INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Associações entre as práticas parentais e o funcionamento social de crianças em idade pré-escolar. O papel moderador do envolvimento do pai.

Catarina Do Ó

Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:
Doutora Lígia Monteiro, Professora Auxiliar, Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientadora:
Doutora Madalena Ramos, Professora Catedrática,
Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2024

CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia Social e das Organizações (DPSO)

Associações entre as práticas parentais e o funcionamento social de crianças em idade pré-escolar. O papel moderador do envolvimento do pai.

Catarina Do Ó

Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:
Doutora Lígia Monteiro, Professora Auxiliar, Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientadora:
Doutora Madalena Ramos, Professora Catedrática, Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2024

Agradecimento

A conclusão desta dissertação simboliza o culminar de uma jornada exigente, marcada por desafios constantes e por um processo de autoconhecimento. A realização deste estudo concretizou-se graças ao contributo inestimável de várias pessoas e instituições, às quais agradeço profundamente.

À minha orientadora, Professora Lígia Monteiro, deixo o meu agradecimento pelo apoio constante, rigor metodológico e assertividade que foram essenciais para o sucesso deste percurso. À Professora Madalena Ramos, agradeço pela sua disponibilidade, sempre transformando o que parecia complexo em algo claro e objetivo.

Agradeço especialmente às educadoras, auxiliares e membros administrativos das escolas, que me receberam de braços abertos e esforçaram-se para que o maior número de famílias pudesse participar. A essas famílias, deixo o meu sincero agradecimento pela participação e disponibilidade em colaborar neste projeto.

Numa nota mais pessoal, ao meu pai, agradeço os telefonemas de quartas-feiras, que nunca falharam, e que me deram conforto e motivação para continuar. À minha mãe e irmã, agradeço pelo apoio e incentivo para a conclusão desta etapa académica.

Às minhas amigas agradeço os momentos de partilha, apoio e conversas fora do tema, que permitiram que esta etapa fosse concluída com mais leveza.

Por fim, e de forma muito especial, agradeço à minha Carol, por estar sempre ao meu lado, por nunca deixar que eu duvidasse das minhas capacidades, e por todo o apoio incondicional, que vai muito além do que as palavras podem expressar.

Resumo

O presente estudo investigou as associações entre as práticas parentais, de cuidado e restritividade, e o funcionamento social de crianças em idade pré-escolar, especificamente a competência social, agressividade e retraimento social ansioso, considerando o papel moderador do envolvimento paterno, nomeadamente, ao nível do engagement em atividades de cuidado e socialização. Participaram 126 famílias bi-parentais, mãe, pai e criança, assim como as educadoras das crianças. Dos modelos de regressão testados, apenas a relação entre práticas restritivas e agressividade revelou significância estatística. Estes resultados são discutidos sob uma perspetiva bioecológica, destacando a importância das dinâmicas familiares e o contexto cultural no desenvolvimento social da criança.

Palavras-chave: Práticas parentais, envolvimento paterno, competência social, agressividade, retraimento social ansioso, pré-escolar.

Categorias e códigos de classificação PsycINFO:
2800 Psicologia do Desenvolvimento
2956 Educação Infantil & Cuidados Infantis

Abstract

This study investigated the associations between parenting practices, specifically caregiving and restrictiveness, and the social functioning of preschool-aged children, focusing on social competence, aggression, and anxious social withdrawal. The moderating role of father involvement, particularly in terms of engagement in caregiving and socialization activities, was considered. The sample included 126 two-parent families, mother, father, and child, as well as the children's educators. Among the regression models tested, only the association between restrictive practices and aggression showed statistical significance. These findings are discussed from a bioecological perspective, highlighting the importance of family dynamics and cultural context in children’s social development.

Keywords: parenting practices, social competence, father involvement, aggression, anxious social withdrawal, preschool age

PsycINFO Classification Categories and Codes:
2800 Developmental Psychology
2956 Childrearing & Child Care

Índice

Agradecimento i

Resumo iii

Abstract v

Índice viii

Introdução

Capítulo 1. Revisão da Literatura 1

1.1. Parentalidade: O pai 1

1.1.1. Estilos e Práticas parentais 1

1.1.2. Envolvimento do pai 3

1.2. Comportamentos sociais e não-sociais nos anos pré-escolares 5

1.2.1. Competência Social 5

1.2.2. Agressividade e Retraimento social ansioso 6

1.3. Associações entre as práticas parentais e funcionamento social das crianças no contexto do grupo de pares 9

1.3.1. O papel do envolvimento do pai 11

1.4. Objetivos 11

Capítulo 2. Método 15

2.1. Participantes 15

2.2. Instrumentos 15

2.2.1. Questionário Sociodemográfico 15

2.2.2. Questionário modificado do Relatório de Práticas Educativas Parentais 15

2.2.3. Questionário do envolvimento do pai 16

2.2.4. Questionário de Competência Social e Comportamental 16

2.3. Procedimento 17

2.4. Plano de Análise 17

Capítulo 3. Resultados 19

Capítulo 4. Discussão 27

Referências Bibliográficas 33

Introdução

A parentalidade é um conceito abrangente que envolve um conjunto de práticas e comportamentos utilizados pelas figuras parentais nas interações com os seus filhos, ao longo do tempo, e com enorme impacto no desenvolvimento emocional, social e cognitivo de crianças e adolescentes (e.g., Belsky, 1984; Yaffe, 2020). Historicamente, a investigação sobre desenvolvimento da criança focou-se, predominantemente, nas mães, refletindo uma visão tradicional que minimizava o papel dos pais, em particular, no domínio dos cuidados. Nas últimas décadas, ocorre uma progressiva mudança de paradigma, onde se reconhece que a presença, e participação ativa e positiva dos pais é crucial para o bem-estar infantil (Cabrera et al., 2018; Diniz et al., 2021; Lamb, 2010, Palkovitz, 2019).

A visão mais tradicional de paternidade, que retratava o pai como uma figura autoritária, com um envolvimento limitado às suas responsabilidades financeiras, tem sido desafiada pelas mudanças socioeconômicas e políticas ocorridas nas últimas décadas (e.g., Cabrera, 2000; Wall et al., 2016). Conduzindo ao surgimento de estudos focados na análise das consequências da ausência/presença do pai, do seu envolvimento no dia a dia da criança, e da qualidade dos comportamentos e interações pai-criança, no desenvolvimento infantil (e.g., Cabrera et al., 2014; Diniz et al., 2021; Lamb, 2010). Apesar das mudanças serem lentas, atualmente os pais estão mais envolvidos nas atividades diárias e no cuidado dos/as filhos/as, comparativamente com gerações anteriores, refletindo uma transformação nas normas sociais que enfatiza a responsabilidade partilhada e o envolvimento emocional de ambas as figuras parentais na educação das crianças (Cabrera et al., 2018; Lamb, 2010; Marinho et al., 2024; Wall et al., 2016). Por exemplo, em Portugal, um Policy brief recentemente elaborado (Deus & Branco, 2022) sublinha que as políticas de família e de apoio à parentalidade em Portugal devem reconhecer e incentivar o envolvimento ativo por parte do pai, como um fator crítico, não só para a igualdade de género, igualdade nas responsabilidades parentais, mas para o desenvolvimento saudável e integral das crianças (Cabrera et al., 2018).

O presente estudo insere-se neste esforço de análise da paternidade (qualidade e envolvimento) e das suas associações com o funcionamento social da criança (e.g., Diniz et al., 2021; Cabrera, 2000; Cabrera et al., 2018; Lamb, 2010; Palkovitz, 2018), enquadrado pela visão do modelo proposto por Cabrera e colaboradores (2014), que apresenta uma abordagem ecológica e interligada de múltiplos fatores (individuais, familiares, sociais e culturais) que influenciam a paternidade; procurando compreender o impacto que o pai, a qualidade dos seus comportamentos e interações com a criança têm no desenvolvimento desta.

Do ponto de vista social os anos pré-escolares são um período essencial, com as crianças a passarem cada vez mais tempo no contexto de pares, onde iniciar e manter interações positivas com os outros, é essencial para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e emocionais importantes no decorrer do desenvolvimento (e.g., Rose-Krasnor & Denham, 2009; Rubin et al., 2015). O funcionamento social das crianças, nos primeiros anos de vida, estabelece a base para a construção de relacionamentos sociais positivos e saudáveis, essenciais para o bem-estar emocional, para além destes anos, (e.g., Rose-Krasnor & Denham, 2009; Waters & Sroufe, 1983), com importantes consequências noutras áreas, como, por exemplo, o desempenho académico (e.g., Chen et al., 2010; Denham, 2006). Assim, compreender as manifestações e as variáveis explicativas dos comportamentos sociais e não-sociais, nestes primeiros anos, é essencial para promover ou intervir precocemente de modo integrado neste domínio (e.g., Bukowski et al., 2011; Cabrera et al., 201; Ettekal & Ladd, 2015).

Assim, o presente estudo foca-se na parentalidade, considerando a perspetiva do pai, e nos anos pré-escolares, analisando as associações entre a perceção da qualidade das suas práticas educativas parentais e o funcionamento social das crianças, descrito pelas suas educadoras: competência social, agressividade e retraimento social ansioso. Visa-se, ainda, testar o papel moderador do envolvimento do pai (atividades de cuidado e socialização), nestas relações.

CAPÍTULO 1

Revisão da Literatura

1.1. Parentalidade: O pai

1.1.1. Estilos e Práticas parentais

Os estilos parentais e as práticas educativas parentais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento social e emocional das crianças. Definidos como as abordagens gerais que os pais utilizam na educação dos filhos, os estilos parentais fornecem um quadro teórico para compreender como diferentes estratégias parentais influenciam o comportamento e o ajustamento das crianças (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983).

O estilo autoritativo é caracterizado por um equilíbrio entre elevada responsividade e controlo. Pais autoritativos estabelecem regras claras e consistentes, mas também suporte emocional e estimulam a autonomia dos filhos, promovendo um ambiente de diálogo aberto (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983). Em contraste, o estilo autoritário é caracterizado por um desequilíbrio entre controlo e responsividade, com elevados níveis de controlo e baixos níveis de responsividade. Este estilo envolve a imposição de regras rígidas e a priorização da obediência, sem espaço para diálogo, expressão de afeto, ou reforços positivos (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983; Yaffe, 2023). O estilo permissivo/indulgente, por outro lado, é caracterizado por elevada responsividade e baixo controlo. Pais permissivos são efetuosos, porém existe a dificuldades no colocar de regras e limites (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983). Por sua vez, o estilo negligente é caracterizado por baixo controlo e baixa responsividade, onde os pais, frequentemente, não garantem as necessidades básicas dos filhos, com um impacto extremamente negativo no desenvolvimento das crianças (Steinberg, 1990; Maccoby & Martin, 1983).

As práticas parentais referem-se a comportamentos específicos durante as interações com os filhos, como métodos de disciplina, comunicação e expressão de afetos (Baumrind, 1966). As práticas responsivas caracterizam-se pela capacidade de os pais manterem o foco no que os seus filhos partilham, mostrando interesse e compreensão (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983). Inclui escutar ativamente as preocupações e ideias das crianças, validando os seus sentimentos e experiências (Cabrera et al., 2018; Darling & Steinberg, 1993). Estas práticas responsivas celebram as conquistas e oferecem feedback positivo, e o reconhecer e valorizar dos esforços das crianças, mesmo quando não atingem o sucesso esperado (e.g., Madigan et al., 2019; Wade et al., 2023). Pais que adotam comportamentos de responsividade consistentes criam um ambiente onde a criança se sente segura e valorizada, dando espaço à criança para desenvolver estratégias saudáveis que poderá aplicar noutros contextos (Cabrera et al., 2018; Darling & Steinberg, 1993).

Relativamente às práticas parentais de controlo, estas referem-se ao estabelecimento de regras, limites e consequências. Estas práticas são fundamentais para a criação de um sistema estruturado que permite a criança sentir-se segura e apoiada, sabendo claramente quais são as expectativas e limitações definidas pelos pais (Baumrind, 2013; Darling & Steinberg, 1993).

Neste domínio, é importante considerar, sempre que possível, o envolvimento das crianças na formulação das regras, permitindo uma gestão de expectativas bilateral, promovendo o sentimento de responsabilidade na criança, tornando-as mais comprometidas, e melhorando a sua adesão às regras (Baumrind, 1966). A flexibilidade é crucial para que as práticas parentais se ajustem às mudanças das diversas necessidades das crianças (ao longo do tempo), e das dinâmicas familiares, aumentando a eficácia das práticas parentais (Darling & Steinberg, 1993; Yaffe, 2023). A rigidez na aplicação de regras pode conduzir ao conflito, especialmente se estas forem compreendidas como opressivas e injustas (Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016; Maccoby & Martin, 1983). A aplicação de consequências, perante o incumprimento das regras, pode assumir formas tanto positivas, quanto negativa. A literatura sugere que a disciplina positiva, que enfatiza a correção construtiva e o diálogo, é mais benéfica, do que punições severas. A aplicação de consequências deverá ser moderada, evitando o uso excessivo de punições e a falta de reforço positivo (McKee et al., 2007; Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016).

A supervisão e a monitorização são características fundamentais de práticas parentais de controlo, contribuindo para a criação de um ambiente seguro e estruturado. A supervisão envolve a observação contínua das atividades diárias das crianças, assegurando que cumpram as regras estabelecidas e participem de atividades apropriadas para a sua idade (Maccoby, 1992; Steinberg, 1990; Lansford et al., 2004). Uma supervisão eficaz não se limita ao controlo rigoroso da criança, mas sim na harmonia entre o controlo com a promoção da autonomia das crianças. Por outro lado, a ausência de supervisão adequada torna as crianças mais vulneráveis e reduz a capacidade dos pais de orientar e corrigir comportamentos (Cabrera, et al., 2018; Endendijk et al., 2017).

As diferenças nas práticas parentais entre o pai e a mãe têm sido amplamente investigadas, revelando abordagens distintas através da comparação das práticas de cada progenitor (Pedro et al., 2012; Yaffe, 2023). O pai é frequentemente descrito como adotando práticas de controlo mais rigorosas, demonstrando uma tendência para abordagens mais punitivas em relação aos filhos (Pedro et al., 2012; Yaffe, 2023). Em contrapartida, a mãe tende a priorizar o envolvimento emocional, exibindo maior sensibilidade e preocupação com as necessidades afetivas das crianças (Fagan et al., 2014; Gámez-Guadix & Almendros, 2015).

1.1.2. Envolvimento do pai

O olhar sobre o envolvimento do pai tem progredindo significativamente, refletindo um crescente reconhecimento da sua importância para as dinâmicas familiares e para o desenvolvimento infantil (Cabrera et al., 2018). Diversos modelos teóricos têm contribuído para a análise das diferentes formas e domínios do envolvimento.

O modelo proposto por Lamb e colaboradores (1985) foi a primeira tentativa de sistematizar o conhecimento neste domínio. São destacadas as diferentes formas de presença e participação dos pais na vida dos seus filhos, sublinhando a importância tanto das interações diretas, quanto das responsabilidades do pai sobre o bem-estar da criança. Identificou três componentes principais: i) engagement, envolvimento que implica interações diretas com a criança, por exemplo, nos cuidados diários, brincadeiras e outras formas de interações, sendo através desta participação ativa, no dia a dia da criança, que é expectável que o pai contribua diretamente para o seu bem-estar emocional e social; ii) acessibilidade, que remete para a disponibilidade do pai para responder às necessidades e pedidos da criança; iii) responsabilidade, não implica interações diretas com a criança, remetendo para diversos aspetos como tomar decisões relacionadas com a sua educação, saúde e bem-estar (Lamb et al.,1985).

Este modelo foi posteriormente ampliando por Pleck (1997; 2010), que visou esclarecer as dimensões qualitativas e a operacionalização do envolvimento paterno, propondo três componentes principais: i) envolvimento positivo, relacionado às interações que promovem o desenvolvimento infantil; ii) afetividade e responsividade, subjacentes ao envolvimento positivo do pai; e (iii) controlo, que envolve a monitorização das atividades da criança e a participação na tomada de decisões.

Parke (1996, 2000) destaca a complexidade do papel do pai salientando a importância de analisar o envolvimento paterno considerando a frequência, o contexto onde ocorre, os tipos de interação, e qualidade das interações. Propõe dimensões de interação e de cuidados indiretos. Relativamente às interações com a criança, Parke (2000) refere: i) cuidado direto, que inclui interações relacionadas com as necessidades básicas da criança; iii) ensino, abrange a transmissão de novas competências, como ensinar o alfabeto; e (iii) envolver-se em atividades de lazer com a criança, como brincadeiras e jogos; iv) cuidado indireto implica garantir a organização e toma de decisões sobre o quotidiano e desenvolvimento, como escolher livros ou roupas.

Mais recentemente, Cabrera e colaboradores (2007; 2014), propuseram um modelo que amplia e complexifica a visão sobre o papel do pai e da paternidade, denominado: "The ecology of father–child relationships". Este modelo considera que o envolvimento e as interações paicriança são influenciadas por múltiplos fatores desde os individuais, familiares, sociais, económicos, aos culturais, que interagem de modo complexo e ao longo do tempo. Por exemplo, limitações socioeconómicas podem reduzir o tempo disponível para atividades familiares, enquanto normas culturais definem as expectativas e práticas de paternidade (Cabrera et al., 2000; Cabrera et al., 2014). O modelo destaca a importância da qualidade das interações, vistas como essenciais para o desenvolvimento infantil. Práticas de qualidade, que atendem de forma adequada, afetuosa e responsiva às necessidades físicas, emocionais e cognitivas da criança, têm um impacto mais significativo, do que apenas o tempo passado com a criança (Cabrera et al., 2000; Cabrera et al., 2014; Cabrera et al., 2018). Este modelo permite uma análise mais flexível e adaptativa do papel do pai, reconhecendo que este evolui ao longo do ciclo vital (Cabrera et al., 2014; Cabrera et al., 2018).

1.2. Comportamentos sociais e não-sociais nos anos pré-escolares

O funcionamento social nos anos pré-escolares é crucial para o desenvolvimento infantil, envolvendo a capacidade de formar e manter relações positivas, adaptar-se a diferentes ambientes sociais, e responder adequadamente às normas e expectativas sociais (Rubin et al.,

2009). Nesta fase, as interações com os pares tornam-se mais complexas, resultado de acentuadas mudanças nos domínios da linguagem, regulação emocional e comportamental, cooperação, partilha, e resolução de conflitos. Contudo, algumas crianças enfrentam dificuldades no grupo de pares, nomeadamente, apresentando comportamentos de agressividade e de retraimento social ansioso, que sendo consistentes ao longo do tempo, têm impactos negativos no desenvolvimento da criança e jovem (Denham et al., 2003; Endendijk et al., 2017; Rubin et al., 2015; Waters & Sroufe, 1983).

1.2.1. Competência Social

A competência social é fundamental para o desenvolvimento psicossocial saudável, envolvendo a capacidade do indivíduo de interagir de maneira eficaz e adequada com os pares, ajustandose a diferentes situações e contextos sociais. Define-se como a habilidade de coordenar, de forma flexível, afetos, comportamentos e cognições, visando alcançar os próprios objetivos sociais, sem comprometer o próprio desenvolvimento ou o dos seus pares (Rose-Krasnor, 1997; Waters & Sroufe, 1983). Além de comportamentos observáveis nas interações, a competência social inclui processos internos, como a capacidade de perceber, interpretar e responder adequadamente aos sinais sociais de outros indivíduos (Eisenberg & Mussen, 1989; RoseKrasnor, 1997).

A competência social é um construo que engloba 5 dimensões: i) comunicação eficaz, que permite a criança expressar pensamentos e sentimentos de forma clara, promovendo a resolução de conflitos e a formação de amizades (Rose-Krasnor, 1997); ii) empatia, ou a capacidade de compreender e responder aos sentimentos dos pares, promovendo comportamentos pró-sociais; iii) compreensão, expressão e regulação emocional que permite a interpretar, e gerir emoções. (Denham et al., 2003; Eisenberg & Mussen, 1989); iv) resolução de conflitos de modo a encontrar soluções construtivas; v) cooperação, fundamental para trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns, é importante para a aceitação pelos pares e a construção de redes de suporte social (Blair et al., 2015). Por serem aceites pelos seus pares, as crianças socialmente competentes têm mais oportunidades de desenvolvimento psicossocial e emocional (Blair et al., 2015; Rubin et al., 2009).

O desenvolvimento da competência social é influenciado por uma combinação de fatores individuais e contextuais (Endendijk et al., 2017; Rose-Krasnor & Denham, 2009; Rubin et al., 2009). No que concerne as características individuais, a idade da criança é uma variável central, uma vez que diferentes capacidades, como a linguagem e a regulação emocional, estão associadas ao desenvolvimento da competência social. Assim, será expectável que crianças mais novas apresentem menor capacidade de regulação emocional e de resolução de conflitos, do que crianças mais velhas, o que se reflete no seu funcionamento no grupo de pares (Blair et al., 2015; Santos et al., 2022). Quanto ao sexo, tanto raparigas quanto rapazes apresentam comportamentos pró-sociais, porém as raparigas a tendem a destacar-se ao demonstrar de forma mais evidente comportamentos de cooperação e empatia (Guedes et al., 2023; Rubin et al., 2015). Em contrapartida, os rapazes, tendencialmente, destacam-se nos comportamentos de liderança e competição, influenciando as interações com os pares (Bukowski et al., 2011). Contudo, é essencial não interpretar essas diferenças como habilidades inatas, mas sim como resultado de interações complexas entre socialização parental e experiências contextuais (Endendijk et al., 2017).

1.2.2. Agressividade e Retraimento social ansioso

Crianças que demonstram dificuldades em estabelecer interações positivas com os seus pares tendem a não beneficiar plenamente dos ganhos desenvolvimentais que resultam dessas interações. Tais dificuldades podem manifestar-se por comportamentos como a agressividade e/ou o retraimento social ansioso (Nagin et al., 2008; Rubin & Burgess, 2002; Rubin et al., 2009).

A agressividade, frequentemente considerada um comportamento negativo, pode desempenhar um papel paradoxal no desenvolvimento social. Em determinados contextos, a agressividade pode ser uma ferramenta essencial para a expressão de necessidades, para estabelecer limites e a navegação em contextos sociais complexos, revelando um ajustamento social adequado (e.g., Crick, 1996; Evans et al., 2018). Apesar destas potenciais funções adaptativas, a agressividade continua a ser uma das principais preocupações em contextos escolares e familiares, refletindo desafios no desenvolvimento socioemocional das crianças (Denham et al., 2003; Rubin & Burgess, 2002).

A agressividade é conceptualizada como um padrão persistente de comportamentos disruptivos e hostis dirigidos a terceiros, correlacionados com dificuldades na regulação emocional e na inibição de impulsos, particularmente no contexto pré-escolar (Reebye, 2005). Este comportamento, de acordo Rubin e Burgess (2002), pode ser interpretado como uma manifestação de dificuldades de autorregulação, que impacta negativamente as relações interpessoais da criança. A agressividade desadapativa é uma das principais razões para que crianças sejam encaminhadas para tratamento, podendo evoluir para comportamento de risco e criminalidade (Rubin & Burgess, 2002).

Crianças que utilizam frequentemente a agressividade como estratégia de resolução de conflitos tendem a ser percecionadas pelas educadoras como problemáticas e rejeitadas pelos pares (Crick et al., 2006). Esta rejeição pode perpetuar um ciclo, onde a criança se sente isolada e incompreendida, intensificando comportamentos agressivos, e, consequentemente, agravando problemas de autoestima e de relacionamento (Crick et al., 2006; Evans et al., 2018; Hart & Ostrov, 2013).

No que concerne ao género, estudos indicam que os rapazes tendem a apresentar uma maior prevalência de comportamentos agressivos físicos durante a infância, enquanto as raparigas mostram uma propensão para a agressão relacional (Crick, 1996; Kranenburg & Mesman, 2017). Os rapazes podem enfrentar mais consequências negativas associadas à agressividade física, devido às normas sociais que condenam esses comportamentos como inapropriados após determinada idade, o que pode impactar o seu ajustamento social (Endendijk et al., 2017; Maccoby, 1998). As respostas parentais e de pares à agressividade podem, também, reforçar estas dinâmicas de género, perpetuando padrões de comportamento ao longo do desenvolvimento (Endendijk et al., 2017).

Ao longo dos anos pré-escolares, o recurso à agressividade física tende a diminuir à medida que se verificam ganhos no desenvolvimento da linguagem, na autorregulação emocional e na capacidade de resolução de conflitos (Denham et al., 2003; Rubin et al., 2009). No entanto, os comportamentos agressivos não desaparecem na totalidade, assumem, com o tempo, formas mais subtis de agressividade relacional, como a exclusão social e a manipulação (Crick et al., 2006). Esta transformação reflete o aumento das competências de cognição social e de compreensão emocional, que se consolidam durante os anos escolares, permitindo interações sociais mais complexas e adaptativas (Denham et al., 2003; Rubin et al., 2015).

O retraimento social ansioso caracteriza-se por baixa participação em interações sociais, em ambientes que potencializam a socialização com os pares, ou seja, onde estão presentes potenciais parceiros de interação. A criança evita a interação com os pares, permanecendo sozinha, normalmente, na periferia do grupo, durante as brincadeiras, e apresentando dificuldades em iniciar e/ou manter interações sociais, demonstram ansiedade, desconforto e medo de ser rejeitada (Endendijk et al., 2017; Rubin et al., 2009; Santos et al., 2015). As estratégias que utilizam para se aproximar dos pares tendem a ser menos assertivas, o que, muitas vezes, resulta em serem ignoradas ou rejeitadas, agravando as suas dificuldades e perceção de baixa competência. Essa ausência, ou reduzidos níveis de interação social, quando se caracterizam pela estabilidade ao longo do tempo, constitui-se um risco para o desenvolvimento (e.g., Rubin et al., 2002; Rubin et al., 2009).

Rubin e colaboradores (2002) apresentam um modelo que integra e analisa diversas variáveis, considerando, fatores individuais e o ambiente familiar, incluindo práticas parentais, e social, como as interações escolares. No que diz respeito ao género da criança, o retraimento social ansioso é frequentemente mais observado em raparigas em idade pré-escolar, possivelmente devido às normas de socialização que promovem comportamentos menos assertivos (Guedes et al., 2023; Rose & Rudolph, 2006; Rubin et al., 2009). Em contraste, rapazes, desde idades pré-escolares, são frequentemente incentivados a serem mais assertivos e a interagir em grupos, o que pode levar a uma diminuição do retraimento social. Contudo, essa pressão para ser socialmente ativo e competitivo pode, paradoxalmente, exacerbar o retraimento social em alguns casos, resultando em consequências negativas para essas crianças (Endendijk et al., 2017; Maccoby, 1998).

Crianças retraídas socialmente enfrentam uma série de desafios no desenvolvimento socioemocional, incluindo dificuldades na formação de amizades, baixa autoestima e problemas na regulação emocional (Rubin & Barstead, 2018; Denham et al., 2003). Desencadeia um ciclo de isolamento, onde a falta de interação social limita o desenvolvimento de competências sociais essenciais, prejudicando o ajustamento social da criança tanto em contextos escolares quanto em situações futuras (Blair et al., 2015; Cillessen & Bellmore, 2004; Rubin et al., 2009) Além disso, a ansiedade social, frequentemente, associada ao retraimento pode persistir, com impacto negativo nas relações interpessoais e no bem-estar emocional (Denham et al., 2003; Markovic & Bowker, 2017). Assim, é fundamental identificar e intervir precocemente, promovendo um ambiente que encoraje a participação social e o desenvolvimento de habilidades sociais (e.g., Coplan et al., 2013;). Em Portugal, o projeto 'Tartaruga', desenvolvido no ISPA, foca em intervenções para crianças, promovendo estratégias que visam não apenas a redução da inibição social, mas também o fortalecimento das habilidades sociais e emocionais, por meio de abordagens adaptadas às necessidades específicas de cada criança (Guedes et al., 2019).

Tal como anteriormente referido, a qualidade do funcionamento e ajustamento social das crianças no contexto do seu grupo de pares não é apenas uma questão de características individuais, mas também de como essas características são moldadas e influenciadas por uma rede complexa de contextos e interações sociais (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Rubin & Burgess, 2002). No presente estudo o foco é na família e, em particular, as práticas parentais, nomeadamente, da figura paterna, estas relações serão abordadas de seguida.

1.3. Associações entre as práticas parentais e funcionamento social das crianças no contexto do grupo de pares

A literatura enfatiza que as práticas parentais influenciam significativamente o desenvolvimento das crianças. As práticas parentais responsivas, caracterizadas pela sensibilidade e adaptação às necessidades emocionais das crianças, encontram-se positivamente associadas com o desenvolvimento da competência social (e.g., Baker, 2017; Denham et al., 2003). Pais que respondem de maneira adequada às emoções e necessidades dos filhos ajudam a promover habilidades sociais saudáveis, como empatia, comunicação eficaz e cooperação (e.g., Eisenberg & Mussen, 1989; Lucas et al., 2018). Este tipo de parentalidade cria um ambiente seguro e encorajador, onde as crianças se sentem valorizadas e apoiadas, facilitando o desenvolvimento de habilidades interpessoais (e.g., Feldman, 2015; Maccoby, 1992). As

práticas responsivas auxiliam as crianças a compreender e regular as suas emoções, promovendo um ambiente que facilita a aprendizagem de comportamentos sociais adequados (Campbell et al., 2006; Waters & Sroufe, 1983). A interação entre o pai e a criança durante atividades lúdicas, como as brincadeiras físicas, encontra-se associada ao desenvolvimento de habilidades de regulação emocional e à capacidade de resolver conflitos de maneira construtiva. Esta forma de interação permite que as crianças exprimam a agressividade num contexto seguro, ensinando-as a distinguir entre brincadeira e comportamentos agressivos inadequados (Flanders et al., 2010; Fletcher et al., 2013). A qualidade da brincadeira física, de luta entre pai e criança pode ser um indicador importante do desenvolvimento social e emocional, uma vez que pais que se envolvem de maneira positiva nesse tipo de brincadeira ajudam as crianças a desenvolver habilidades sociais essenciais para um ajustamento social saudável (Majdandžić et al., 2014).

As práticas de controle parental, que envolvem regras e disciplina, têm um impacto significativo. O controlo associado ao estilo autoritário resulta frequentemente em comportamentos sociais mais conformistas e menos autónomos (Gershoff, 2010), com as crianças a apresentarem menor capacidade de toma de decisões e dificuldades em adaptar os seus comportamentos a diferentes situações e contextos sociais e de interagir de maneira eficaz com os seus pares (Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016; Zarra-Nezhad et al., 2022). A utilização de práticas de controlo excessivo pode promover dificuldades na regulação emocional, resultando em comportamentos desafiadores (Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016; Lansford et al., 2004). A disciplina física, em particular, é uma prática negativa amplamente estudada pelas suas consequências adversas (Deater-Deckard et al., 2012; Gershoff, 2010). A punição física está associada a um aumento nos comportamentos agressivos, dado as crianças podem interpretar a agressão como uma resposta aceitável na resolução de conflitos (Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016), com consequências negativas para a qualidade das suas interações sociais (Hart & Ostrov, 2013).

Práticas parentais excessivamente protetoras têm mostrado aumentar a probabilidade de retraimento social (Zarra-Nezhad et al., 2022). Crianças que crescem em ambientes com proteção excessiva podem ter oportunidades limitadas para explorar e interagir socialmente, resultando em insegurança e uma tendência a evitar situações sociais desafiadoras (Baker, 2017; Evans et al., 2018). O suporte contínuo e a interação social são fundamentais para o desenvolvimento da competência social. Crianças, que são encorajadas a envolver-se em interações sociais e a enfrentar desafios, desenvolvem maior confiança e as habilidades necessárias para lidar com situações sociais de forma mais eficaz (Troy & Ma, 2014). Esse apoio é crucial para a formação de uma base sólida de competências sociais, com implicações ao longo da vida, permitindo a crianças/jovens participar positivamente em diferentes contextos sociais (Ostrov et al., 2013).

1.3.1. O papel do envolvimento do pai

O envolvimento paterno poderá ter um papel moderador na relação entre práticas parentais e o funcionamento social das crianças. O pai, ao participar ativamente nas atividades quotidianas, proporciona um ambiente que, potencialmente, expõe a criança a diferentes estilos de interação, complementando o envolvimento materno (Diniz et al., 2021; Parke & Cookston, 2019; Yaffe, 2023). O facto de o pai estar presente no dia-a-dia da vida familiar, e participar ativamente em diferentes domínios, desde os cuidados diretos (e.g., alimentação, higiene, dormir), do ensino de competências ou regras, e no contexto de brincadeira torna-o mais saliente para o desenvolvimento da criança (Lamb, 2010). As interações de qualidade, que incluem afeto e sensibilidade, apoio a explorar novos ambientes sociais com maior confiança e a responder de forma mais eficaz a situações de conflito e desafios sociais (Cabrera et al., 2014; Diniz et al., 2021; Parke & Cookston, 2019; Pleck & Masciadrelli, 1997).

Quando o envolvimento do pai é caracterizado por práticas coercivas pode ter efeitos negativos no desenvolvimento social e emocional da criança (Cabrera et al., 2014; Gershoff, 2010; Pleck & Masciadrelli, 1997). Assim, é fundamental priorizar interações que enfatizem sensibilidade e responsividade, criando um ambiente seguro para a expressão emocional e a aprendizagem de competências interpessoais (Feldman, 2015; Landry et al., 2006).

1.4. Objetivos

Este estudo pretende estudar a parentalidade com foco no pai, analisando as associações entre a perceção da qualidade das suas práticas educativas (cuidado e restritividade) e o

funcionamento social das crianças, descrito pelas educadoras, nomeadamente ao nível da competência social, agressividade e retraimento social ansioso, com o papel moderador do envolvimento–engagement-do pai (atividades de cuidado e socialização).

Espera-se que as práticas educativas de cuidado e restritividade dos pais estejam associadas ao funcionamento social das crianças em contexto pré-escolar. Em particular, que valores mais elevados de cuidado estejam relacionados a maior competência social, e valores mais baixos de agressividade e retraimento social ansioso nas crianças (e.g., Baker, 2017; Eisenberg et al., 2010; Jeong et al., 2021). Por outro lado, espera-se que valores mais elevados nas práticas restritivas (controlo excessivo e restritivo) estejam associadas a dificuldades no funcionamento social, refletindo-se em valores mais baixos de competência social, e mais elevados na agressividade ou retraimento social ansioso (e.g Hart & Ostrov, 2013; Lansford et al., 2004; Zinsser et al., 2021).

Visa-se, ainda, explorar o papel moderador do envolvimento, nomeadamente, do engagement do pai (em atividades de cuidado e socialização), examinando de que forma o envolvimento pode potencializar as associações entre as práticas parentais e o funcionamento social das crianças. A literatura aponta para que mais do que o envolvimento (analisado apenas da perspetiva da quantidade), é a qualidade das práticas parentais nas interações com as crianças, que será promotor de um ajustamento social mais positivo (Lamb, 2010; Palkovitz, 2019). Autores (e.g. Cabrera et al., 2014, Perry & Ostrov, 2017) destacam que o envolvimento paterno, quando associado a práticas restritivas, pode exacerbar comportamentos desajustados, contribuindo negativamente para o desenvolvimento da criança.

Relativamente às variáveis sociodemográficas, as práticas parentais e o envolvimento do pai podem ser influenciados por fatores socioeconómicos, limitando a capacidade do pai de estabelecer interações de qualidade (Cabrera et al., 2000; Cabrera et al., 2014; Duncan & Magnuson, 2011). Estudos sugerem que variáveis como habilitações literárias e situação socioeconómica podem impactar significativamente a qualidade das interações paternas. Pais com maior escolaridade e recursos financeiros tendem a ter mais recurso e tempo para envolver a criança em atividades educativas e recreativas, promovendo ambientes que favorecem o desenvolvimento social e emocional (e.g., Cabrera et al., 2000; Duncan & Magnuson, 2011). Em contrapartida, a escassez de recursos financeiros pode limitar a capacidade do pai de participar ativamente na vida das crianças, resultando em interações menos frequentes e de menor qualidade. Por consequência, é uma limitação que pode afetar negativamente o funcionamento social das crianças, refletindo-se em níveis mais baixos de competência social e um aumento em comportamentos desajustados, como agressividade e retraimento social (Endendijk et al., 2017; Zinsser et al., 2021).

Adicionalmente, o sexo e a idade da criança têm um papel no seu funcionamento social. Estudos indicam que raparigas tendem a exibir comportamentos pró-sociais, como empatia e cooperação, resultando em maior aceitação no grupo de pares. Em contraste, os rapazes frequentemente manifestam comportamentos competitivos, que podem levar a mais conflitos e resultar em níveis mais elevados de agressividade e retraimento social. Essas diferenças são influenciadas por fatores sociais e culturais, e a agressividade física é mais prevalente nos rapazes, enquanto a agressão relacional, como a exclusão social, é mais comum nas raparigas (Bukowski et al., 2011; Crick, 1996; Endendijk et al., 2017; Rubin et al., 2015). Espera-se, portanto, que as raparigas apresentem níveis mais elevados de competência social e menores índices de agressividade e retraimento social em comparação com os rapazes. No que concerne, à idade, à medida que as crianças crescem, tendem a desenvolver habilidades de regulação emocional e comunicação mais eficazes, resultando em interações sociais mais positivas e diminuição comportamentos desajustados (Blair et al., 2015; Santos et al., 2022).

CAPÍTULO 2

Método

2.1. Participantes

Cento e vinte e seis famílias nucleares constituídas por mãe e pai (a viver juntos 44.4% e casados 55.6 %), e com pelo menos uma criança em idade pré-escolar, participaram neste estudo. Os pais tinham idades compreendidas entre os 27 e os 57 anos (M = 38.87, DP = 5.29), e as mães entre os 25 e os 49 anos (M = 37.06, DP = 4.62). As habilitações literárias dos pais variavam entre os 9 e os 21 anos de escolaridade (M = 14.52, DP = 3.06), e as das mães entre 6 e os 21 anos (M = 15.18, DP = 2.79). Cento e dezanove pais trabalham a tempo inteiro, três a tempo parcial, quatro não trabalhavam (M (horas trabalho) = 39.90, DP = 4.97). Relativamente às mães, 102 mães trabalham a tempo inteiro, treze a tempo parcial, onze não trabalhavam (M (horas trabalho) = 37.23, DP = 5.57). As 126 crianças tinham idades compreendidas entre os 34.73 meses e os 74.93 meses (M = 52.88, DP = 11.25), 57.9 % são do sexo masculino, e 66.7 % tinham irmãos. As famílias foram recrutadas em escolas da rede de ensino privado com fins lucrativos e sem fins lucrativos, e da rede pública de ensino, do distrito de Lisboa. Participaram, ainda, 31 educadoras das salas em que as crianças estavam integradas, todas do sexo feminino, e com licenciatura em Educação Básica. As educadoras estavam com o grupo de crianças no mínimo há 6 meses.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Questionário Sociodemográfico

As figuras parentais responderam a um questionário que permitiu recolher informação sociodemográfica da criança (nacionalidade, idade, sexo), das figuras parentais (e.g., nacionalidade, idade, habilitações literárias, trabalho) e da família (e.g., rendimento familiar).

2.2.2. Questionário modificado do Relatório de Práticas Educativas Parentais

O Modified Child Rearing Practices Report Questionnaire (Rickel & Biasatti, 1982) é um instrumento de autorrelato que avalia as práticas educativas parentais, tendo sido traduzido e validado por Ribeiro e colaboradores (2021), para amostras portuguesas. A escala original (Rickel & Biasatti, 1982) é composto por 40 itens, contudo 4 foram eliminados por conteúdo inadequado, relacionado com questões sexuais, e já identificadas noutros estudos como problemáticas (Ribeiro et al., 2021). A versão portuguesa é composta por 36 itens, organizados

em duas dimensões: Cuidado (18 itens), que se refere às práticas parentais focadas no cuidado, no afeto e na partilha de sentimentos (e.g., "Eu expresso afeto, abraçando, beijando e segurando o meu filho", α = .83); e o Restritividade (18 itens) referente às práticas parentais centradas no controlo do comportamento da criança, conforme as crenças dos pais (e.g., "Prefiro que o meu filho não tente coisas se houver a possibilidade de falhar", α = .86). Os pais avaliam cada item numa escala tipo Likert de 6 pontos (1 = Discordo totalmente – 6 = Concordo totalmente). No presente estudo os valores de alfa de Cronbach nas duas dimensões foram: Cuidado = .81; Restritividade = .79.

2.2.3. Questionário do envolvimento do pai

A escala "Envolvimento Parental: Escala de Atividades de Cuidado e Socialização" (Monteiro et al., 2008), analisa a perceção que o pai/mãe tem sobre a sua participação, em relação ao outro, na organização e realização de diferentes atividades relacionadas com a crianças, que ocorrem no dia a dia da dinâmica familiar. É composta por 26 itens, organizados em 5 dimensões. No presente estudo apenas são utilizadas as dimensões que implicam interação direta entre pai e criança, nomeadamente: os Cuidados diretos (5 itens), que remetem para tarefas de cuidados à criança, (e.g., "Quem dá banho ao seu filho?"); o Ensino/disciplina (5 itens), remete para o ensino de competências e o estabelecimento e cumprimento de regras (e.g., "Quem ensina ao seu filho novas competências"); a Brincadeira (5 itens) remete para interações de brincadeira entre a figura parental e a criança "(e.g., "quem brinca com o seu filho"). Os pais respondem numa escala de tipo liberto de 5 pontos (Sempre a mãe (1); quase sempre a mãe (2); tanto a mãe como o pai (3); quase sempre o pai (4); sempre o pai (5), apenas para a criança alvo. Assim, a análise do envolvimento é feita de forma relativa, ou seja, considerando a divisão ou partilha de atividades em relação ao outro progenitor. Através de coeficientes de correlação intra-classe (ICC) verificou-se que todas as dimensões apresentam valores altos ou muito altos de concordância entre pai e mãe (ICC> .62 a .82). Assim, calculou-se um valor compósito através da média das respostas de mãe e pai, utilizado nas análises seguintes. No presente estudo, os valores de alfa de Cronbach para as dimensões analisadas foram de: Cuidados Diretos = .74, Ensino/disciplina =.83, e Brincadeira = .63.

2.2.4. Questionário de Competência Social e Comportamental

A Social Competence and Behavior Evaluation Scale de LaFreniere e Dumas (1996) é originalmente composta por 30 itens, que avaliam os padrões de regulação emocional, dificuldades de ajustamento das crianças e a sua relação com os pares. Na adaptação da escala,

realizada por Echeverría e colaboradores (2016), manteve-se uma estrutura com três fatores, no entanto, os itens foram reduzidos a 15. A competência social (5 itens) (e.g., "Coopera com as outras crianças nas atividades de grupo", α = .82); agressividade (5 itens), (e.g., "Envolve-se em conflitos com as outras crianças", α = .81). O retraimento social ansioso (5 itens) (e.g., "Inibido/a ou pouco à vontade no grupo"; α = .73). Com base no conhecimento do/a educador/a sobre o comportamento de cada criança, é solicitado que este avalie a frequência dos comportamentos descritos nos itens, utilizando uma escala tipo Likert que varia de 1 a 6 (1 = Discordo totalmente – 6 = Concordo totalmente). No presente estudo os valores de alfa de Cronbach foram de .89 para a Competência Social; de .84 para a Agressividade, e .82 para o Retraimento Social Ansioso.

2.3. Procedimento

Este estudo integra um Projeto de Investigação mais amplo sobre o Envolvimento dos Pais, aprovado pela Comissão de Ética do Iscte. Foram contactadas diversas escolas da rede de ensino privado com fins lucrativos e sem fins lucrativos, e da rede pública de ensino, procedendo-se ao envio de pedidos de reunião para explicar o projeto. Após a reunião na escola e a aprovação da mesma, foram entregues os consentimentos informados à direção da escola, às educadoras e aos pais das crianças a frequentarem o pré-escolar. Após a aceitação dos pais, foi atribuído um código a cada criança/família, e enviados os questionários para serem preenchidos e devolvidos em envelope fechado. Estes foram recolhidos junto das educadoras e auxiliares com autorização da coordenação escolar.

2.4. Plano de Análise

A análise dos dados foi feita com recurso ao software IBM SPSS Statistics (versão 29.0.) Iniciou-se com a análise descritiva das variáveis em estudo, seguindo-se a análise das associações entre as variáveis e a informação sociodemográfica das famílias participantes.

Em seguida, foram construídos 3 modelos de moderação, com recurso à macro PROCESS versão 4.1 (Hayes, 2022). Analisou-se o efeito das práticas educativas dos pais (cuidado e restritividade) no ajustamento social das crianças (competência social, agressividade e retraimento social), moderado pelas diversas interações diretas que o pai tem com a criança (engagement), sendo esta uma variável compósita, calculada através dos itens referentes às escalas do envolvimento do pai (Cuidados diretos, Ensino/disciplina e Brincadeira).

CAPÍTULO 3

Resultados

A informação descritiva das variáveis é apresentada na Tabela 1. Entre as práticas parentais, o cuidado destaca-se com uma média elevada e baixa variabilidade indicando que os pais tendem a adotar práticas de responsividade. Quanto à restritividade, igualmente com uma baixa variabilidade nas respostas, o valor médio registado, correspondente ao ponto central da escala, revela que estamos perante um grupo de pais cujas práticas de controlo não são elevadas.

No que se refere ao envolvimento do pai, considerando que o ponto 3 da escala é "tanto a mãe como o pai", os valores indicam uma participação paterna relativamente equilibrada. Verifica-se um menor envolvimento nas atividades de cuidados diretos e ensino/disciplina, ainda que próximo do ponto médio da escala, sugerindo uma divisão de responsabilidades relativamente equilibrada entre os progenitores. Em contraste, o pai apresenta um envolvimento mais ativo nas atividades de brincadeira, destacando-se nesta dimensão de interação com a criança. Em termos globais, o *engagement* do pai, próximo do ponto médio da escala, reflete um nível relevante de envolvimento nas diversas atividades, embora varie consoante a interação.

Por último, no domínio do funcionamento social das crianças, a competência social revelou uma média alta, evidenciando um bom ajustamento social entre as crianças, contudo o desvio padrão demonstra alguma heterogeneidade entre as crianças. Por outro lado, os comportamentos de agressividade, retraimento social ansioso apresentaram médias mais baixas, indicando uma menor prevalência destes comportamentos no grupo avaliado.

Tabela 1.

Medidas Descritivas das Práticas Parentais, Envolvimento do Pai., Funcionamento Social das crianças e do

		Mínimo	*Máximo*	*M*	*D*
Práticas Educativas Parentais	Cuidado	3.50	6.00	5.30	.39
	Restritividade	1.56	5.33	3.53	.66
Envolvimento do Pai	Cuidados diretos	1.00	4.20	2.70	.53
	Ensino/disciplina	1.20	4.00	2.91	.37
	Brincadeira	1.50	4.80	3.11	.35
	Engagement	1.23	4.20	2.91	.34
Funcionamento Social	Competência social	1.00	6.00	4.23	1.27
	Agressividade	1.00	5.20	1.96	.89
	Retraimento social Ansioso	1.00	5.00	1.79	.85

As análises das correlações entre as práticas parentais, o envolvimento do pai e o funcionamento social das crianças, bem como com algumas características das crianças e dos pais são apresentadas na Tabela 2.

A idade da criança apresenta uma correlação positiva significativa com a competência social, indicando que, com o aumento da idade, as crianças tendem a demonstrar maior competência nas interações sociais. O sexo da criança (1= feminino), correlaciona-se negativa e significativamente com a agressividade, sugerindo que as raparigas manifestam níveis mais baixos de comportamentos agressivos em comparação com os rapazes.

As habilitações do pai estão positiva e significativamente associadas com as atividades de brincadeira, ou seja, mais atividades de brincadeira associadas a habilitações mais elevadas. Tanto as habilitações literárias da mãe como as do pai, estão negativa e significativamente associadas com as práticas restritivas, sugerindo que cuidadores com mais habilitações (anos de escolaridade), tendem a adotar práticas menos restritivas. Observa-se, ainda, uma correlação positiva e significativa entre as horas de trabalho da mãe e o engagement do pai, o que sugere que o envolvimento paterno aumenta à medida que a mãe apresenta uma carga horária laboral mais elevada.

As práticas parentais de cuidado encontram-se negativa e significativamente correlacionadas com as práticas de restritividade. Ou seja, pais que adotam práticas de cuidado tendem a reduzir o uso de práticas restritivas. As práticas de restritividade apresentam correlações positivas e significativas, com o ensino e disciplino do pai e uma correlação negativa com os cuidados diretos, sugerindo que pais que percecionam práticas mais restritivas, estão mais envolvidos na dimensão ensino/disciplina, e menos envolvidos nos cuidados.

Relativamente às dimensões do envolvimento, encontram-se positiva e significativamente correlacionadas entre si, e com o *engagement*. Ou seja, pais que apresentam elevados níveis de participação numa dimensão de envolvimento, tendem a exibir um envolvimento consistente nas outras dimensões.

Por fim, competência social, está negativa e significativamente com a agressividade e com o retraimento ansioso, ou seja, crianças com mais competência social demonstram menos comportamentos agressivos e de retraimento social ansioso.

Tabela 2.

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																
2. Sexo da criança	.01															
3. Hab. Lit. Pai	.29**	.17														
4. Hab. Lit. Mãe	.30**	.07	.57**													
5. Horas Trab. Pai	.00	.05	.04	.18*												
6. Horas de Trab. Mãe	.02	-.03	-.07	.22*	.27**											
7. Rendimento Familiar	.27**	.07	.35**	.26**	.15	-.01										
8. Práticas Cuidado	-.01	.02	.02	.05	-.13	.10	-.31**									
9. Práticas Restritivas	.01	.03	-.30**	-.23**	.03	.00	-.18	-.03								
10. Cuidados diretos	.04	-.10	.03	.10	-.11	.28**	.02	.15	-.26**							
11. Ensino/disciplina	-.09	-.03	.15	.06	-.07	.08	-.02	.14	-.20*	.49**						
12. Brincadeira	.11	-.05	.18*	.08	-.06	.08	-.09	.01	-.05	.54**	.57**					
13. *Engagement*	.03	-.08	..13	.10	-.11	.20*	..03	.13	-.22*	.87**	.80**	.81*				
14. Competência social	.23*	.13	.24**	.19*	.04	-.08	.11	-.00	.00	-.00	-.02	-.10	-.04			
15. Agressividade	-.06	-.24**	-.13	-.09	-.03	.08	-.10	-.02	-.02	.19*	.23*	.13	.22*	-.25*		
16. Retraimento social ansioso	-.07	.04	-.03	-.08	-.07	.11	-.03	.08	.09	-.11	.01	-.04	-.07	-.35**	-.01	

*$p < .050$ **$p < .010$

A tabela 3 apresenta os resultados do modelo de regressão realizado para analisar o efeito das práticas de cuidado do pai no funcionamento social das crianças, considerando o efeito moderador do *engagement* do pai. As variáveis sexo e idade da criança, número de horas de trabalho do pai e número de horas de trabalho da mãe, entraram como variáveis de controlo.

No que concerne à agressividade, o modelo de regressão linear foi significativo, ainda que fraco, explicando apenas 10% da variância da agressividade (R^2 = .10, F(5.120) = 2.316, p = .048). No entanto, nem as práticas de cuidado do pai nem o *engagement* tiveram efeitos significativos sobre a agressividade. De igual forma, a interação entre a variável preditora (práticas de cuidado) e a variável moderadora (*engagement*) também não foi significativa sugerindo que o *engagement* do pai não modera a relação entre as práticas de cuidado do pai e a agressividade da criança. Por outro lado, o sexo da criança foi significativo, indicando que os rapazes tendem a apresentar maiores níveis de agressividade, sendo este o efeito responsável pelo facto de o modelo ser significativo.

O modelo de regressão linear explica apenas 9.7% (R^2 = .097) da variância da competência social sugerindo que a relação entre as variáveis não é substancial, o que se confirma com o facto do modelo não ser significativo (F (7.118) = 1.503, p = .173).

Quanto ao retraimento social ansioso, o modelo de regressão linear explica apenas 3% da sua variância do (R^2 =.03), não sendo estatisticamente significativo (F(4.121) = .69, p = .60).

Tabela 3.

Resultados do modelo de regressão para a moderação do engagement na relação entre as práticas de cuidado e o funcionamento social da criança.

	Competência Social				Agressividade				Retraimento Social Ansioso			
	Coeficiente	*DP*	*t*	*p*	*Coeficiente*	*DP*	*t*	*p*	*Coeficiente*	*DP*	*t*	*p*
Práticas cuidado	.06	.30	.20	.842	-.08	.29	-.28	.781	.13	.19	.69	.494
Engagement	-.11	.38	-.28	.780	.60	.32	1.85	.067	-.32	.25	-1.24	.215
Interação	.63	1.04	.61	.544	.24	.90	.26	.792	-.78	.62	-1.25	.215
R^2		.097				.100*				.030		
		F (7.118) = 1.503				F(5.120) = 2.316				F(4.121) = .689		

$^{*}p < .050$

No que concerne aos resultados apresentados na tabela 4, estes refletem a análise de regressão realizada para analisar o efeito das práticas restritivas do pai no funcionamento social das crianças, considerando o efeito moderador do *engagement* do pai.

Relativamente à agressividade, o modelo de regressão linear é significativo e explica 10.8% da variância (R^2 = .108, F(5.120) = 2.537, p = .032), todavia, o efeito das práticas restritivas na agressividade não é significativo. Já o *engagement* apresenta um efeito significativo e positivo na agressividade, indicando que níveis mais elevados de *engagement* estão associados a mais agressividade. Contudo, a interação entre as práticas restritivas e o *engagement* não é estatisticamente significativo.

O modelo explica 10.8% da variância da competência social, não tendo um efeito estatisticamente significativo (R^2= .108, F(7.118) = 1.989, p = .062).

O modelo de regressão linear explica 1.9% do retraimento social ansioso, não havendo significância estatística (R^2= .019, F(4.121) =.481, p = .750).

Tabela 4.

Resultados do modelo de regressão para a moderação do engagement na relação entre as práticas restritivas e o funcionamento social da criança

	Competência Social				Agressividade				Retraimento Social Ansioso			
	Coeficiente	*DP*	*t*	*p*	*Coeficiente*	*DP*	*t*	*p*	*Coeficiente*	*DP*	*t*	*p*
Práticas Restritivas	.15	.17	.92	.361	.02	.11	.17	.87	.09	.12	.74	.46
Engagement	-.35	.29	-1.21	.228	.61	.24	2.57	.01	-.15	.16	-.93	.36
Interação	.71	.43	1.65	.101	-.38	.37	-.102	.31	-.06	.27	-.21	.83
R^2	.108				.108*				.019			
	F (7.118) =1.989				*F* (2.537) =5.120				*F* (.481) =4.121			

*$p < .050$

CAPÍTULO 4

Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo analisar o papel das práticas parentais, tanto de cuidado, como de restritividade, no funcionamento social das crianças em idade pré-escolar, nomeadamente na competência social, agressividade e retraimento social ansioso. Considerou-se o envolvimento paterno – *engagement* – como um moderador das relações (Cabrera et al., 2014; Diniz et al., 2021; Lamb, 2010).

O envolvimento ativo do pai no cuidado das crianças é elementar para o desenvolvimento infantil e para a promoção da igualdade de género nas famílias. O papel do pai é particularmente importante nos anos pré-escolares, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais (Diniz et al., 2021; Lamb, 2010). Crianças que desenvolvem competência social nos primeiros anos apresentam melhor capacidade para estabelecer interações positivas com os seus pares e para gerir desafios sociais, promovendo um ajustamento saudável ao longo do seu desenvolvimento (Rose-Krasnor & Denham, 2009; Rubin & Burgess, 2002). A importância do pai, também, assenta na promoção de um ambiente familiar estável, onde as crianças podem desenvolver segurança emocional e confiança para explorar diversos contextos (Cabrera et al., 2000; Diniz et al., 2021).

Quando o pai assume um papel mais ativo na parentalidade, ele não só apoia o desenvolvimento das crianças, mas também promove uma dinâmica familiar mais equilibrada e equitativa (Cabrera et al., 2014; Marinho et al., 2024; Wall et al., 2019). Esta partilha de responsabilidades contribui para uma maior igualdade de género, desafiando estereótipos tradicionais sobre os papéis de género nas famílias nucleares (Cunha & Atalaia, 2019; Yaffe, 2023).

A literatura indica que tanto as práticas de cuidado parental, quanto as práticas restritivas podem influenciar a competência social das crianças. Práticas de cuidado, caracterizadas pela responsividade e apoio emocional, são geralmente associadas ao desenvolvimento de competências sociais (Cabrera et al., 2014; Yaffe, 2023). Contudo, os resultados deste estudo não revelaram uma relação significativa entre o cuidado parental e a competência social, nem evidenciaram um efeito moderador do envolvimento paterno. Estes resultados podem sugerir que, em determinados contextos, as práticas parentais podem não ser suficientes para impactar positivamente as habilidades sociais das crianças, sublinhando a necessidade de considerar uma variedade de fatores que também influenciam o desenvolvimento social (Pereira et al., 2020).

De modo semelhante, não foi observada associações entre práticas restritivas e competência social, apesar das evidências na literatura que indicam que tais práticas tendem a inibir a competência social, especialmente quando associadas a controle excessivo (Baumrind, 2013; Darling & Steinberg, 1993; Gryczkowski et al., 2010). Esta ausência de uma relação significativa no contexto deste estudo pode sugerir que os pais da amostra adotam um controlo mais equilibrado, onde práticas restritivas são combinadas com apoio emocional e responsividade. Tal abordagem pode atenuar possíveis efeitos negativos, criando um ambiente onde a criança se sente segura e orientada, mas sem que a sua autonomia ou interação social sejam suprimidas. Assim, práticas restritivas, quando aplicadas de forma equilibrada e com responsividade, podem não gerar o impacto negativo observado em contextos de controlo excessivo, destacando a importância de uma abordagem parental que integre disciplina e apoio emocional (Denham et al., 2003; Diniz et al., 2021; Gryczkowski et al., 2010).

As dinâmicas familiares apresentam uma complexidade que envolve múltiplos fatores, incluindo o impacto da coparentalidade no desenvolvimento infantil. A qualidade das interações entre os pais e a colaboração na educação dos filhos configuram-se como elementos fundamentais para a promoção da competência social nas crianças (Feinberg, 2003; Pedro et al., 2012). Quando há uma coordenação eficaz entre os papéis parentais, estabelece-se um ambiente familiar estável, propício ao desenvolvimento social positivo (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Rubin & Burgess, 2002). Em contraste, divergências nas abordagens parentais podem prejudicar o ajustamento social da criança, sublinhando a relevância de uma coparentalidade que vise o fortalecimento das habilidades sociais (Jeynes, 2016; Lansford et al., 2004).

As características sociodemográficas e contextuais, também, podem exercer um papel significativo na competência social das crianças. A idade, por exemplo, influencia a capacidade de interação social, crianças mais velhas dispõem de mais oportunidades para desenvolver e praticar habilidades sociais (Rubin, 2002; Rubin et al., 2015). A interação com colegas e experiências em ambientes sociais, como a escola, são fundamentais para a aprendizagem de comportamentos sociais apropriados, uma vez que oferecem contextos para a prática e desenvolvimento de competências sociais (Chen et al., 2010; Rubin, 2002).

As habilitações literárias dos pais têm um impacto no desenvolvimento social das crianças, influenciando as práticas parentais e o ambiente familiar. Pais com mais habilitações tendem a utilizar práticas diversificadas que promovem habilidades sociais, como a resolução de conflitos e a comunicação eficaz (Bornstein et al., 2003; Duncan & Magnuson, 2011; Hill & Tyson, 2009). Adicionalmente, está associado a uma estrutura famílias com mais recursos financeiros, expondo as crianças a atividades que estimulam capacidades de interação e funcionamento social (Bradley & Corwyn, 2002; Sirin, 2005). O contexto cultural influencia as práticas parentais na promoção de competência social, uma vez que diferentes culturas valorizam e incentivam comportamentos sociais distintos (Parke & Buriel, 2006; Yaffe, 2023). As interações parentais não atuam isoladamente, mas entrelaçam-se com fatores contextuais que moldam a experiência social da criança. A interação em contextos de pares e o ambiente escolar, por exemplo, são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais, facilitando a formação de relações saudáveis (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Rubin et al., 2009).

Os resultados do modelo para as práticas restritivas e a agressividade, apenas revelaram uma relação positiva e significativa do envolvimento paterno (*engagement*) na agressividade. Esperava-se que práticas de restritividade previssem a agressividade indo ao encontro da ideia de que a disciplina severa pode limitar a capacidade de regulação emocional das crianças, promovendo a agressão como resposta a conflitos e perpetuando um ciclo de comportamentos agressivos (Gershoff, 2010; Ostrov et al., 2013). A imposição de disciplina rígida tende a gerar frustração e raiva, frequentemente manifestadas em comportamentos agressivos, tanto no ambiente familiar quanto escolar (Hart & Ostrov, 2013; Perry & Ostrov, 2017).

No que concerne às práticas de cuidado parental e à agressividade infantil, esperava-se que o envolvimento dos pais em práticas de apoio e responsividade estivesse associado à diminuição de comportamentos agressivos, promovendo uma melhor regulação emocional (Crick et al., 2006; Feldman, 2023). Contudo, os resultados do presente estudo não demonstraram relações entre o cuidado parental e a agressividade, o que pode indicar que, em determinados contextos, estas práticas podem ser insuficientes para mitigar comportamentos, reforçando a necessidade de considerar outros fatores, como o temperamento da criança. Crianças com temperamento mais reativo e dificuldades de regulação emocional enfrentam desafios acrescidos na gestão da frustração, respondendo agressivamente quando confrontadas com limites ou situações de *stress*, independentemente da presença de práticas de cuidado (Diener & Kim, 2004; Rothbart & Bates, 1998; Santos et al., 2015).

Adicionalmente, o contexto cultural revela-se fundamental para a interpretação destes resultados. Em culturas ocidentais, práticas parentais com maior controlo são, em alguns casos, legitimadas como orientadoras e protetoras, o que pode moderar o impacto negativo na agressividade infantil. A aceitação cultural destas práticas parece influenciar como as crianças interpretam e internalizam a disciplina restritiva, sugerindo que normas culturais podem atenuar a relação entre disciplina rígida e comportamentos agressivos (Reebye, 2005; Yaffe, 2023).

O género da criança é outro fator importante associado à agressividade. Estudos apontam que rapazes tendem a expressar a agressividade de forma mais direta e física, enquanto as raparigas são mais propensas a adotar formas de agressão relacional, como exclusão social e manipulação emocional (Card & Little, 2006; Crick et al., 1997; Rubin et al., 2002). Esta diferença na expressão da agressividade é influenciada pelas normas sociais e expectativas de género, que moldam tanto o comportamento das crianças como as respostas parentais. A socialização de género pode levar os pais a reforçarem, de forma não intencional, comportamentos agressivos nos rapazes enquanto desincentivam os mesmos comportamentos nas raparigas, promovendo uma disparidade na expressão da agressividade conforme o género (Lansford et al., 2004; Maccoby, 1990).

Por outro lado, é importante considerar que a agressividade pode ter uma função adaptativa. Quando expressa de forma moderada e dirigida a objetivos construtivos, permite à criança afirmar-se em grupos de pares e desenvolver competências de resolução de conflitos. Esta forma de agressividade contribui para um ajustamento social positivo e para o fortalecimento de competências sociais (Bonica et al., 2003; Crick et al., 2006; Hawley, 2003). Práticas parentais que reconhecem e orientam a agressividade adaptativa, ao invés de a suprimirem, podem favorecer o desenvolvimento da socioemocional, permitindo uma expressão emocional saudável e uma abordagem construtiva a desafios sociais. Destaca-se a importância de práticas que equilibram a disciplina com a expressão emocional, promovendo a adaptação e o ajustamento social (Eisenberg & Mussen, 1989; Ostrov & Hart, 2013; Waters & Sroufe, 1983).

Relativamente ao retraimento social ansioso, os resultados do modelo testado não indicam uma relação estatisticamente significativa entre as práticas parentais de cuidado ou restritivas e o retraimento social ansioso. Ao contrário das expectativas iniciais, as práticas parentais consideradas não exerceram uma influência direta nos níveis de retraimento social das crianças, apontando para a possibilidade de que fatores adicionais, para além das práticas parentais e do envolvimento paterno, possam desempenhar um papel mais relevante na formação de comportamentos de retraimento, como as interações em contextos sociais externos ao ambiente familiar e o próprio contexto escolar (Bullock et al., 2020; Rubin et al., 2009;).

Adicionalmente, observa-se uma correlação negativa significativa entre retraimento social ansioso e competência social, indicando que crianças com menores níveis de competência social tendem a manifestar níveis mais elevados de retraimento. Este resultado alinha-se com a literatura que considera a competência social um fator essencial para a capacidade da criança em estabelecer interações sociais positivas e em envolver-se em comportamentos pró-sociais (Denham et al., 2003; Rubin et al., 2015). Apesar de a literatura apontar que práticas parentais que promovem a expressividade emocional e a resolução de problemas possam atenuar comportamentos de retraimento social, este efeito não se revelou significativo nesta amostra (Endendijk et al., 2017).

Este estudo, embora com contributos relevantes, apresenta algumas limitações. Primeiramente, a amostra restrita à área metropolitana de Lisboa limita a generalização dos resultados. Além disso, a utilização de questionários de autorrelato para práticas parentais pode introduzir viés de desejabilidade social (Krumpal, 2013), e a avaliação do *engagement* paterno, baseada na média de respostas maternas e paternas, pode não refletir com precisão as dinâmicas de cada progenitor. O preenchimento pelas educadoras dos questionários para avaliar a competência social das crianças, embora seja um método adequado no contexto escolar, pode estar sujeito a viés de resposta, influenciado pela relação educadora-criança e pela dinâmica comportamental na escola, podendo não refletir o comportamento das crianças em outros contextos (Echeverría et al., 2016).

Por fim, outra limitação a ser considerada é a natureza transversal deste estudo. A utilização de um design longitudinal poderia fornecer uma melhor compreensão da influência das práticas parentais no funcionamento social das crianças (Campbell & Stanley, 1963).

Apesar das limitações identificadas, este estudo proporciona uma contribuição significativa para a compreensão da influência das práticas parentais no desenvolvimento social das crianças. Os resultados evidenciam a importância do envolvimento paterno e das práticas parentais na formação de comportamentos sociais e emocionais em crianças em idade pré-escolar. Sugerindo que as dinâmicas familiares e as características individuais desempenham um papel crucial no desenvolvimento social, abrindo caminho para novas investigações nesta área.

Recomenda-se que futuros estudos explorem a relação entre práticas parentais e desenvolvimento social com amostras mais diversificadas, considerando diferentes contextos culturais e socioeconómicos. Além disso, intervenções que promovam o envolvimento paterno e equilibram cuidado e disciplina podem ser exploradas, especialmente em ambientes onde práticas restritivas são comuns.

Referências Bibliográficas

Afonso, A., Veríssimo, M., Fernandes, M., Borges, P., & Monteiro, L. (2011). Associações entre o envolvimento paterno e a competência social de crianças em contexto pré-escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11(1), 43-60.

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/s10826-017-0743-3

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. https://doi.org/10.2307/1126611

Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. In R. E. Larzelere, A. S. Morris, & A. W. Harrist (Eds.), Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development (pp. 11–34). *American Psychological Association*. https://doi.org/10.1037/13948-002

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83–96. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1984.tb00275

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(6), 881–893. https://doi.org/10.1037/dev0000022

Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language*, 24(3), 267-304. https://doi.org/10.1177/0142723704045681

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399 https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). *John Wiley & Sons*. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114

Bukowski, W. M., Buhrmester, D., Underwood, M. K., & Rosen, L. H. (2011). Peer relations as a developmental context. *In Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence* (Cap. 7). Guilford Publications.

Bullock, A. J., Karp, L. M., & Cummings, C. A. (2020). Fostering peer relationships in children:

The role of the school environment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(7), 756-765. https://doi.org/10.1111/jcpp.13122

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.1467-8624.2011.01667.x

Cabrera, N. J., Fitzgerald, H. E., Bradley, R. H., & Roggman, L. (2014). The ecology of father–child relationships: An expanded model. *Journal of Family Theory and Review*, 6(4), 336–354. https://doi.org/10.1111/jftr.12054

Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71(1), 127–136. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00126

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

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. *Houghton Mifflin*.

Campbell, S. B., Spieker, S., Burchinal, M., & Poe, M. D.; the NICHD Early Child Care Research Network. (2006). Trajectories of aggression from toddlerhood to age 9 predict academic and social functioning through age 12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 791–800. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01636.x

Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 466-480. https://doi.org/10.1177/0165025406071904

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(3), 583–592. https://doi.org/10.1017/S0954579410000295

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). Blackwell Publishing.

Coplan, R. J., Prakash, K., Ooi, L. L., & Armer, M. (2013). The role of parents in children's social development: Implications for shyness and social withdrawal. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 45(1), 1-12. https://doi.org/10.1037/a0026068

Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67(5), 2317–2327. https://doi.org/10.2307/1131625

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.2006.0

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/SPP20199015526

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2012). The development of aggression in children: The role of parenting. *Child Development*, 83(2), 519-534. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01709.x

Delicado, A., & Ferrão, J. (Eds.). (2021). Portugal social em mudança 2021 – Impactos sociais da pandemia COVID-19. *Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*.

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(1), 238–256. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533

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*. http://hdl.handle.net/10400.14/40176

Diener, M. L., & Kim, D. Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(1), 3-24. https://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

Duncan, G. J., & Magnuson, K. A. (2011). The long-term effects of income on Child Development. *The Future of Children*, 21(2), 35-56. https://doi.org/10.1353/foc.2011.0003

Duvall, E. M., & Miller, B. C. (1985). Marriage and family development. *Harper & Row*.

Echeverría, A. V., Rocha, T., Leite, J. C., Teixeira, P., & Cruz, O. (2016). Portuguese validation of the social competence and behavior evaluation scale (SCBE-30). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(0), 22.

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). The roots of prosocial behavior in children. *Cambridge University Press*. https://doi.org/10.1017/CBO9780511571121

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related regulation: Its conceptualization, relations to social functioning, and socialization. *Emotion*, 10(4), 483-491. https://doi.org/10.1037/a0019010

Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., van der Pol, L. D., van Berkel, S. R., Hallers-Haalboom, E. T., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Mesman, J. (2017). Gender differences in child aggression: Relations with gender-differentiated parenting and parents' gender-role stereotypes. *Child Development*, 88(1), 299–316. https://doi.org/10.1111/cdev.12589

Ettekal, I., & Ladd, G. W. (2015). Costs and benefits of children's physical and relational aggression trajectories on peer rejection, acceptance, and friendships: Variations by aggression subtypes, gender, and age. *Developmental Psychology*, 51(12), 1756–1770. https://doi.org/10.1037/dev0000057

Evans, S. C., Frazer, A. L., Blossom, J. B., & Fite, P. J. (2018). Forms and functions of aggression in early childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*.

Feinberg, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice*, 3(2), 95-131. https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0302_01

Feldman, R. (2015). The adaptive human parental brain: Implications for children's social development. *Trends in Neurosciences*, 38(6), 387–399. https://doi.org/10.1016/j.tins.2015.04.004

Flanders, J. L., Simard, M., Paquette, D., Parent, S., Vitaro, F., Pihl, R. O., & Séguin, J. R. (2010). Rough-and-tumble play and the development of physical aggression and emotion regulation: A five-year follow-up study. *Journal of Family Violence*, 25(4), 357–367. https://doi.org/10.1007/s10896-009-9283-5

Fletcher, R., St George, J., & Freeman, E. (2013). Rough and tumble play quality: Theoretical foundations for a new measure of father–child interaction. *Early Child Development and Care*, 183(6), 746–759. https://doi.org/10.1080/03004430.2012.723439

Gámez-Guadix, M., & Almendros, C. (2015). Parental discipline in Spain and in the United States: Differences by country, parent-child gender, and education level. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(3), 569–599. https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1043527

Gershoff, E. T. (2010). More harm than good: A summary of scientific research on the intended and unintended effects of corporal punishment on children. *Law and Contemporary Problems*, 73(2), 31–56. https://doi.org/10.2139/ssrn.1650795

Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 453–469. https://doi.org/10.1037/fam0000191

Grusec, J. E., Danyliuk, T., Kil, H., & O'Neill, D. (2017). Perspectives on parent discipline and child outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, 41(4), 465–471. https://doi.org/10.1177/0165025417692375

Gryczkowski, M. R., Jordan, S. S., & Mercer, S. H. (2010). Differential relations between mothers' and fathers' parenting practices and child externalizing behavior. *Journal of Child and Family Studies,* 19(5), 539–546. https://doi.org/10.1007/s10826-009-9310-7

Guedes, M. J., Bouchard, C., & Sousa, J. (2023). Gender differences in social anxiety and peer relations during childhood: A developmental perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 32(4), 1031-1040. https://doi.org/10.1007/s10826-022-02365-4

Hart, E. J., & Ostrov, J. M. (2013). Functions of aggressive behavior and future functional impairment. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 683–691. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.005

Jeong, J., & Lee, S. J. (2021). The association between parenting styles and children's adjustment: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 59, 1-16. https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100901

Krumpal, I. Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. *Qual Quant* 47, 2025–2047 (2013). https://doi.org/10.1007/s11135-011-9640-9

Kuo, P. X., Volling, B. L., & Gonzalez, R. (2017). Gender role beliefs, work-family conflict, and father involvement after the birth of a second child. *Psychology of Men & Masculinity*.

Advance online publication. https://doi.org/10.1037/men0000101

LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369–377. https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.369

Lamb, M. E. (2010). The role of the father in child development (5th ed.). *Wiley*.

Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1985). Paternal behavior in humans. *American Zoologist,* 25(3), 883–894. https://doi.org/10.1093/icb/25.3.883

Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). The importance of parenting during early childhood for school-age development. *Developmental Neuropsychology*, 24(2-3), 559-591. https://doi.org/10.1080/87565641.2003.9651911

Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2004). A 6-year longitudinal study of the association between corporal punishment and children's behavior. *Child Development*, 75(5), 1347-1362. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00750.x

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

Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28(5), 1006–1017. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.1006

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., Vol. 4, pp. 1–101). Wiley.

Majdandžić, M., Möller, E. L., de Vente, W., Bögels, S. M., & van den Boom, D. C. (2014). Fathers' challenging parenting behavior prevents social anxiety development in their 4year-old children: a longitudinal observational study. Journal of abnormal child psychology, 42(2), 301–310. https://doi.org/10.1007/s10802-013-9774-4

Marinho, S., Atalaia, S., & Cunha, V. (2024). Mulheres, homens e vida familiar: A construção da igualdade no Portugal democrático. In A. Delicado & J. Ferrão (Eds.), Portugal social em mudança - 50 anos do 25 de Abril (pp. 9-22). *Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.*

Markovic, A., & Bowker, J. C. (2017). Friends also matter: Examining friendship adjustment indices as moderators of anxious-withdrawal and trajectories of change in psychological

maladjustment. *Developmental Psychology*, 53(8), 1462–1473. https://doi.org/10.1037/dev0000343

Monteiro, L., Veríssimo, M., Pessoa e Costa, I., & Pimenta, M. (2008). Análise do envolvimento parental em famílias portuguesas com crianças em idade pré-escolar. Paper presented at the XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos, Braga, Portugal.

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

Ostrov, J. M., Murray-Close, D., Godleski, S. A., & Hart, E. J. (2013). Prospective associations between forms and functions of aggression and social and affective processes during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(1), 19–36. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.12.00

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

Parke, R. D. (1996). Fatherhood: The role of fathers in child development. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (3rd ed., pp. 3-24). Wiley.

Parke, R. D. (2000). Father involvement. Marriage & Family Review, 29(2), 43–58. https://doi.org/10.1300/J002v29n02_04

Parke, R. D., & Cookston, J. T. (2019). Fathers and families. *In Handbook of Parenting* (pp. 64–136). Routledge.

Pedro, F., Ferreira, J., & Ferreira, P. (2012). Parenting styles and child adjustment in Portuguese families. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(3), 305-317. https://doi.org/10.1080/17405629.2012.680947

Pereira, A., Aguiar, P., & Silva, J. (2020). Parenting practices and children's social competence in Portugal: The role of cultural factors. *Journal of Child and Family Studies*, 29(4), 903-914. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01521-2

Pleck, J. H. (2010). Paternal involvement. *In The role of the father in child development* (pp. 58–93). Wiley.

Pleck, J. H., & Masciadrelli, B. P. (1997). Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. *In The role of the father in child development* (pp. 66–103). Wiley.

Reebye P. (2005). Aggression during early years - infancy and preschool. *The Canadian child and adolescent psychiatry review = La revue canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 14(1), 16–20.

Ribeiro, O., Guedes, M., Veríssimo, M., Rubin, K., & Santos, A. J. (2021). Multidimensional factor structure of the Modified Child Rearing Practices Report questionnaire (CRPR-Q) in a sample of Portuguese mothers: A bifactor approach. *Análise Psicológica*, 39(2), 299–311. https://doi.org/10.14417/ap.1825

Rollè, L., Giudici, A., & Vassallo, L. (2019). Parenting styles and child adjustment: The role of child temperament. *Frontiers in Psychology*, 10, 1827. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01827

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 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. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162–179). The Guilford Press.

Rothbart, Mary & Bates, John. (2007). *Handbook of Child Psychology*. 10.1002/9780470147658.chpsy0303.

Rubin, K. H., & Burgess, K. B. (2002). Social withdrawal and shyness in childhood: A developmental perspective. In J. G. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*. Guilford Press.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2015). Peer relationships in childhood. In *Developmental Psychology: A Life-Span Approach* (pp. 187-213). Wiley.

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

Rubin, K.H., Barstead, M.G., Smith, K.A., Bowker, J.C. (2018). Peer Relations and the Behaviorally Inhibited Child. In*: Pérez-Edgar, K., Fox, N*. (eds) Behavioral Inhibition. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98077-5_8

Santos, A. J., Monteiro, L., Sousa, T., Fernandes, C., Torres, N., & Vaughn, B. (2015). O reduzido envolvimento social: Implicações para o ajustamento psicossocial de crianças em contexto pré-escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(1), 186–193. https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528120

Santos, C., Monteiro, L., & Torres, N. (2022). The role of child's age, sex, and temperament in father involvement during the pre-school years. *Children*, 9(9), Article 1327. https://doi.org/10.3390/children9091327

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement. Review of Educational Research, 75(3), 417-453. https://doi.org/10.3102/00346543075003417

Steinberg, L. (1990). Interrelationships among parenting practices, academic performance, and adolescent adjustment: A longitudinal analysis. *Child Development*, 61(2), 490-502. https://doi.org/10.2307/1131181

Troy, M., & Ma, W. (2014). Parenting and social competence in preschool children. *Early Child Development and Care*, 184(10), 1489-1502. https://doi.org/10.1080/03004430.2014.954351

Wade, C. M., Matthews, J., Forbes, F., Vertkas, L., Burn, M., & Cann, W. G. (2023). Focus on fathers: Exploring the parenting experiences of fathers using a large population-level sample. *Child & Youth Care Forum*, 52(4), 801–828. https://doi.org/10.1007/s10566-022-09709-6

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.

Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71(1), 164–172. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00130

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

Yaffe, Y. (2023). Systematic review of the differences between mothers and fathers in parenting styles and practices. *Current Psychology*, 42(19), 16011–16024. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02132-3

Zarra-Nezhad, M., Viljaranta, J., Sajaniemi, N., Aunola, K., & Lerkkanen, M. K. (2022). The impact of children's socioemotional development on parenting styles: The moderating effect of social withdrawal. *Early Child Development and Care*, 192(7), 1032–1044. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1835879

Zinsser, K. M., et al. (2021). Positive parenting practices and children's social-emotional outcomes: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 61, 100992. https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100992