conduta infantil. Os resultados indicam que o envolvimento paterno não se revelou um preditor estatisticamente significativo dos problemas de conduta, embora a tendência da relação seja positiva ($\beta = .24$, $p = .083$). Indicando que há uma tendência de relação positiva entre o envolvimento paterno e os problemas de conduta infantil, ou seja, à medida que o envolvimento paterno aumenta, os problemas de conduta também tendem a aumentar ligeiramente. No entanto, esse efeito não é estatisticamente significativo, pois o valor de significância está acima do limite convencional. Isso indica que não há evidências suficientes para afirmar que essa relação ocorre na população em geral.

A análise demonstrou que o modelo explicou apenas 6% da variância dos problemas de conduta ($R^2 = .06$), sugerindo um efeito pequeno. Além disso, o valor de $F(1,53) = 3.11$ não atingiu significância estatística, reforçando a necessidade de considerar outras variáveis que possam influenciar os problemas de conduta na infância.

A constante do modelo foi estatisticamente significativa ($b = 1.62$, $p < .001$), com um intervalo de confiança de 95% entre 0.883 e 2.349. Este resultado indica que, na ausência do envolvimento paterno como variável preditora, os problemas de conduta apresentam uma média significativamente diferente de zero.

No geral, os resultados sugerem que, embora o envolvimento paterno possa estar associado a variações nos problemas de conduta, esta relação não foi estatisticamente significativa nesta amostra. Estudos futuros poderão beneficiar da inclusão de outras variáveis mediadoras e moderadoras para melhor compreender o impacto do envolvimento paterno no desenvolvimento comportamental infantil.

Tabela 4.*Regressão Linear: Envolvimento Paterno e Problemas de Conduta*

<i>Problemas de Conduta</i>						
	Coeficiente	Erro-padrão	β	<i>t</i>	<i>p</i>	IC 95%
Envolvimento Paterno	.24	.14	.24	1.76	.083	[-0.033, 0.523]
(Constante)	1.62	.37		4.36	<.001**	[0.883, 2.349]
$R^2 = .06$						
$F(1.53) = 3.11$						

N = 55. Coeficientes não padronizados reportados.

* $p < .01$ ** $p < .001$

A Tabela 5 apresenta os resultados da regressão linear entre o envolvimento paterno e o comportamento pró-social infantil. Os resultados indicam que o envolvimento paterno não prediz significativamente o comportamento pró-social da criança ($\beta = .02$, $p = .781$), sugerindo que não há evidências de uma relação estatisticamente significativa entre essas variáveis. O intervalo de confiança de 95% [-0.837, 1.054] inclui o valor zero, reforçando a ausência de efeito significativo.

O modelo geral não explicou variação significativa no comportamento pró-social infantil, conforme indicado pelo coeficiente de determinação ($R^2 = .00$) e pelo teste F não significativo, $F(1, 53) = .15$, $p > .05$. Dessa forma, os resultados sugerem que o envolvimento paterno, conforme medido neste estudo, não está diretamente associado ao comportamento pró-social das crianças em idade pré-escolar.

Tabela 5.*Regressão Linear: Envolvimento Paterno e Comportamento Pró-Social*

	<i>Comportamento Pró-Social</i>					
	Coeficiente	Erro-padrão	β	<i>T</i>	<i>p</i>	IC 95%
Envolvimento Paterno	.16	.58	.02	.28	.781	[-0.837, 1.054]
(Constante)	7.42	1.10		6.72	<.001**	[5.295, 9.524]
$R^2 = .00$						
$F(1.53) = .15$						

$N = 55$. Coeficientes não padronizados reportados.

* $p < .01$ ** $p < .001$

A Tabela 6 apresenta os resultados da regressão linear entre o envolvimento paterno e o relacionamento com os pares na infância. Os resultados indicam que o envolvimento paterno não é um preditor significativo do relacionamento com os pares ($\beta = .02$, $p = .897$). O valor-p elevado sugere a ausência de uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis analisadas. Além disso, o intervalo de confiança de 95% [-0.325, 0.275] inclui o valor zero, reforçando a inexistência de efeito significativo.

O modelo de regressão apresentou um coeficiente de determinação ($R^2 = .00$), indicando que o envolvimento paterno não explica a variabilidade do relacionamento com os pares. O teste F também não foi significativo, $F(1, 53) = .17$, $p > .05$, demonstrando que o modelo geral não tem poder explicativo relevante.

Em contrapartida, o termo constante foi significativo ($b = 4.14$, $p < .001$), sugerindo que, independentemente do envolvimento paterno, as crianças apresentam um nível médio de relacionamento com os pares. Estes resultados sugerem que outras variáveis, além do

envolvimento paterno, podem ter um papel mais relevante na qualidade das interações das crianças com seus pares.

Tabela 6.

Regressão Linear: Envolvimento Paterno e Relacionamento com os pares

	<i>Relacionamento com os pares</i>					
	Coefficiente	Erro-padrão	β	t	p	IC 95%
Envolvimento Paterno	.02	.17	.02	.13	.897	[-0.325, 0.275]
(Constante)	4.14	.44		9.35	<.001**	[3.441, 5.048]
$R^2 = .00$						
$F(1.53) = .17$						

$N = 55$. Coeficientes não padronizados reportados.

* $p < .01$ ** $p < .001$

A Tabela 7 apresenta os resultados da regressão linear que examina a relação entre o envolvimento paterno e os sintomas emocionais das crianças. Os resultados indicam que o modelo não é estatisticamente significativo, uma vez que o valor de $p=0.106$ não permite rejeitar a hipótese nula. O coeficiente de determinação ($R^2=0.05$) revela que apenas 5% da variabilidade nos sintomas emocionais é explicada pelo envolvimento paterno, sugerindo que outros fatores podem estar envolvidos nessa relação.

A análise dos coeficientes revela que o envolvimento paterno apresenta um coeficiente não padronizado de $B=-0.46$, indicando uma tendência negativa, ou seja, maior envolvimento paterno poderia estar associado a menores sintomas emocionais. No entanto, esse efeito não é estatisticamente significativo ($p=0.106$), e o intervalo de confiança de 95% [-1.159, 0.245] inclui o zero, o que reforça a ausência de significância estatística.

Por outro lado, a constante do modelo apresenta um coeficiente de $B=3.73$, sendo estatisticamente significativo ($p<.001$), com um intervalo de confiança de 95% entre [1.980, 5.465]. Isso sugere que, na ausência do envolvimento paterno, o nível médio esperado de sintomas emocionais é 3.73.

Dessa forma, os resultados indicam que não há evidências estatísticas que confirmem a influência do envolvimento paterno sobre os sintomas emocionais das crianças. A baixa variabilidade explicada pelo modelo sugere que outros fatores, como o envolvimento materno, a qualidade da relação familiar e variáveis contextuais, podem desempenhar um papel mais relevante na explicação dos sintomas emocionais na infância.

Tabela 7.

Regressão Linear: Envolvimento Paterno e Sintomas Emocionais

	<i>Sintomas Emocionais</i>					
	Coeficiente	Erro-padrão	β	t	p	IC 95%
Envolviment oPaterno	-.46	.28	-.22	-1.64	.106	[-1.159, 0.245]
(Constante)	3.73	.76		4.87	<.001	[1.980, 5.465]
$R^2 = .05$						
$F(1,53) = 2.71$						

$N = 55$. Coeficientes não padronizados reportados.

* $p < .01$ ** $p < .001$

Capítulo III. Discussão

O presente estudo teve como objetivo de analisar a influência do envolvimento paterno no desenvolvimento socioemocional da criança em idade pré-escolar.

A literatura sobre o envolvimento paterno no desenvolvimento infantil enfatiza a importância do papel ativo do pai na socialização da criança, destacando diferentes formas de engajamento que podem influenciar positivamente o desenvolvimento socioemocional infantil. Estudos anteriores (Cabrera et al., 2018; Monteiro et al., 2019) demonstram que a participação paterna ativa e qualitativa tem impactos positivos na regulação emocional, autoestima e competências sociais das crianças. Segundo Bronfenbrenner e Morris (2007), o desenvolvimento infantil é resultado de processos proximais que ocorrem em contextos ambientais diversos, e a interação direta entre pais e filhos desempenha um papel fundamental nesse processo. Assim, a falta de significância estatística em algumas relações analisadas pode estar relacionada à variabilidade nos padrões de envolvimento paterno, que pode diferir em função de fatores como tempo de interação, qualidade do engajamento e contexto familiar.

No presente estudo, verificou-se que o envolvimento paterno, embora teoricamente associado a melhores resultados no desenvolvimento socioemocional infantil, não apresentaram correlações estatisticamente significativas com a competência social das crianças. Este resultado pode estar relacionado à maneira como o envolvimento do pai foi mensurado, focando-se mais na frequência de participação e menos na qualidade dessas interações. Estudos como os de Cabrera et al. (2014) e Lamb (2010) indicam que não basta a presença paterna, sendo a responsividade emocional e a qualidade do envolvimento os fatores determinantes para impactos positivos no desenvolvimento da criança.

Por outro lado, verificou-se que o envolvimento do pai há medida que aumentava também aumentava os comportamentos de conduta, sendo ligeiramente significativo. Estudos indicam que práticas autoritárias podem ter efeitos adversos no desenvolvimento infantil,

aumentando a probabilidade de comportamentos internalizantes ou externalizantes (Baumrind, 2013; Denham et al., 2003).

Além disso, estudos indicam que o impacto do envolvimento paterno pode variar de acordo com o tipo de envolvimento. Segundo Lamb (2000), as dimensões da paternidade – interação, disponibilidade e responsabilidade – influenciam de forma diferenciada o desenvolvimento infantil. Interações diretas e sensíveis, como brincar e auxiliar nas atividades cotidianas, estão mais associadas ao desenvolvimento de competências emocionais e sociais, enquanto a presença física sem engajamento ativo pode ter menos impacto no desenvolvimento da criança. Assim, verificou-se na análise descritiva que o pai interagia mais na brincadeira e no lazer exterior, podendo equilibrar o desenvolvimento socioemocional da criança.

Ademais, a literatura demonstra que o envolvimento consistente do pai na rotina e no brincar está associado a ganhos significativos no bem-estar e no desenvolvimento global das crianças, contribuindo para o fomento da autonomia e da exploração do meio (Cabrera et al., 2018; Williams et al., 2019; Wall & Gouveia, 2014; Marinho et al., 2024). A brincadeira também enriquece a relação afetiva entre o pai e a criança – interações prazerosas, que promovem o desenvolvimento socioemocional da criança, encorajando-a a enfrentar desafios com maior confiança (Lamb, 1975; Cabrera et al., 2014). Esta dinâmica lúdica tem sido considerada essencial para o estabelecimento de vínculos seguros e para a aprendizagem de competências como a autorregulação e a negociação de limites (Bowlby, 1979; Monteiro et al., 2017).

Os resultados da análise descritiva da variável do envolvimento paterno indicam que, mesmo na atualidade, a mãe assume um papel central nos cuidados primários das crianças, enquanto o pai destaca-se em atividades relacionadas com a brincadeira (Lamb, 1975; Monteiro et al., 2008). Esta distinção de funções pode ser explicada pela história

sociocultural, que tradicionalmente atribui à mãe o estatuto de principal cuidadora – responsável por tarefas como alimentação, higiene e rotinas diárias – ao passo que o pai vem a emergir como parceiro na interação lúdica (Backes et al., 2018; Cabrera et al., 2000; Deus & Branco, 2022; Delicado & Ferrão, 2024).

A análise dos resultados revelou que as crianças em idade pré-escolar demonstram comportamentos pró-sociais positivos, evidenciando empatia e predisposição para a cooperação. No entanto, observam-se dificuldades no relacionamento com os pares indicando que existe uma dificuldade em aplicar em prática essas competências durante as interações com os pares, o que pode comprometer a qualidade das relações interpessoais. O desenvolvimento das aptidões sociais não ocorre de forma homogênea, o que gera discrepâncias entre o potencial emocional e a eficácia dos comportamentos que promovem relações harmoniosas (Guerra & Lopes, 2012). Além disso, o conhecimento emocional – elemento central para o desenvolvimento da empatia – nem sempre se traduz em competências sociais plenamente desenvolvidas, particularmente no contexto das brincadeiras e interações lúdicas (Monteiro et al., 2018; Coutinho & Lemos, 2016).

A compreensão dos estados mentais dos outros, aliada à motivação para a prática de comportamentos pró-sociais, é fundamental para a manifestação de atitudes empáticas. Contudo, a concretização destas atitudes depende, em grande medida, das estratégias de socialização promovidas no ambiente escolar (Carvalho & Dias, 2020). Assim, a relação entre o conhecimento emocional e a competência social encontra-se condicionada pelo contexto pré-escolar, o que pode explicar porque, mesmo com aptidões pró-sociais evidentes, a qualidade das relações interpessoais nem sempre atinge o seu máximo potencial (Ferreira & Almeida, 2017).

Os dados também indicaram que as raparigas apresentam níveis mais elevados de comportamentos pró-sociais em comparação com os rapazes, sugerindo uma maior empatia e

predisposição para a cooperação (Bandura & Hall, 2018). Este padrão pode ser compreendido à luz da teoria da aprendizagem social, que defende que os comportamentos observados em modelos parentais e sociais são interiorizados de forma distinta consoante o género (Blair et al., 2015). Adicionalmente, estudos apontam que os rapazes tendem a manifestar comportamentos mais agressivos ou reativos desde a infância, o que pode dificultar a construção de relações interpessoais positivas (Bonica et al., 2003).

As diferenças na socialização podem estar associadas a práticas parentais e educativas diferenciadas, em que estereótipos de género influenciam tanto as expectativas como os mecanismos de reforço dos comportamentos infantis. Como consequência, as raparigas tendem a desenvolver competências socioemocionais mais robustas, favorecendo a empatia e a cooperação (Cabrera et al., 2011; Cabrera et al., 2007; Card & Little, 2006; Chen et al., 2010; Denham et al., 2003; Rose-Krasnor, 1997; Rose-Krasnor & Denham, 2009; Gottman & DeClaire, 1997; LaFreniere & Dumas, 1996).

Outro fator relevante identificado foi a influência da carga horária paterna nos sintomas emocionais das crianças. Os dados revelaram uma correlação significativa entre as dificuldades emocionais infantis e o número de horas de trabalho do pai, sugerindo que um horário laboral mais exigente pode estar associado a níveis mais elevados de dificuldades emocionais. Este impacto pode ser explicado pela redução do tempo de qualidade disponível para a interação entre pai e filho, fator essencial para a regulação emocional na infância (Delicado & Ferrão, 2021; Ainsworth, Bell, & Stayton, 1974).

Além disso, observou-se uma associação entre os sintomas emocionais infantis e a dimensão de ensino/disciplina do envolvimento paterno. Isto sugere que a imposição de regras e a orientação paterna desempenham um papel relevante na capacidade das crianças de gerir e regular as suas emoções (Aldao, Nolen-Hoeksema, & Schweizer, 2010; Allen & Daly, 2007). Assim, a disponibilidade paterna, fortemente influenciada pelas exigências laborais,

revela-se um fator essencial para o ajustamento emocional e social infantil, em consonância com o modelo bioecológico do desenvolvimento (Backes, Bolze, Vieira, & Crepaldi, 2021; Baker, 2014; Bronfenbrenner & Morris, 2007; Cabrera, Volling, & Barr, 2018).

Estes resultados sublinham, ainda, a importância da implementação de políticas que promovam um maior equilíbrio entre as exigências laborais e o envolvimento parental, de modo a favorecer um ambiente familiar mais propício ao bem-estar e desenvolvimento das crianças (Deus & Branco, 2022; Lamb, 1975).

Contudo, este estudo não confirmou as hipóteses iniciais, que pressupunham que o envolvimento paterno seria um preditor significativo das competências socioemocionais infantis – incluindo comportamento pró-social, problemas de relacionamento com os pares e dificuldades emocionais. Da mesma forma, não se verificou que o envolvimento paterno fosse um fator determinante para o desenvolvimento socioemocional da criança.

Apesar de terem sido identificadas associações relevantes entre algumas dimensões do envolvimento paterno – nomeadamente ensino/disciplina e carga horária –, os efeitos globais não foram suficientemente robustos para sustentar as hipóteses formuladas. Esta limitação pode ser atribuída a diversos fatores, tais como o tamanho reduzido da amostra, a distribuição tradicional das práticas parentais e as complexas interações contextuais que moldam o desenvolvimento infantil (Kyriazos, 2018; Vabalas et al., 2019; Teye & Peaslee, 2015; Moens et al., 2018; Miot, 2011).

Perante estes resultados, torna-se evidente a necessidade de investigações futuras que envolvam amostras mais amplas e diversificadas, bem como uma abordagem que contemple as múltiplas variáveis contextuais envolvidas no desenvolvimento socioemocional infantil. Apenas uma análise mais abrangente permitirá compreender, de forma mais precisa, as dinâmicas parentais e o seu impacto na infância.

Referências

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. (1991). Infant–mother attachment and social development: Socialisation as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (pp. 99–135). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203753873-4>
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Allen, S., & Daly, K. (2007). *The effects of father involvement: An updated research summary of the evidence*. Father Involvement Initiative - Ontario Network.
- Amaral, R., Monteiro, L., Santos, C., & Torres, N. (2020). Crenças sobre o papel do pai numa amostra de homens portugueses: Implicações para uma parentalidade positiva. *Psicologia*, 34(2), 159–170. <https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i2.1517>
- Asendorpj, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human Development*, 33, 250-259. <https://doi.org/10.1159/000276522>
- Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children’s problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144-1159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00840>.
- Backes, M. S.(2015). *A relação entre o envolvimento paterno e a abertura ao mundo em pais de crianças entre 4-6 anos*. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina), Florianópolis, SC. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/133087/333649.pdf>

- Backes, M. S., Becker, A. P. S., Crepaldi, M. A., & Vieira, M. L. (2018). A paternidade e fatores associados ao envolvimento paterno. *Nova perspectiva sistêmica*, 27(61), 66-81. <https://doi.org/10.38034/nps.v27i61.417>
- Backes, Mariana & Bolze, Simone & Vieira, Mauro & Crepaldi, Maria. (2021). Relações Entre Apego do Pai, Envolvimento Paterno e Abertura ao Mundo. *Revista de Psicologia da IMED*. 13. 1. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2021.v13i2.4133>
- Baker, C. E. (2014). Maternal gatekeeping and fathers' involvement: The role of race and ethnicity. *Journal of Family Issues*, 35(9), 1150-1173. <https://doi.org/10.1177/0192513X13478404>
- Baker, C. E. (2017). Father-son relationships in ethnically diverse families: Links to boys' cognitive and social emotional development in preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 26(8), 2335–2345. <https://doi.org/10.1007/s1082601707433>
- Bandura, A., & Hall, P. (2018). Albert bandura and social learning theory. *Learning theories for early years*, 78, 35-36.
- Bandura, Albert. (1995). *Self-Efficacy In Changing Societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Barros, M. S. F., Garcia, N. N., Leite, S. R. M., & de Arruda, V. A. B. (2021). O desenvolvimento emocional da criança em idade escolar na perspectiva crítico dialética. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(4), 2776–2790. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.15682>
- Baumrind, D. (1993). The average expectable environment is not good enough: A response to Scarr. *Child Development*, 64, 1299-1307. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02954.x>

- Blair, B. L., Perry, N. B., Brien, M. O., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 51, 1062. <https://doi.org/10.1037/dev0000024>
- Bonica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A., & Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development*, 12, 551–562. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00248>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment, Vol. 1*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Volume II: Separation, anxiety and anger*. London: The Hogarth; Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Bowlby, John. (1979). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*. 2. 637 - 638. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00064955>
- Branco, C., Gomes, A. R., Morais, C., Fontes, L., & Sousa, J. (2024). Perfis de envolvimento parental no futebol juvenil: Um estudo com jovens atletas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 24(1), 182-199. <https://doi.org/10.6018/cpd.535761>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). The process-person-context model in developmental research: Principles, applications and implications. *Université Laval, Québec*.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). New York, NY:Wiley.

- Bronte-Tinkew, J., Carrano, J., Horowitz, A., & Kinukawa, A. (2007). Involvement among resident fathers and links to infant cognitive outcomes. *Journal of Family Issues*, 29(9), 1211-1244. <https://doi.org/10.1177/0192513X07304472>
- Cabrera, N. J., Fagan, J., Wight, V., & Schadler, C. (2011). Influence of mother, father, and child risk on parenting and children's cognitive and social behaviors. *Child Development*, 82(6), 1985-2005. <https://doi.org/10.1111/j.14678624.2011.01667>.
- Cabrera, N. J., Shannon, J. D., & Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-K. *Applied Development Science*, 11(4), 208-213. <https://doi.org/10.1080/10888690701762100>
- Cabrera, N. J., Volling, B. L., & Barr, R. (2018). Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. *Child Development Perspectives*, 12(3), 152-157. <https://doi.org/10.1111/cdep.12275>
- Cabrera, Natasha & Tamis-LeMonda, Catherine & Bradley, Robert & Hofferth, Sandra & Lamb, Michael. (2000). Fatherhood in the Twenty-First Century. *Child Development*. 71. 127 - 136. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00126>
- Caldera, Y. M. (2004). Paternal involvement and infant-father attachment: A Q-set study. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 2(2), 191-210. <https://doi.org/10.3149/fth.0202.191>
- Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 53-72.
- Cano, T., Perales, F., & Baxter, J. (2019). A matter of time: Father involvement and child cognitive outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 81(1), 164-181. <https://doi.org/10.1111/jomf.12523>

- Carlson, C. (2006). Family-school partnerships and positive behavior support. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 533-544). National Association of School Psychologists.
- Carvalho, R. G., & Dias, M. G. (2020). Teoria da mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 33, 1-10.
- Castilho, M. L. C., de Carvalho, M., & Portugal, A. (2020). Comunicación Padre-Hijos: El papel del apego y la expresión del afecto bajo el espectro del lugar de género. *Redes: Revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales*, (42), 55-66.
- Chen, X., Huang, X., Chang, L., Wang, L., & Li, D. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 22, 583-592. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000295>
- Cia, F., & Barham, E. J. (2014). Como se tornar um pai presente: impactos de um grupo de pais. *Psicologia Argumento*, 32(76). <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.32.076.AO09>
- Cia, F., D'Afonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A adaptação escolar de crianças: O papel dos pais e professores. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 67-76. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000100008>
- Cia, F., Pamplin, R. C., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Habilidades sociais educativas e a promoção do desenvolvimento infantil na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 67-76. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572006000100007>
- Cillessen, A. H., & Bellmore, A. D. (2004). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In T. Gaussen (Ed.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 355-374). Oxford, UK: Blackwell Publishing.

- Cimino, S., Cerniglia, L., Paciello, M., & Tafa, M. (2018). Depression, anxiety, and emotion regulation: Psychopathology risk in fathers and mothers and implications for child development. *Frontiers in Psychology*, 9, 1702.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01702>
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 143-161). New York, NY: The Guilford Press.
- Correia, D. S., Abreu, A., Taveira, M. D. G. M. M., Cavalcate, S. L., Sathler, J. L. M., & Almeida, M. G. (2021). Saúde Mental de Crianças e Adolescentes Quilombolas de Alagoas. *Revista Portal: Saúde e Sociedade*, 6(Fluxo contínuo), e02106043-e02106043.
- Coutinho, M. T., & Lemos, M. S. (2016). A interação das crianças com dificuldades socioemocionais. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 137-152.
- Crepaldi, M. A., Andreoli, S. B., & Corrêa, V. (2018). Paternidade e saúde mental: Contribuições de pesquisas brasileiras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1186/s41155-018-0094-x>
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 254-268.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.02.003>
- Cunha, V. (2019). Trabalho pago e não pago e (des)igualdade de gênero: Que mudanças e desafios? In L. Lopes & P. Pereira (Coords.), *1ª Academia de Formação Política para*

- Mulheres do PSD – 26-28 de outubro de 2018* (pp. 33–34). Lisboa: Serisexpresso.
- Disponível em <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/40476>
- Cunha, V., Atalaia, S. (2019). The gender(ed) division of labour in Europe: patterns of practices in 18 EU countries. *Sociologia, problemas e práticas*, 90, 113-137.
- <https://doi.org/10.7458/SPP20199013654>
- Delicado, A. & Ferrão, J. (coord.) (2024), *Portugal Social em Mudança - 50 anos do 25 de Abril*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. M. (2019). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 477-486. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00929-5>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(2), 238-256. <https://doi.org/10.1111/14678624.7402003>
- Deus, P. N. D., & Branco, F. (2022). *Policy brief 2022: políticas de família e de apoio à parentalidade nos programas de governo em Portugal: do I ao XXIII governo constitucional (1976-2026)*. Universidade de Lisboa.
- Diener, M. L., & Kim, D. Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 3-24. Retrieved from <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.11.006>
- Diniz, E., Brandão, T., Monteiro, L., & Verissimo, M. (2021). Father involvement during early childhood: A systematic review of the literature. *Journal of Family Theory & Review*, 13(1), 77–99. <https://doi.org/10.1111/jftr.12410>

- Dubeau, D., Devault, A., & Paquette, D. (2009). L'engagement paternel, un concept aux multiples facettes. In D. Dubeau, A. Devault, & G. Forget (Eds.), *La paternité au XXI siècle* (pp.71-98). Presses de l'Université Laval.
- Duch, H. (2005). Redefining parent involvement in Head Start: A two-generation approach. *Early Child Development and Care*, 175(1), 23-35.
<https://doi.org/10.1080/0300443042000230408>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2018). Regulation, resiliency, and quality of social functioning. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed., pp. 157-177). Guilford Press.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76(5), 1055-1071. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00897>.
- Feldman, R. (2023). Father contribution to human resilience. *Development and Psychopathology*, 35(1), 1–18. <https://doi.org/10.1017/S0954579423000354>
- Ferreira, J. M., & Almeida, C. A. (2017). A relação entre o conhecimento emocional e a competência social em crianças em idade pré-escolar. *Psicologia e Educação*, 34(2), 75-90. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/6245/1/14738-OA.pdf>
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of father involvement in children's later mental health. *Journal of Adolescence*, 26(1), 63-78. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00116-1](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00116-1)
- Gazelle, H., & Rudolph, K. D. (2004). Moving toward and away from the world: Social approach and avoidance trajectories in anxious solitary youth. *Child Development*, 75, 829-849.

- Giacomini, I., Martins, M. R. O., Matijasevich, A., & Cardoso, M. A. (2024). Consistência interna do Questionário de Capacidades e Dificuldades em crianças amazônicas. *Revista de Saúde Pública*, 57, 4s.
- Gomes, A. B., & Alvarenga, P. (2016). Envolvimento paterno: Diferenças entre níveis socioeconômicos em famílias brasileiras. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18(2), 10-21
- Guerra, J., & Lopes, R. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 60, 45-60.
- Henz, U. (2019). Fathers' involvement with their children in the United Kingdom. *Demographic Research*, 40, 865-896. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2019.40.30>
- Jia, R., Kotila, L. E., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2012). Transactional relations between father involvement and preschoolers' socioemotional adjustment. *Journal of Family Psychology*, 26(6), 848-857. <https://doi.org/10.1037/a0030245>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283-2290. Retrieved from <http://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Kyriazos, T. A. (2018). *Applied psychometrics: sample size and sample power considerations in factoranalysis (EFA, CFA) and SEM in general*. *Psychology*, 9(08), 2207. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.98126>
- LaFreniere, P. J. (2010). *Adaptive origins: Evolution and human development*. Nova Iorque: Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203847992>
- Lamb, M. E. (1975). Fathers: Forgotten contributors to child development. *Human Development*, 18, 245–266. <https://doi.org/10.1159/000271493>

- Lamb, M. E. (1997). The development of father–infant relationships. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 104–120).
- Lamb, M. E. (2000). The history of research on father involvement: An overview. *Marriage & Family Review*, 29(2-3), 23–42. https://doi.org/10.1300/J002v29n02_03
- Lankinen, T., Laitinen, K., & Pääkkönen, M. (2018). Father involvement and children's language development: Findings from longitudinal research. *Journal of Child Language*, 45(3), 563-577. <https://doi.org/10.1017/S0305000917000505>
- Laurent, G., Hecht, H. K., Ensink, K., Borelli, J. L., Hecht, H. K., & Borelli, J. L. (2018). Emotional understanding, aggression, and social functioning among preschoolers. *American Journal of Orthopsychiatry*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/ort0000377>
- Lucas, J. E., Richter, L. M., & Daelmans, B. (2018). Care for child development: An intervention in support of responsive caregiving and early child development. *Child: Care, Health and Development*, 44(1), 41–49. <https://doi.org/10.1111/cch.12544>
- Macedo, P. B., da Costa Silva, S. S., & Torres, D. L. (2022). Intervenção com base no SDQ: uma revisão integrativa da literatura. *Mudanças: Psicologia da Saúde* 30(1), 53-51. <https://doi.org/10.15603/2176-0985/mu.v30n1p53-51>
- Marinho, S., Atalaia, S. & Cunha, V. (2024). Mulheres, homens e vida familiar: a construção da igualdade no Portugal democrático. In: Delicado, A. & Ferrão, J. (coord.) *Portugal Social em Mudança - 50 anos do 25 de Abril*, pp. 9-22. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Miot, H. A. (2011). Tamanho da amostra em estudos clínicos e experimentais. *Jornal Vascular Brasileiro*, 10(4), 275–278. <https://doi.org/10.1590/S1677-54492011000400001>

- Moens, M. A., Weeland, J., Van der Giessen, D., Chhangur, R. R., & Overbeek, G. (2018). In the eye of the beholder? Parent-observer discrepancies in parenting and child disruptive behavior assessments. *Journal of abnormal child psychology*, 46, 1147-1159. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0355-8>
- Monteiro, L. (2010). O envolvimento dos pais nas atividades de lazer e brincadeiras das crianças: Diferenças de género. *Análise Psicológica*, 28(4), 499-510. <https://doi.org/10.14417/ap.251>
- Monteiro, L., Maia, R., Fernandes, C., Fernandes, M., Antunes, M., & Veríssimo, M. (2019). Uma análise exploratória das relações entre as representações de vinculação do pai e o seu envolvimento em atividades práticas e lúdicas. *Análise Psicológica*, 37(4), 507-519. <https://doi.org/10.14417/ap.1632>
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Vaughn, B. E. (2008). Envolvimento paterno e organização dos comportamentos de base segura das crianças em famílias portuguesas. *Análise Psicológica*, 26(3), 395-409. <https://doi.org/10.14417/ap.86>
- Moraes, P. R., & Fonseca, A. P. (2015). Pais e/ou professores? Acordo entre informadores na avaliação socioemocional de pré-escolares. *Psicologia em Estudo*, 20(4), 451-459. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v20i4.27028>
- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2013). Peer attachment, coping, and self-esteem in institutionalized adolescents: The mediating role of social skills. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 87-100. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0103-3>
- Mukhina, V. S. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes.

- Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2008). The development of chronic criminal behavior during childhood: A developmental taxonomy. *Criminology*, 46(2), 555-588.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2008.00119.x>
- Nísia, F. A. (2020). *Análise de dados de amostras pequenas: Implicações para a confiabilidade dos resultados*. Blog Nísia Academy.
- Opondo, C., Redshaw, M., & Quigley, M. A. (2017). Association between father involvement and attitudes in early child-rearing and depressive symptoms in the pre-adolescent period in a UK birth cohort. *Journal of Affective Disorders*, 221, 115–122.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.06.010>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2019). *OECD family database*. Retrieved from <https://www.oecd.org/els/family/>
- Palkovitz, R. (2018). Two perspectives on father involvement: A conceptual framework. In *The role of the father in child development* (pp. 98-117).
- Palkovitz, R. (2019). The evolving role of fathers: Implications for research and practice. *Journal of Family Theory & Review*, 11(3), 315–330.
<https://doi.org/10.1111/jftr.12328>
- Palm, G. (2014). Attachment theory and fathers: Moving from “being there” to “being with.” *Journal of Family Theory and Review*, 6, 282–297.
<https://doi.org/10.1111/jftr.1204>.
- Paquette, D. (2014). *Ce que les chimpanzés m’ont appris* [What the chimpanzees taught me]. Montréal: Éditions MultiMondes.
- Pinto, H. M., Carvalho, A. R., & Sá, E. (2014). Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: Estratégias de regulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar. *Análise Psicológica*, 32, 387-400. <https://doi.org/10.14417/ap.963>

- Pleck, J. H. (2010). Paternal involvement. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (5^a ed., pp. 58–93). Wiley.
- Reebye, P. (2005). Aggression during early years – Infancy and preschool. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, 14, 16-20.
- Rempel, L. A., Condon, J., & Dennis, C. L. (2020). Paternal parenting involvement: The influence of early Childhood interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 143-154. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.004>
- Rocha, M. S., & Leite, F. T. (2016). Concordância parental sobre problemas de comportamento infantil: Um estudo com o Child Behavior Checklist (CBCL). *Paideia (Ribeirão Preto)*, 26(3), 219-226. <https://doi.org/10.1590/1982-43272663201603>
- Rodriguez-Ruiz, B., Fernandez-Gonzalez, L., & Sanchez-Martin, M. (2019). Father-child interactions and child psychological adjustment. *Early Child Development and Care*, 189(5), 732-747. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1340589>
- Rogoff, B., & Gardner, W. (1984). Adult guidance of cognitive development. In B. Rogoff, & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: It's development in social context* (pp. 95-116). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rolle, L., Zoppi, S., & Sechi, C. (2019). Fathers' involvement and children's motor development: The role of paternal stimulation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01234>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>

- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. Em K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162-179). The Guilford Press.
- Rubin, K. H., & Burgess, K. B. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1: Children and parenting* (2nd ed., pp. 383-418). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rubin, K. H., Barstead, M. G., Smith, K. A., & Bowker, J. C. (2018). Peer relations and the behaviorally inhibited child. *Behavioral inhibition: Integrating theory, research, and clinical perspectives* (pp. 157-184).
- Rubin, K. H., Chen, X., & Hymel, S. (1993). Socioemotional characteristics of withdrawn and aggressive children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 518-534.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. R., Shin, N., & Vaughn, B. E. (2013). Preschool peer relationships and their links to social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 848-857. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.03.002>
- Scarr, S. (1993). Biological and cultural diversity: The legacy of Darwin for development. *Child Development*, 64, 1333-1353. <https://doi.org/10.2307/1131442>
- Sethna, V., Perry, E., Domoney, J., Iles, J., Psychogiou, L., Rowbotham, N. E. L., ... & Ramchandani, P. G. (2017). Father-child interactions at 3 months and 24 months: Contributions to children's cognitive development at 24 months. *Infant Mental Health Journal*, 38(3), 378-390. <https://doi.org/10.1002/imhj.21642>

- Tadayon Nabavi, R., & Bijandi, M. S. (2011). *Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory*. ResearchGate. Disponível em
- Teye, A. C., & Peaslee, L. (2015). Measuring educational outcomes for at-risk children and youth: Issues with the validity of self-reported data. *Child & Youth Care Forum*, 44, 853–873. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9303-7>
- Thomas, A. J., & Holmes, E. K. (2020). Gatekeeping, parental involvement, and paternal depression: An exploration of familial dynamics. *Journal of Family Psychology*, 34(3), 275-285. <https://doi.org/10.1037/fam0000623>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 25–52.
- Torres, A., Campos Pinto, P., Costa, D., Coelho, B., Maciel, D., Reigadinha, T., & Theodoro, E. (2018). *Igualdade de género ao longo da vida. Portugal no contexto europeu*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Torres, N., Veríssimo, M., Monteiro, L., & Santos, A. J. (2012). Father involvement and peer play competence in preschoolers: The moderating effect of the child's difficult temperament. *Journal of Family Studies*, 18(1), 50-65. <https://doi.org/10.5172/jfs.2012.18.1.50>
- Torres, N., Veríssimo, M., Monteiro, L., Ribeiro, O., & Santos, A. J. (2014). Domains of father involvement, social competence and problem behavior in preschool children. *Journal of Family Studies*, 20, 188. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/13229400.2014.11082006>

- Tremblay, R. E. (2004). Decade of behavior distinguished lecture: Development of physical aggression during infancy. *Infant Mental Health Journal*, 25(5), 399–407.
<https://doi.org/10.1002/imhj.20020>
- Turcotte, G., & Gaudet, J. (2009). Conditions favorables et obstacles à l'engagement paternel: Un bilan des connaissances. In D. Dubeau, A. Devault, & G. Forget (Eds.), *La paternité au XXI^e siècle* (pp. 39–70). Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Vabalas, A., Gowen, E., Poliakoff, E., & Casson, A. J. (2019). Machine learning algorithm validation with a limited sample size. *PLOS ONE*, 14(11), e0224365.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224365>
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. J., & Elphick, E. (2009). Hierarchical models of social competence in preschool children: A multisite, multinational study. *Child Development*, 80, 1775-1796.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01367.x>
- Vieira, M. L., et al. (2017). As bases das relações afetivas nos primeiros anos de vida: A relevância dos cuidados parentais. In M. A. Santos, D. Bartholomeu, & J. M. Montiel (Eds.), *Relações interpessoais no ciclo vital: Conceitos e contextos* (pp. 13–24). São Paulo: Vetor.
- Vygotsky, L. S. (1963). Learning and mental development at school age. *Educational Psychology in the USSR*, 1, 21-34.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Wall, K., Correia, R. B., & Gouveia, R. (2019). Atitudes face às licenças parentais em Portugal [Attitudes in relation to the parental leave]. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 90, 55–76. <https://doi.org/10.7458/SPP20199015525>
- Wall, K., Cunha, V., Atalaia, S., Rodrigues, L., Correia, R., Correia, S. V., & Rosa, R. (2016). *Livro branco: Homens e igualdade de género em Portugal*. Editorial do Ministério da Educação e da Ciência.
- Wall, K., Gouveia, R. (2014) Changing meanings of family in personal relationships *Current Sociology* Vol. 62, 3, pp.352-373. <https://doi.org/10.1177/0011392113518779>
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79-97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)
- Williams, R. C., Biscaro, A., & Clinton, J. (2019). Relationships matter: How clinicians can support positive parenting in the early years. *Paediatrics & Child Health*, 24(5), 340–347. <https://doi.org/10.1093/pch/pxz063>
- Wozniak, R. H. (1993). Co-constructive metatheory for psychology: Implications for an analysis of families as specific social contexts for development. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 77–91). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmermann, P., Mühling, L. E., Lichtenstein, L., & Iwanski, A. (2022). Still Mother after All These Years: Infants Still Prefer Mothers over Fathers (If They Have the Choice). *Social Sciences*, 11(2), 51. <https://doi.org/10.3390/socsci11020051>

Anexos

Anexo A- Escala do Envolvimento Parental

As seguintes afirmações descrevem algumas das atividades realizadas no dia a dia de uma família. Por favor, responda às seguintes questões de acordo com a sua vivência diária com o seu filho(a). Caso algum item não se aplique às suas vivências/rotinas, coloque NA.

De forma a tornar a sua leitura mais fluente, utilizaremos sempre a designação "filho" para nos referirmos ao seu filho ou filha.

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
1	2	3	4	5
1. Quem dá as refeições ao seu filho.			1 2 3 4 5	
2. Quem é responsável pela ida ao médico do seu filho.			1 2 3 4 5	
3. Quem ensina à criança novas competências (ex. as cores, contar ou jogar um jogo).			1 2 3 4 5	
4. Quem vai passear com o seu filho (ex. ao Jardim Zoológico).			1 2 3 4 5	
5. Quem dá banho ao seu filho.			1 2 3 4 5	
6. Quem costuma comprar as roupas do seu filho.			1 2 3 4 5	
7. Quem conversa com a criança sobre assuntos mais delicados (ex. a morte, como nascem os bebés, etc.).			1 2 3 4 5	
8. Quem estabelece as regras em casa.			1 2 3 4 5	
9. Quem brinca com o seu filho.			1 2 3 4 5	
10. Quem costuma ir às reuniões de escola do seu filho.			1 2 3 4 5	
11. Quem lê histórias ao seu filho.			1 2 3 4 5	
12. Quem leva o seu filho às festas de anos.			1 2 3 4 5	
13. Quem veste o seu filho.			1 2 3 4 5	
14. Quem costuma comprar os brinquedos/jogos do seu filho.			1 2 3 4 5	
15. Quem leva e traz o seu filho à escola.			1 2 3 4 5	
16. Quem lida com os maus comportamentos do seu filho.			1 2 3 4 5	
17. Quem é que faz jogos de mesa com o seu filho (ex. jogar cartas, puzzles, jogos de encaixe, etc.).			1 2 3 4 5	
18. Quem leva o seu filho ao parque infantil.			1 2 3 4 5	
19. Quem vai deitar o seu filho.			1 2 3 4 5	
20. Quem escolheu a escola que o seu filho frequenta.			1 2 3 4 5	
21. Quem fica em casa quando o seu filho está doente.			1 2 3 4 5	
22. Quem faz cumprir as regras.			1 2 3 4 5	
23. Quem é que faz jogos mais físicos com o seu filho (ex. jogar à bola, andar às cavalitas, rolar no chão, etc.).			1 2 3 4 5	
24. Quem leva o seu filho às atividades extracurriculares (ex. natação).			1 2 3 4 5	
25. Quem vê televisão com o seu filho.			1 2 3 4 5	
26. A quem é que a escola telefona se acontecer algo ao seu filho.			1 2 3 4 5	

Anexo B- SDQ

Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Port)

P 2-4

Instruções: Encontra-se aqui 25 frases. Para cada uma delas marque, com uma cruz, um dos seguintes quadradinhos: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responder a todas as afirmações o melhor que puder, mesmo que não tenha a certeza absoluta ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento do seu filho / da sua filha nos últimos seis meses.

Nome da criança Masculino/Feminino

Data de nascimento

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros	☐	☐	☐
É inquieto/a, muito mexido/a, nunca para quieto/a	☐	☐	☐
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos	☐	☐	☐
Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.)	☐	☐	☐
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	☐	☐	☐
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a	☐	☐	☐
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam	☐	☐	☐
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	☐	☐	☐
Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente	☐	☐	☐
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	☐	☐	☐
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	☐	☐	☐
Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as	☐	☐	☐
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou chorrinho/a	☐	☐	☐
Em geral as outras crianças gostam dele/a	☐	☐	☐
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar	☐	☐	☐
Em situações novas é recuso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a	☐	☐	☐
É simpático/a e amável com crianças mais pequenas	☐	☐	☐
Refila frequentemente com os adultos	☐	☐	☐
As outras crianças mexem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a	☐	☐	☐
Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças)	☐	☐	☐
É capaz de parar e pensar antes de fazer as coisas	☐	☐	☐
Pode ser mau/má para os outros	☐	☐	☐
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	☐	☐	☐
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	☐	☐	☐
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	☐	☐	☐

Tem algum outro comentário ou preocupação? Descreva.

Por favor, vire a folha - há mais algumas questões no outro lado

Anexo C- Questionário Sócio-Demográfico

Questionário sociodemográfico

Dados do Pai

1. Idade

2. Estado civil

Casado

União de facto

Divorciado

Separado

Viúvo

Solteiro

3. Indique qual o nível de ensino que completou:

4º ano de escolaridade

6º ano de escolaridade

9º ano de escolaridade

12º ano

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

4. Situação profissional

Estudante;

Desempregado;

Empregado a tempo inteiro;

Empregado em part-time;

Outros;

5. Profissão:

7. Tipo de Vínculo Laboral:

6. Indique freguesia onde reside: _____

7. Vive com...

Esposa/companheira e filho (s)

Esposa/companheira, filho(s) e outros elementos da família (por exemplo, avó)

Sozinho com filho(s) pontualmente (e.g.: fim-de-semana)

Sozinho sem filho(s)

Outra situação: _____

8. Número de filho (a/s)

R: _____

9. Idade e género do(s) filho(a/s)?

R: _____

10. Relativamente ao grau de envolvimento que considera ter nos cuidados do seu filho e tendo em conta a expectativa inicial, indique o que mais se adequa à sua situação:

Estou mais envolvido do que esperava;
Estou tão envolvido quanto esperava;
Estou menos envolvido do que esperava;
Estou muito menos envolvido do que esperava

11. Quem considera que esteja mais envolvido na vida do seu filho?

Mãe
Pai
Ambos

12. Identifique três motivos que justificam o facto de não estar tão envolvido na vida do seu filho como gostaria:

R: _____

Nota: Se tem dois ou mais filhos pedimos-lhe para que responda focando-se apenas em um deles, desde que tenha entre os 3 e os 5 anos de idade. Indique idade e sexo do filho sobre o qual irá pensar enquanto responde ao questionário:

Idade: _____

Sexo: _____

Dados da Criança:

Informações Gerais:

Nome da Criança: _____

Data de Nascimento: _____

Género:

Feminino;

Maculino

Nome do Infantário: _____

Contexto Educacional:

Nível de Ensino (Berçário, Jardim de Infância, etc.):

Berçário;

Jardim de Infância;

Pré-escolar.

Tipo de Sala (se aplicável): _____

Idade em que Iniciou na Creche/Infantário: _____

Histórico Familiar:

Número de Irmãos: _____

Idades e Géneros dos Irmãos: _____

Existem Problemas de Comportamento Identificados entre Irmãos? (sim/não):

Sim

Não

Se sim, quais?_____

Desenvolvimento e Saúde:

Existem Problemas de Desenvolvimento Identificados? (sim/não):

Sim

Não

Se sim, quais:_____

Histórico de Doenças ou Diagnósticos de Saúde:

A Criança tem acompanhamento Psicológico? (sim/não):

Sim

Não

Relacionamento Social:

Como é a Relação da Criança com os Pares no Infantário? (descreva brevemente):_____

Histórico de Creche (se não frequentou creche, com quem ficou):_____

Comportamento e Rotinas:

Existem Problemas de Comportamento Identificados?

Sim

Não

Se sim quais:_____

Padrões de Sono da Criança:_____

Hábitos Alimentares da Criança:_____

Licença de Maternidade (sim/não):

Sim

Não

Se sim, qual a duração?_____

Dados da Mãe:

1. Idade

2. Estado civil

Casada

União de facto

Divorciada

Separada

Viúva

Solteira

3. Indique qual o nível de ensino que completou:

4º ano de escolaridade

6º ano de escolaridade

9º ano de escolaridade

12º ano

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

4. Situação profissional

Estudante;

Desempregado;

Empregado a tempo inteiro;

Empregado em part-time;

Outros;

5. Profissão:

7. Tipo de Vínculo Laboral:

6. Indique freguesia onde reside: _____