

ISCTE  IUL
Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**Envolvimento Paterno: Associações entre as Dimensões do
Envolvimento, os Estilos Parentais e a Compreensão das Emoções em
Crianças em Idade Pré-Escolar**

Filipa Alexandra Luzio Castro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária e Protecção de Menores

Orientadora:
Doutora Lígia Maria Santos Monteiro, Professora Auxiliar
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Dezembro, 2014

ISCTE  IUL
Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**Envolvimento Paterno: Associações entre as Dimensões do
Envolvimento, os Estilos Parentais e a Compreensão das Emoções em
Crianças em Idade Pré-Escolar**

Filipa Alexandra Luzio Castro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária e Protecção de Menores

Orientadora:
Doutora Lígia Maria Santos Monteiro, Professora Auxiliar
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Dezembro, 2014

ENVOLVIMENTO, ESTILOS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

[Página intencionalmente deixada em branco.]

*Dedicada à minha Mãe, a minha força motriz
Porque as minhas vitórias sempre foram as dela também.*

[Página intencionalmente deixada em branco.]

Agradecimentos

Ainda que por vezes as palavras não sejam suficientes ou não encerrem em si todo o conteúdo e significado dos sentimentos, não poderia deixar de, pelo menos, tentar expressar o quão grata estou por todo o apoio, carinho e compreensão que recebi durante esta longa e difícil jornada.

Assim, o primeiro agradecimento que devo fazer é, obviamente, à minha Mãe. A ela que todos os sacrifícios fez para que hoje pudesse estar a terminar mais uma etapa do meu percurso académico; a ela que sempre me moveu, que sempre me inspirou a querer fazer mais, a querer ser melhor. À minha Mãe dedico este trabalho, por me ter feito lutar, por ter sempre acreditado em mim e por me ter feito voltar a acreditar em mim. Ao meu grande exemplo de vida e amor incondicional. Ser-te-ei eternamente grata, Mãe.

Ao meu pai e à minha irmã agradeço todo o amor, a paciência, o apoio, compreensão, mas principalmente por confiarem em mim.

Agradeço também:

À Mariana, pela força que me dá, pela amizade, pelas partilhas e aprendizagens a tantos níveis. Por não me ter abandonado em nenhum momento deste percurso. Obrigada!

À Jannize, um dos tesouros que o ISCTE me deu, pela grande amizade, por toda a paciência, compreensão e ajuda incansável neste processo.

À Inês por me demonstrar tanto carinho e por me fazer ver que as metas são também pontos de partida.

À Juca, à Daniela, à Sofia, à Patrícia, à Tita, por estarem sempre por perto.

À minha prima e grande amiga Daniela, por me provar que a distância não é mais que uma palavra, cujo significado mal conhecemos. Obrigada pela compreensão, mas acima de tudo, pelo amor.

À Dr^a Joana e toda a fantástica equipa da CPCJ da Amadora, que tanto apoio me deu e me permitiu crescer neste ano de novas e determinantes aprendizagens.

Por último, à professora Lúcia Monteiro por me ter ensinado tanto e por me ter conduzido neste percurso nem sempre fácil.

[Página intencionalmente deixada em branco.]

Resumo

O aumento da participação da mulher no mercado de trabalho representa uma das grandes mudanças na sociedade portuguesa, que maior destaque representou na reorganização da estrutura familiar. O papel do pai adquire, assim, novas formas, passando a ser expectável que assuma de modo mais demarcado uma posição de cuidador e não somente suporte financeiro. Neste sentido, com uma amostra de 27 mães, pais e crianças, visou-se analisar de que forma as cinco dimensões do envolvimento paterno se encontram relacionadas com os estilos parentais educativos e a compreensão emocional de crianças dos 3 aos 5 anos, tendo em conta algumas variáveis sociodemográficas. Os resultados indicam que, na perspetiva das mães, as atividades de cuidados são frequentemente realizadas pelas mesmas, ao passo que nas atividades de brincadeira e lazer os pais tendem a manter uma partilha de tarefas mais igualitária. Foram ainda encontradas associações entre as dimensões do envolvimento do pai (variável associada à quantidade), tanto ao nível dos cuidados como da socialização, e os estilos parentais (variável associada à qualidade). Todavia, não se verificaram correlações significativas entre o envolvimento, os estilos e a compreensão das emoções.

Estudos compreendendo as dimensões do envolvimento e os estilos tornam-se necessários para melhor se compreender o impacto e benefícios da relação pai-criança, no desenvolvimento das crianças, nomeadamente a nível emocional.

Palavras-chave: Parentalidade, envolvimento paterno, cuidados à criança, estilos parentais educativos, compreensão emocional.

Códigos PsycINFO:

2950 Casamento e Família

2956 Educação Infantil e Cuidado da Criança

2970 Papéis de Género e Problemáticas do Género Feminino

Abstract

The increase in women's participation in the labor market represents one of the great changes in Portuguese society, and implied a huge reorganization in family structure. The father's role thus acquires new forms, being expectable to take a more definite position as caregiver and not only as a finance supporter. In this context, we aimed to analyze, in a sample of 27 mothers, fathers and children, how the five dimensions of paternal involvement were related to educational parenting styles and the emotional comprehension of children aged 3 to 5, attending, also, to socio-demographic variables. Results show that, from the mothers' perspective, care activities are often carried out by themselves, while in playing and leisure activities fathers tend to sustain an identical sharing of tasks. Associations were found between the fathers involvement dimensions (a quantity-related variable), both in terms of caring and socialization, and parenting styles (a quality-related variable). However, there were no significant correlations between involvement, parenting styles and emotions. More studies on the involvement dimensions and parenting styles arise as necessary in order to better understand the impact and benefits of father-child relationships on children's development, particularly at emotional level.

Keywords: Parenting, father's involvement, child-rearing, parenting styles, emotional understanding

PsycINFO Codes:

2950 Marriage and Family

2956 Child Rearing and Child Care

2970 Sex Roles & Women Issues

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento	3
1.1. Envolvimento Paterno	3
1.1.1. Determinantes do Envolvimento Paterno.....	6
1.2. Qualidade da Relação Pai-Criança	9
1.2.1. Estilos e Dimensões Parentais.....	9
1.3. Emoções em Crianças em Idade Pré-Escolar	12
1.3.1. Definição do Conceito de Emoção.....	12
1.3.2. Compreensão Emocional das Crianças	13
1.3.3. Parentalidade e Compreensão Emocional	15
1.4. Objetivos.....	16
Capítulo II – Método.....	19
2.1. Participantes	19
2.2. Instrumentos	19
2.3. Procedimento.....	22
Capítulo III – Resultados.....	25
3.1. Envolvimento Paterno na perspetiva das mães	25
3.2. Estilos Parentais na perspetiva do pai	27
3.3. Associações entre Envolvimento Paterno e Estilos Parentais dos pais.....	29
3.4. Compreensão das Emoções	29
3.5. Envolvimento Paterno, Estilos Parentais e Compreensão das Emoções.....	33
Capítulo IV – Discussão.....	35
Referências.....	39
Anexos	49

ENVOLVIMENTO, ESTILOS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

[Página intencionalmente deixada em branco.]

Índice de Quadros

<i>Quadro 3.1. Médias e desvios-padrão do Envolvimento Paterno nas cinco dimensões.</i>	37
<i>Quadro 3.2. Correlações de Spearman (ρ) entre as dimensões do Envolvimento Paterno e as variáveis sociodemográficas.</i>	38
<i>Quadro 3.3. Médias e desvios-padrão do Envolvimento Paterno nas cinco dimensões, em função do sexo da criança.</i>	39
<i>Quadro 3.4. Médias e Desvios-Padrão dos Estilos Parentais dos pais</i>	39
<i>Quadro 3.5. Correlações de Spearman (ρ) entre os Estilos Parentais dos pais e as variáveis sociodemográficas.</i>	40
<i>Quadro 3.6. Médias e desvios-padrão dos Estilos Parentais - Pai, em função do sexo da criança.</i>	40
<i>Quadro 3.7. Correlações de Spearman (ρ) entre o Envolvimento Paterno nas cinco dimensões e os Estilos Parentais – Pai.</i>	41
<i>Quadro 3.8. Médias e desvios-Padrão para as nove componentes das emoções e para a medida global.</i>	42
<i>Quadro 3.9. Correlações de Spearman (ρ) entre as emoções e variáveis da criança.</i>	43
<i>Quadro 3.10. Médias e desvios-padrão das nove componentes das emoções e da medida global, em função do sexo da criança.</i>	44
<i>Quadro 3.11. Médias e desvios-padrão para as fases hierárquicas da compreensão emocional.</i>	45
<i>Quadro 3.12. Correlações de Spearman (ρ) entre o Envolvimento Paterno, os Estilos Parentais e a Compreensão das Emoções.</i>	45

Glossário de Siglas

TCE – Teste da Compreensão das Emoções

Introdução

O estudo acerca da parentalidade tem vindo a receber enfoque ao longo dos anos, sendo vários os autores a incidir sobre o construto, designadamente, no que concerne à promoção do desenvolvimento e bem-estar geral das crianças (e.g. Baumrind, 1966; Bornstein, 2002; Darling & Steinberg, 1993; Hoghughi, 2004; Maccoby & Martin, 1983).

A literatura do tema reconhece, essencialmente, a importância da mãe e do seu desempenho para o desenvolvimento da criança, sendo que durante muito tempo o lugar do pai na vida dos filhos merecia pouca investigação (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth, & Lamb, 2000; Lamb, 2002). Assim, os contributos do pai passavam, frequentemente, pela contribuição financeira (Saracho & Spodek, 2008), sendo a brincadeira considerada a atividade central da relação pai-criança (Yeung, Sandberg, Davis-Kean, & Hofferth, 2001). No entanto, a crença simplista de que os pais têm um papel unidimensional e universal na família tem sido contrariada. Na atualidade, os investigadores reconhecem aos pais diversos papéis significativos, o que permite explorar e avaliar o impacto dos mesmos no desenvolvimento das crianças (Lamb, 2010).

No contexto português, diversas foram as alterações que marcaram as últimas décadas. Há quarenta ou cinquenta anos, a vida social e familiar estabelecia funções distintas para homens e mulheres, incumbindo aos primeiros o sustento e proteção da família, ficando as responsabilidades domésticas e o cuidado dos filhos ao encargo das mulheres (Aboim, 2010). O aumento da participação da mulher no mercado de trabalho constitui uma das mudanças com maior peso na reorganização da estrutura familiar, sendo Portugal o país onde se registam taxas mais elevadas de mulheres com maior horário de trabalho (Aboim, 2010; Torres, 2004; Torres, 2006; Torres, 2009). Esta reorganização familiar representa também a redefinição do papel do pai, no seio da família. Assim, as funções de provedor, chefe e protetor da família adquirem novos contornos, resultando em novas competências do homem no contexto familiar (Wall, 2010). Passa a ser expectável uma partilha do poder e encargos familiares e que assuma, enquanto pai, uma posição de educador-formador, capaz de promover disciplina bem como o desenvolvimento integral da criança (Wall, 2010).

O emprego da mãe, concretamente o número de horas que a mãe despende a trabalhar, veio constituir, assim, uma variável de estudo para o envolvimento. As investigações (e.g. Lamb, Pleck, Charnov, & Levine, 1987) começaram a considerar a situação de emprego de ambos os pais para analisar o envolvimento paterno. À semelhança da situação profissional dos pais, outras variáveis sociodemográficas ganharam destaque no estudo dos fatores associados ao envolvimento do pai com os filhos. O sexo e a idade da criança, por exemplo,

ENVOLVIMENTO, ESTILOS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

são características frequentemente estudadas, demonstrando a literatura que, de modo geral, os pais tendem a manter-se mais envolvidos com os filhos do que com as filhas (Lamb, 2000) e quando as crianças são mais novas (Lamb, 2000; Yeung et al., 2001).

Perante as mudanças decorrentes relativamente ao papel do pai na vida familiar e, especialmente, dos filhos urge a necessidade de se compreender melhor e de modo mais abrangente o envolvimento paterno, devendo os estudos incluir, para esse efeito, medidas qualitativas e quantitativas (Saracho & Spodek, 2008).

Do mesmo modo, torna-se pertinente estudar o modo como o envolvimento e a qualidade das relações entre o pai e a criança se irão refletir no desenvolvimento da mesma (Cabrera et al., 2000), especificamente na compreensão das emoções (Macklem, 2008).

Tendo em consideração todos estes aspetos e mudanças sociológicas, o presente trabalho pretende analisar e compreender a quantidade e qualidade do envolvimento do pai na interação com crianças em idade pré-escolar, nomeadamente, no que aos cuidados e socialização concerne. É ainda objetivo do trabalho perceber se o envolvimento (quantidade) e o estilo parental (qualidade) se relacionam com a compreensão emocional destas mesmas crianças.

Assim, a presente dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos, nos quais se abordam os seguintes tópicos distintamente. No primeiro capítulo é feita uma contextualização teórica, onde se procura definir, de acordo com a literatura, o envolvimento paterno, as mudanças que foram ocorrendo quanto à sua concetualização, bem como os seus fatores determinantes; são apresentados os estilos e dimensões parentais, procurando abordar e compreender a qualidade da relação pai-criança; e, por último, é descrita, de forma breve, a relação entre a parentalidade e a compreensão emocional das crianças em idade pré-escolar. O segundo capítulo compreende o método do estudo realizado, caracterizando, portanto, os participantes que constituem a amostra, os instrumentos utilizados e o procedimento quanto à recolha dos dados e posterior análise. O terceiro capítulo, por seu turno, apresenta e descreve os resultados obtidos, mostrando as associações das diversas variáveis postas em análise. O último capítulo pretende, sob a forma de discussão, observar e debater os resultados do estudo com base no enquadramento teórico exposto inicialmente, apresentar as limitações inerentes ao trabalho, e sugestões para futuras investigações.

Capítulo I – Enquadramento

1.1. Envolvimento Paterno

A literatura acerca da paternidade é consideravelmente mais recente quando comparada com a da maternidade, em particular na análise dos contributos maternos para o desenvolvimento da criança e da família em geral (Saracho & Spodek, 2008).

A visão do papel e responsabilidades socialmente atribuídas ao pai tem vindo a sofrer grandes alterações ao longo das últimas décadas, como por exemplo a partilha com a mãe dos cuidados dedicados aos filhos (Lamb, 2000; Wall, 2010). O termo paternidade tem sido definido de duas formas distintas. Por um lado, é visto como um estatuto (parental), incluindo todas as formas de parentalidade, não se cingindo apenas aos pais biológicos. Inclui variáveis como a idade em que se é pai, o número total de filhos, a posição de cada criança na fratria, se os filhos são biológicos ou não (Pleck, 2010a). Por outro lado, é definido pelo modo como é exercida a parentalidade (Pleck, 2010a), compreendendo o conceito de envolvimento paterno (Lamb et al., 1987).

No final dos anos 70, a investigação acerca do envolvimento paterno centrava-se unicamente na globalidade de tempo despendido entre o pai e a criança (Lamb, 2000). O envolvimento era tido em conta como um construto unidimensional, por se focar na interação direta entre a díade (Palkovitz, 1997). Esta perspetiva ignorava, assim, outras formas de contributo dos pais para o bem-estar e desenvolvimento da criança, isto é, os efeitos indiretos do envolvimento (e.g. através do suporte financeiro ou suporte emocional à mãe) (Lamb, 2000; Parke, 2000).

Nos últimos anos tem existido um esforço por parte dos investigadores no sentido de clarificar o modo como o envolvimento é concetualizado e medido, assim como quais os seus efeitos no bem-estar e desenvolvimento das crianças, questionando a crença inicial de que os pais não têm influência no desenvolvimento e aprendizagem dos filhos (Lamb, 2010; Parke, 2000; Saracho & Spodek, 2008).

Uma das carências na literatura apontadas por alguns autores (Lamb, 2000; Parke, 2000) dizia respeito às diversas definições de envolvimento paterno elaboradas por diferentes autores, que dificultavam a comparação dos resultados obtidos empiricamente. Por forma a suplantar este obstáculo, Lamb e seus colaboradores (1987) conceberam um modelo no qual distinguiram três dimensões: interação, com enfoque no contacto direto, isto é, o tempo passado em interação efetiva com a criança (e.g. a alimentá-la, ajudá-la nos trabalhos de casa ou a brincar com ela); acessibilidade, que compreende atividades que pressupõe uma maior

disponibilidade para a criança, sendo, portanto, o grau de interação menos intenso (e.g. estar na cozinha a cozinhar enquanto a criança se encontra a brincar na divisão ao lado); responsabilidade, relacionada com a responsabilização pelo bem-estar e cuidados da criança (e.g. saber quando a criança necessita de ir ao pediatra, marcar a consulta e assegurar que a criança comparece à referida consulta).

Esta conceitualização teve um enorme impacto no estudo do envolvimento paterno, tendo contribuído para o desenvolvimento da temática (e.g., Palkovitz, 1997; Palkovitz, 2002; Parke, 2000; Schoppe-Sullivan, McBride, & Ho, 2004). Todavia, apresenta limitações, nomeadamente, a sua visão unidimensional do fenómeno (Cabrera, et al., 2000; Hawkins & Palkovitz, 1999; Schoppe-Sullivan, et al, 2004). O envolvimento deverá, portanto, ser entendido como um construto complexo e multidimensional (e.g. Hawkins & Palkovitz, 1999; Palkovitz, 1997; Pleck & Masciadrelli, 2004), compreendendo não só o domínio comportamental (sendo este o mais estudado pelas suas medidas observacionais como alimentar ou dar banho à criança), mas também os domínios afetivo (com incidência nas emoções e sentimentos experienciados pelo pai) e cognitivo (e.g. o planeamento e monitorização de atividades) (Palkovitz, 1997).

A partir do modelo tripartido de Lamb e colegas (1987), vários foram os autores que se dedicaram ao tema, tentando operacionalizar o envolvimento paterno.

Radin (1994), por exemplo, diferencia o “envolvimento absoluto”, cujo foco era mantido exclusivamente no pai e no número de horas que passava a sós com a criança, de “envolvimento relativo”, que incide na comparação dos diferentes cuidadores, designadamente a mãe e o pai, ao nível da interação com a criança. Por sua vez, Parke (1996, cit. por Monteiro, Veríssimo, Santos, & Vaughn, 2008a) considerou duas dimensões do envolvimento – tarefas de cuidados à criança e atividades de lazer e brincadeira – diferenciando os contextos e tipos de interação. Palkovitz (1997) considerou, também, o modelo proposto por Lamb et al. (1987) e definiu quinze dimensões nas quais os pais se envolvem na educação e cuidados dos filhos (e.g. comunicação; ensino; monitorização; processos de pensamento; manutenção de tarefas relacionadas com a criança; interesses comuns; disponibilidade; planeamento; partilha de atividades; aprovisionamento; afeto; proteção; suporte emocional).

Pleck (1997, cit. por Pleck, 2012), por seu turno, sugeriu a denominação envolvimento paterno positivo. Segundo o autor, o construto é considerado de acordo com a frequência com que determinadas atividades interativas (e.g. a leitura) promovem o desenvolvimento das crianças (Pleck, 2012). A conceptualização de Pleck (2010b) é um outro exemplo que tenta

definir o envolvimento de modo mais amplo, compreendendo três componentes principais: atividades de envolvimento positivas, afeto e responsividade, e controle. Incluiu, ainda, dois domínios auxiliares: cuidados indiretos e responsabilidade. A primeira componente, como já antes defendido pelo autor (Pleck, 1997, cit. por Pleck, 2012), diz respeito às atividades promotoras do desenvolvimento. Já as componentes do afeto e responsividade envolvem uma interação mais direta, próxima e recíproca entre os pais e as crianças. Por último, a dimensão controle prende-se, designadamente, com a monitorização e tomada de decisões. O domínio auxiliar dos cuidados indiretos prevê atividades realizadas para a criança sem que tenha de existir interação com a mesma (e.g. adquirir bens para a criança); já o domínio responsabilidade pressupõe que os pais assegurem e respondam às necessidades das crianças nas anteriores componentes (Pleck, 2010b).

Embora a investigação relativa ao envolvimento do pai na relação com a criança se tenha expandido ao longo dos anos, os cuidados prestados à mesma constituem, ainda, um âmbito pouco usual para o homem e menos analisado na literatura, quando comparado com o da mãe (Monteiro, Fernandes, Veríssimo, Pessoa e Costa, Torres, & Vaughn, 2010). Foi neste contexto que Monteiro, Veríssimo, Costa, & Pimenta (2008b) analisaram, em famílias portuguesas nucleares, a participação dos pais em tarefas relacionadas com a criança, quer ao nível dos cuidados, quer da socialização. Foram definidos como cuidados diretos aqueles que englobam interação direta, no dia-a-dia, entre a criança e a figura parental (como por exemplo dar banho à criança, refeições ou deitar a criança). Os cuidados indiretos, por sua vez, dizem respeito ao planeamento de atividades relacionadas com a criança e que, portanto, não requerem necessariamente interação (como por exemplo comprar roupa, escolher a escola da criança, marcar consultas, entre outros) (Monteiro et al., 2008b).

A interação mãe-criança continua, no entanto, a ser dominada pelos cuidados, enquanto os pais são vistos como companheiros de brincadeira (Lamb, 2000).

Apesar das diversas designações e das alterações que o conceito foi sofrendo, a premência num “novo ideal de pai”, mais preocupado e participativo nos cuidados e educação da criança (Schoppe-Sullivan et al., 2004), contribuiu para que a nova investigação na área tenha em consideração a necessidade de uma avaliação do conceito mais rigorosa, precisa, abrangente e multidimensional (Lamb & Tamis-LeMonda, 2004; Hawkins & Palkovitz, 1999).

1.1.1. Determinantes do Envolvimento Paterno

As mudanças ocorridas, nas últimas décadas, quer a nível sociodemográfico, cultural, económico ou histórico, sendo a mais notória a entrada massiva da mulher no mercado de trabalho, vieram provocar transformações na estrutura familiar (Bonney, Kelley, & Levant, 1999; Saracho & Spodek, 2008; Torres, 2006; Torres, 2009) e, conseqüentemente, nos papéis desempenhados pelas figuras parentais (Cabrera et al., 2000). Neste sentido, o interesse em explorar a posição do homem no seio da família, mais especificamente no que concerne à sua participação nos cuidados e educação dos filhos, tem vindo a aumentar (Monteiro et al., 2010).

Para se compreender o grau e áreas de envolvimento dos pais na relação com as crianças é necessário conhecer os fatores determinantes do mesmo (Lamb et al., 1987). Vários foram os esforços realizados no sentido de sintetizar a literatura acerca da paternidade, a fim de explicar a natureza do envolvimento, bem como dos principais determinantes a ele associados (Cabrera et al., 2000; Palkovitz, 1997).

O modelo proposto por Belsky (1984) tem sido considerado central na investigação para a identificação e compreensão dos fatores influenciadores do envolvimento do pai (McBride & Rane, 1998). A perspetiva de Belsky (1984) defende que o comportamento paterno é influenciado pelas características do pai (e.g. personalidade, bem-estar psicológico; atitude perante a criança e os cuidados do mesmo); características da criança (e.g. temperamento; idade; sexo); fatores contextuais de stress e suporte (e.g. relações maritais; suporte social; experiências relacionadas com o trabalho).

Com base nos diversos modelos propostos na literatura para o estudo dos fatores determinantes do envolvimento paterno (e.g. Belsky, 1984; Doherty, Kouneski, & Erickson; 1998; Parke, 1996, cit. por Parke, 2000), serão analisadas, no presente trabalho, as características da criança, nomeadamente, a idade e o sexo; as características do pai e da mãe, como a idade, habilitações literárias, situação profissional; características familiares, designadamente, a constituição do agregado familiar e o rendimento.

Quanto às características das crianças, nomeadamente o fator idade, a investigação tem demonstrado que os pais tendem a manter-se mais envolvidos na relação quando estas são mais novas (Barnett & Baruch, 1987; Marsiglio, 1991; Yeung et al., 2001). Já no que concerne ao sexo, os estudos parecem não ser tão congruentes. Ainda que a maioria apresente como conclusão geral que os pais se encontram mais envolvidos quando as crianças são rapazes (Barnett & Baruch, 1987; Lamb, 2000; Manlove & Vernon-Feagans, 2002), existem

outros que mostram não existirem diferenças significativas quanto ao sexo da criança (Marsiglio, 1991; Snarey, 1993, cit. por Yeung et al., 2001).

Relativamente às características dos pais, a investigação é contraditória no que respeita ao fator idade. Marsiglio (1991), por exemplo, demonstra que a idade dos pais não constitui um preditor significativo de envolvimento, no entanto, outros estudos sugerem que quando ambos os pais são mais novos a tendência para interagir e passar mais tempo com os filhos é maior (NICHD Early Child Care Research Network, 2000).

O nível de educação tem sido apontado na literatura como um indicador da qualidade do tempo despendido entre a díade pai-criança (Yeung et al., 2001). Os pais com um nível de educação mais elevado parecem mais preocupados e dedicados ao que ao desenvolvimento académico da criança diz respeito, às suas necessidades desenvolvimentais e, portanto, tendem a interagir de forma mais positiva com a criança (Marsiglio, 1991; Volling & Belsky, 1991).

Por sua vez, as horas de trabalho dos pais podem estar negativamente associadas à quantidade de tempo que os pais passam com as crianças (Yeung et al., 2001). A literatura revela que a situação profissional do pai (i.e. um trabalho extenuante e, conseqüentemente, mais exigente) requer mais horas de trabalho por parte do mesmo e, portanto, menos interação com a criança (Bonney et al., 1999; Grossman, Pollack, & Golding, 1988). Do mesmo modo, nas famílias nas quais a mãe trabalha, um maior número de horas de trabalho da mãe por semana parece constituir um preditor de maior envolvimento por parte do pai (Barnett & Baruch, 1987; Bonney et al., 1999; McBride, Schoppe, & Rane, 2002; NICHD Early Child Care Research Network, 2000).

Os fatores como o rendimento e a constituição do agregado familiar têm contribuído, também, para o estudo dos preditores do envolvimento paterno (Yeung et al., 2001). De acordo com Volling & Belsky (1991), o grau de envolvimento do pai parece ser maior quando as famílias possuem um melhor rendimento. Os resultados do NICHD Early Child Care Research Network (2000), no entanto, revelaram que os pais reportavam maior envolvimento nos cuidados às crianças quando o rendimento era menor. Yeung et al. (2001) denotaram, ainda, que nas famílias em que a mãe é fonte do maior rendimento ou contribui de forma igualitária ao pai, as crianças passam mais tempo em interação com os pais. Os resultados de Barnett & Baruch (1987) demonstraram que nas famílias mais alargadas, isto é, onde existem mais crianças, os pais passam mais tempo em interação com os filhos.

Amostras com mães e pais portugueses com crianças em idade pré-escolar indicam, à semelhança de alguns estudos supracitados, que os pais tendem a privilegiar a interação com

os filhos do que com as filhas (Lima, 2008; Monteiro et al, 2010) e que são os pais mais velhos que tendem a assumir mais responsabilidades perante as crianças, ao mesmo tempo que se mostram mais acessíveis e em interação com as mesmas (Lima, 2008).

Quanto às características dos pais, em estudos com famílias biparentais portuguesas, verifica-se que a idade do pai, assim como as habilitações literárias tanto dos pais como das mães, têm influência nos cuidados indiretos prestados à criança. Assim, quanto mais elevada a idade do pai menor a sua participação em atividades respeitantes aos cuidados indiretos (Monteiro et al., 2010). Por sua vez, quanto mais elevadas as habilitações literárias de ambos os pais, maior a participação neste tipo de cuidados (Monteiro et al., 2010). Nas famílias onde ambos os pais trabalham a tempo inteiro, verificou-se que as mães constituem as principais responsáveis pelos cuidados e planeamento das atividades e tarefas relacionadas com a criança (Monteiro, Veríssimo, Castro e Oliveira, 2006, cit. por Monteiro, Veríssimo, Vaughn, Santos & Fernandes, 2008c; Monteiro et al, 2008a). No entanto, os autores supracitados perceberam que nas atividades de brincadeira/lazer a participação é quase igualitária. Assim, o emprego materno por si só não parece ser explicativo e determinante para o envolvimento do pai (Pleck & Masciadrelli, 2004).

Em suma, as investigações assumem que o grau de envolvimento dos pais tem vindo a aumentar (McBride & Rane, 1998; Pleck & Masciadrelli, 2004) e que este aumento já verificado em muito contribuiu para a reorganização das famílias (Cabrera et al., 2000), com a expectativa generalizada de que o homem deve assumir uma maior responsabilidade no domínio familiar (Monteiro et al., 2008c). Contudo, ainda que os pais se mostrem cada vez mais envolvidos e presentes na vida dos filhos, este envolvimento continua a ser menor quando comparado com o das mães, sendo o papel destas muito mais preponderante no que aos cuidados concerne (Aboim, 2010; Lewis & Lamb, 2003; Parke & Buriel, 1997; Monteiro et al, 2008a).

Como tem vindo a ser referido, grande parte da investigação dedicou-se às características quantitativas (i.e. o tempo total que o pai passa em interação com a criança) do envolvimento. Porém, é hoje consensual na literatura que devem ser consideradas, também, as características qualitativas (Lamb & Tamis-LeMonda, 2004; Pleck & Masciadrelli, 2004), tais como o afeto, o carinho, a sensibilidade e a participação em atividades específicas (Cabrera et al., 2000).

1.2. Qualidade da Relação Pai-Criança

A dimensão qualitativa do envolvimento, ou seja, a natureza e o conteúdo da interação, foi, durante vários anos, negligenciada face à componente quantitativa (Cabrera et al., 2000; Hawkins & Palkovitz, 1999; Lamb, 2000).

É comumente descrito na literatura que as mulheres são mais competentes na área da parentalidade do que os homens (Lamb et al., 1987), parecendo existir consenso quanto ao que define uma “boa mãe” (figura cuidadora e protetora), contrariamente ao que define um “bom pai” (Lamb, 2000).

É diversas vezes debatido, especialmente na área da psicologia do desenvolvimento, que a sensibilidade ou responsividade às necessidades da criança constitui um dos melhores preditores da qualidade da relação pai/mãe-criança, nomeadamente, ao nível da vinculação (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Assim, este é considerado um aspeto central na caracterização do sistema de cuidados parentais (Lamb et al, 1987). A literatura ainda se centra, todavia, nas mães como principal fonte de informação acerca dos pais, como apresentado na meta-análise de De Wolff e van IJzendoorn (1997).

Alguns autores defendem que, enquanto construto meramente quantitativo, o envolvimento não demonstra necessariamente benefícios no desenvolvimento das crianças, porém, enquanto variável quantitativa e qualitativa provê resultados positivos no desenvolvimento das mesmas (Cabrera et al., 2000; Parke, 2000). De modo mais claro, um maior envolvimento do pai, por si só, não é sinónimo de melhores resultados desenvolvimentais para os filhos, no entanto, um maior envolvimento é por vezes melhor se a qualidade desse mesmo envolvimento for elevada (Parke, 2000).

1.2.1. Estilos e Dimensões Parentais

Dada a importância das relações para o desenvolvimento das crianças (Bornstein, 2002; Maccoby, 2000; Sroufe, 2000), a literatura tem procurado analisar os estilos e práticas parentais.

De modo geral, o conceito de estilo parental, grandemente influenciado por Diana Baumrind, é definido na literatura como o clima emocional no qual a socialização ocorre (Darling & Steinberg, 1993). As práticas parentais, por sua vez, dizem respeito às estratégias utilizadas pelos pais com o intuito de ajudar a criança a alcançar determinados objetivos, em situações e contextos específicos (e.g. Darling & Steinberg, 1993; Hart, Nelson, Robinson, Olsen, & McNeilly-Choque, 1998).

Diana Baumrind desenvolveu um modelo tripartido, identificando três estilos parentais distintos: autoritativo, autoritário e permissivo.

No que respeita ao estilo autoritativo, Baumrind (1966) definiu que os pais com este estilo educativo são mais encorajadores de trocas verbais com a criança, partilhando com esta o motivo das decisões parentais e solicitando a sua opinião. Estes tentam orientar as atividades da criança de modo racional, são capazes de mostrar um controlo firme face às divergências ao mesmo tempo que se mostram responsivos às necessidades dos filhos. Este estilo estimula a autonomia e individualidade da criança; reconhece os direitos tanto dos pais como dos filhos e pauta-se pela afirmação dos valores de forma clara, com o intuito de levar as crianças ao cumprimento das normas que lhes competem.

Relativamente aos pais com um estilo autoritário, a autora (Baumrind, 1966) definiu que os pais com este estilo educativo assumem mais controlo sobre a criança e avaliam os seus comportamentos e atitudes tendo em consideração um padrão de conduta motivado por um elevado nível de controlo. Este estilo educativo valoriza a obediência e as práticas punitivas, ao mesmo tempo que tenta inculcar às crianças valores como o respeito à autoridade, ao trabalho, preservação da ordem e tradição. Os pais autoritários exercem um controlo psicológico sobre os filhos, não permitem a sua autonomia e individualidade nem trocas verbais entre ambos, acreditando que a criança deve aceitar o que é dito pelos pais.

O estilo permissivo, segundo Baumrind (1966) é caracterizado por um comportamento de aceitação, não punição e tolerância por parte dos pais face aos impulsos, desejos e ações da criança. Os pais permissivos são pouco exigentes, evitam o controlo e as restrições, negligenciando a sua função de agentes responsáveis pela construção de condutas futuras adequadas; permitem que as crianças sejam as próprias fontes de regulação das suas atividades, sempre que possível.

Tendo em conta a tipologia de Baumrind, Maccoby & Martin (1983) consideraram os estilos parentais segundo duas dimensões: exigência e responsividade, propondo assim um modelo bidimensional. Os autores definem a exigência como a disponibilidade dos pais para atuarem enquanto agentes socializadores dos filhos, monitorizando o comportamento, estabelecendo expectativas de desempenho, supervisão e disciplina. Por sua vez, a dimensão responsividade diz respeito às atitudes de promoção do desenvolvimento da criança, através do apoio emocional, sensibilidade ou adaptação aos sinais e necessidades da criança. Assim, estes autores definem, à semelhança dos anteriormente propostos por Baumrind (1966), os estilos autoritário, cujos pais apresentam elevado grau de exigência e responsividade reduzida; e autoritativo, onde os pais manifestam níveis elevados em ambas as dimensões. O estilo

permissivo defendido por Baumrind (1966) é substituído, neste modelo, por duas novas classificações, tendo por base a dimensão exigência: o estilo indulgente e o estilo negligente. Em ambos o nível de exigência é baixo, no entanto no estilo indulgente os pais são responsivos, ao passo que no negligente também esta dimensão é reduzida (Maccoby & Martin 1983).

A fim de se compreender de que modo os estilos parentais educativos influenciam o desenvolvimento das crianças, Darling e Steinberg (1993) denotaram a importância da distinção entre estilos parentais e práticas parentais. Desta forma, caracterizaram os estilos como um conjunto de valores, práticas parentais e atitudes face à criança que devem ser comunicadas à mesma, com o intuito de criar um clima emocional no qual os comportamentos dos pais são explicados. Já as práticas são estratégias ou comportamentos definidos por conteúdos específicos e objetivos de socialização, que são avaliadas tendo em conta o conteúdo e a frequência com que estes comportamentos ocorrem.

A abordagem tipológica de Baumrind permitiu compreender as consequências da interação e exposição das crianças a um determinado tipo de estilo educativo e a sua adaptação ao meio (Parke & Buriel, 1997). A literatura demonstra que o estilo autoritativo parece ser o mais benéfico para o desenvolvimento das crianças, uma vez que aquelas cujos pais optam por este estilo educativo evidenciam melhores resultados a nível académico, assim como níveis mais elevados de competência social, autoconfiança, autoestima, autorregulação, entre outros (Baumrind, Larzelere, & Owens, 2010; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987; Grolnick & Ryan, 1989; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Turner, Chandler, & Heffer, 2009; Maccoby & Martin, 1983; Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989). Este estilo reflete nas crianças menos problemas, como ansiedade ou depressão. As raparigas parecem desenvolver maior criatividade, assertividade e ser mais independentes e orientadas para a realização (Baumrind, 1975). Os rapazes, por sua vez, demonstram ser mais socialmente responsáveis. O estilo autoritário é descrito na literatura como tendo um impacto negativo nas crianças a longo-prazo, levando a valores reduzidos no autoconceito, na regulação das emoções, na responsabilidade social, assim como dificuldades na adaptação escolar, competência académica, relacionamento com os pares (Baumrind, 1975; Baumrind et al., 2010; Dornbusch et al., 1987). As crianças mostram-se mais inibidas, apreensivas, inseguras, dependentes, agressivas (Hart, et al., 1998), sendo que estes resultados apresentam valores mais negativos nas crianças do sexo masculino. Finalmente, o estilo permissivo não parece promover o desenvolvimento académico e social das crianças (Dornbusch et al., 1987; Lamborn et al., 1991), bem como a assertividade, responsabilidade social. Estas crianças

revelam dificuldade em se tornar autônomas, em regular as suas emoções, ao mesmo tempo que apresentam baixos níveis de autoestima, autocontrole, autoconfiança (Baumrind, 1975; Baumrind et al., 2010). Estas crianças são, também, mais dependentes, impulsivas e imaturas. Tanto o estilo permissivo como no autoritário surgem associados a tipo de afeto negativo, revelando-se o autoritativo o estilo parental ideal para Baumrind (ver revisão de Cardoso & Veríssimo, 2013).

Comparados pais e mães quanto aos estilos parentais, a investigação aponta para a existência de algumas diferenças. De modo geral, as mães tendem a adotar padrões de comportamento mais consistentes com o estilo autoritativo, reportando níveis mais elevados de afeto do que os pais (Russell, Aloa, Feder, Golva, Miller, & Palmer, 1998). As próprias percepções de ambas as figuras parentais a respeito dos estilos que empregam parecem corresponder aos dados encontrados na literatura. As mães reconhecem-se como mais autoritativas, contrariamente aos pais, que tendem a identifica-se como mais autoritários (Winsler, Madiga, & Aquilino, 2005). Simons e Conger (2007) defendem que as crianças beneficiam e apresentam melhores resultados, mesmo que apenas um dos pais seja autoritativo.

Um dos benefícios para as crianças associado ao estilo parental autoritativo diz respeito, por exemplo, ao desenvolvimento e regulação emocional (Davies & Cummings, 1994).

1.3. Emoções em Crianças em Idade Pré-Escolar

1.3.1. Definição do Conceito de Emoção

O conceito de emoção pode compreender diversas definições mediante a perspectiva em que se enquadra (Sroufe, 1995). Contudo, é consensualmente definido na literatura como um sistema ou processo complexo cuja função se centra em preparar o organismo para reagir aos estímulos e desafios do contexto (Kring & Bachorowski 1999; Sroufe, 1995).

Gross e Thompson (2007) enfatizam uma perspectiva funcionalista das emoções considerando que estas são facilitadores das relações interpessoais, uma vez que ocupam um papel crucial nas respostas comportamentais, na tomada de decisão e na memorização de eventos importantes. Para estes autores, as emoções ocorrem aquando de uma situação percebida como relevante para um indivíduo, fazendo parte de um conjunto de processos afetivos.

No que se refere às crianças, o conceito de emoção é estabelecido através das expressões faciais (Sroufe, 1995). De acordo com esta linha de pensamento, o reconhecimento

de emoções encontra-se relacionado com o reconhecido de expressões faciais básicas que se traduzem como “alegre”, “triste” ou “zangado” (Sroufe, 1995).

É com base na definição das emoções que se parte para a compreensão do significado dos processos de regulação emocional (Gross & Thompson, 2007).

A regulação das emoções deve, pois, ser vista como um processo dinâmico, compreendendo múltiplos mecanismos que influenciam a natureza das experiências emocionais, assim como das expressões, incluindo a frequência, a duração e a intensidade com que as mesmas ocorrem (Yap, Allen, & Sheeber, 2007). De modo mais geral, a regulação emocional refere-se aos processos pelos quais o indivíduo influencia as emoções que experiencia, quando as experiencia e como expressa essas mesmas emoções (Gross, 2008).

É no período do pré-escolar que as crianças começam a desenvolver a noção de controlo ou regulação das emoções, aumentando, assim, a capacidade para se autorregular através de estratégias de *coping*, como internalização, externalização, resolução de problemas, entre outros (Denham, 2006). Esta autorregulação das emoções é influenciada pela socialização com os pais, irmãos, professores e até mesmo com os pares, continuando a desenvolver-se durante a infância (Macklem, 2008). Assim, o próprio contexto de socialização ou ambiente em que a criança se insere e é educada contribui para que esta desenvolva a capacidade para aprender a regular as emoções e agir socialmente (Dogde & Garber 1991, cit. por Macklem, 2008).

Considerando que o controlo das emoções aumenta a capacidade da criança de se autorregular, o aumento do conhecimento por parte da criança dos seus estados emocionais e dos estados emocionais dos outros, ocupará um importante lugar na regulação das emoções (Denham, 2006). A noção consciente dos estados e regulação emocionais, assim como das crenças acerca de como as emoções funcionam diz respeito à compreensão emocional (Southam-Gerow & Kendall, 2002).

1.3.2. Compreensão Emocional das Crianças

A compreensão emocional das crianças é descrita na literatura como a capacidade da criança para reconhecer, interpretar e responder tanto às suas emoções como às dos outros (Aznar & Tenenbaum, 2013; Harris, 2008).

A compreensão das emoções desenvolve-se durante a infância (Farina, Albanese, & Pons, 2007; Pons, Harris, & de Rosnay, 2004), sendo fortemente influenciada tanto pela qualidade da vinculação entre a criança e o seu cuidador, como pela natureza e qualidade do discurso familiar acerca das emoções (Pons, Lawson, Harris, & de Rosnay, 2003). Este

construto encerra um conjunto de competências como o reconhecimento de emoções básicas; a identificação por parte da criança da expressão emocional (i.e. facial e corporal); a capacidade para compreender causas externas, desejos, pistas desencadeadoras de situações emocionais; o uso de emoções intencionais para comunicar com os outros (e.g. ser capaz de esconder emoções); e métodos para lidar com as emoções (i.e. capacidade de regulação emocional) (Pons & Harris, 2005; Southam-Gerow & Kendall, 2002).

O período do pré-escolar corresponde à fase de reconhecimento das expressões faciais de emoções básicas (Cutting & Dunn, 1999; Dunn & Cutting, 1999) e das causas externas de uma determinada emoção (Cutting & Dunn, 1999; Pons, Harris, & de Rosnay, 2004).

A compreensão das emoções representa um papel importante na adaptação social da criança (Martins, Osório, Veríssimo, & Martins, 2014). Existem evidências, mais concretamente na idade alusiva ao pré-escolar, destacando que a capacidade de reconhecimento das emoções dos outros está relacionada com a competência académica precoce (Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser, & Graling, 2012; Garner & Waajid, 2008; Leekers, Paradise, O'Brien, Calkins, & Lange, 2008), bem como social das crianças; menos problemas de internalização e externalização (Trentacosta & Fine, 2010); comportamentos agressivos reduzidos (Denham, Caverly, Schmidt, Blair, DeMulder, Caal, & Mason, 2002); aceitação por parte dos pares e popularidade entre os mesmos (Harris, 2008).

Os diversos trabalhos expostos na literatura no âmbito da compreensão emocional permitiram identificar nove componentes diferentes (reconhecimento; causas externas; desejos; crenças; recordações; regulação; aparência/realidade; emoções mistas; e moralidade) referentes ao modo como as crianças desenvolvem a compreensão das emoções (Pons & Harris, 2005), que serão abordadas em secção posterior. Verifica-se, portanto, que existem diferenças na forma como as crianças compreendem as emoções e que esta mesma compreensão constitui um processo complexo que engloba diferentes componentes específicas (Pons et al., 2004).

Com o intuito de se estudar de modo preciso a compreensão emocional das crianças, em função do seu nível de desenvolvimento, Pons, Harris, & de Rosnay (2004) agruparam as nove componentes em três fases hierárquicas: fase externa; fase mental; fase reflexiva. A fase externa (até aos 5 anos de idade) caracteriza-se pela compreensão dos aspetos externos das emoções (i.e. expressões faciais; causas externas; impacto da associação de eventos externos). A fase mental (por volta dos 7 anos) é o período demarcado pela compreensão de vários aspetos mentais das emoções (i.e. o papel dos desejos e crenças; a distinção entre emoção expressa e sentida). A fase reflexiva (entre os 9 e os 11 anos) caracteriza-se por ser a mais

complexa, possibilitando compreensão de uma situação sob diferentes pontos de vista. Esta fase permite à criança uma maior capacidade de regular emoções e entender a natureza ambivalente das mesmas (Pons, Harris, & de Rosnay, 2004).

Investigações acerca do reconhecimento e compreensão das emoções em crianças no período pré-escolar focaram-se nas diferenças individuais das crianças (Cutting & Dunn, 1999; Pons & Harris, 2005; Pons et al., 2003), como são exemplos os discursos acerca das emoções (Dunn, Bretherton, & Munn, 1987) e compreensão das causas que originam determinadas emoções nos outros (Denham, 1986, cit. por Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991). Estas diferenças individuais parecem ser influenciadas pelas relações que as crianças estabelecem com os pares (Dunn & Cutting, 1999), mas também com as características da família (Pons & Harris, 2005).

1.3.3. Parentalidade e Compreensão Emocional

Sendo a família o principal contexto de socialização da criança, os pais assumem um papel preponderante no desenvolvimento da personalidade e das emoções dos filhos, especialmente nos primeiros anos da infância (López-Soler, Puerto, López-Pina, & Prieto, 2009; Pachter & Dumont-Mathieu, 2004). Neste sentido, um dos grandes intuitos em se estudar o envolvimento paterno, à luz da perspectiva desenvolvimentista, diz respeito ao impacto desse mesmo envolvimento na criança (Pleck & Masciadrelli, 2004).

De modo geral, a literatura comprova que o envolvimento do pai e o seu investimento emocional parecem refletir-se positivamente no bem-estar da criança; no seu sucesso acadêmico; na relação que estabelece com os seus pares, no seu desenvolvimento cognitivo e competência social, assim como na regulação emocional e comportamental (e.g. Cabrera et al., 2000; Hernandez & Brandon, 2002). Nesta linha, é através da família, do ambiente afetivo que os pais fornecem à criança durante os primeiros anos, que o desenvolvimento da regulação emocional e da compreensão das emoções nas crianças irá ocorrer (Macklem, 2008).

A abertura dos pais para a comunicação acerca das emoções e a qualidade destes discursos têm sido associadas à compreensão emocional das crianças (Pons et al., 2003; Raikes & Thompson, 2006).

O conceito de “parentalidade positiva”, descrita como as interações entre o pai e a criança, nas quais o pai se mostra responsivo, afetuoso e cooperativo com os filhos, revela-se, também, importante no estudo do desenvolvimento da regulação emocional (Macklem, 2008). De acordo com o autor, as crianças que beneficiam de um ambiente familiar positivo tendem

a desenvolver, mais facilmente, competências para a resolução de problemas. Desta forma, adquirem um maior controlo das suas emoções, sendo capazes de as expressar adequadamente (Macklem, 2008).

A “parentalidade positiva” é, especialmente, importante durante os primeiros anos das crianças, uma vez que a relação e influência dos pais ainda é mínima e, portanto, os pais constituem o primeiro contexto de socialização (Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes, & Liew 2005; López-Soler et al., 2009). Brown & Dunn (1996) sugerem, também, que a capacidade da criança de progredir na expressão e compreensão das emoções, no decurso das fases de desenvolvimento, poderá estar relacionada com o contexto familiar em que a criança se insere.

Os diferentes estilos parentais adotados pelos pais, nomeadamente algumas componentes dos estilos como a responsividade ou sensibilidade, têm sido associados à regulação emocional, assim como ao desenvolvimento social e emocional das crianças (Kochanska, 2001; Maccoby & Martin, 1983; Macklem, 2008; Parke & Buriel, 1997).

Comportamentos parentais mais concordantes com práticas punitivas, associados ao estilo autoritário (Baumrind, 1966), podem afetar e dificultar a regulação emocional das crianças (Macklem, 2008). Por outro lado, quando os pais expressam emoções mais positivas permitem às crianças mais facilmente desenvolverem regulação emocional e interações sociais (Denham & Grout, 1993). Isto é, os pais que mantêm relações mais positivas e afetuosas com os filhos possibilitam-lhes a capacidade de controlar as suas emoções (Eisenberg et al., 2005).

1.4. Objetivos

Os objetivos do presente estudo são analisar em famílias com crianças entre os 3 e os 5 anos:

1) Na perspetiva da mãe, o quanto o pai participa, em relação à mãe, nas diferentes dimensões do envolvimento, nomeadamente, na área dos cuidados e na socialização das crianças.

2) As possíveis associações entre o envolvimento do pai e as variáveis sociodemográficas relacionadas com os pais: habilitações literárias de ambos os pais, a idade de ambos os pais, o número de horas de trabalho de cada um, rendimento familiar. E variáveis relacionadas com a criança: a idade, o sexo, a sua idade de entrada na creche/escola e o número de horas que passa na escola.

ENVOLVIMENTO, ESTILOS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

3) Os estilos parentais na perspectiva dos pais. Serão controladas possíveis associações com as variáveis sociodemográficas relacionadas com os pais e a criança.

4) As associações entre as dimensões do envolvimento do pai (variável associada à quantidade) e os estilos parentais (variável associada à qualidade).

5) A compreensão das emoções de crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. Serão analisadas possíveis diferenças em função da idade e sexo da criança, assim como, da sua idade de entrada na creche e o número de horas que passa na escola.

6) Finalmente, se o envolvimento do pai nas diferentes dimensões analisadas e os estilos parentais do pai se encontram associados à compreensão emocional das crianças.

[Página intencionalmente deixada em branco.]

Capítulo II – Método

2.1. Participantes

Participaram no estudo 27 famílias, das quais 25 eram nucleares (18 casados e 7 a viver em união de facto), havendo 2 casais divorciados. As mães tinham idades compreendidas entre os 27 e os 42 anos de idade ($M=34.9$, $DP=3.9$) e os pais entre os 30 e os 51 anos ($M=37.5$ $DP=5.6$). As habilitações literárias das mães variavam entre os 12 e os 19 anos de escolaridade ($M=15.5$, $DP=2.5$), e as dos pais entre os 4 e os 17 anos de escolaridade ($M=12.2$ $DP=4.1$). Todas as mães e pais trabalhavam a tempo inteiro (em média 39 ($DP=7.6$) e 42 ($DP=4.8$) horas, respetivamente). Quanto à nacionalidade, 26 mães tinham nacionalidade portuguesa e 1 cabo-verdiana. Relativamente aos pais, 26 tinham nacionalidade portuguesa e 1 nacionalidade brasileira. As crianças tinham idades compreendidas entre os 32 e os 71 meses ($M=52.6$, $DP=10.5$), sendo 12 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Destas, apenas 2 tinham irmãos. A idade média de entrada em cuidados não-maternos é de 18 meses ($DP=13.1$), e as crianças passavam em média 9 horas ($DP=.99$) horas por dia na escola. As famílias são provenientes dos concelhos de Almada e Lisboa, tendo sido recrutadas para o estudo através das escolas que as crianças frequentam. O rendimento médio das famílias é de 1727 € ($DP=713.2$). Variando o rendimento entre os 455€ e os 3500€, 75% das famílias tem um rendimento até 2017€. Trata-se de uma amostra de conveniência.

2.2. Instrumentos

Ficha dos sociodemográficos

Veríssimo, n.d) analisa informação relativa à: 1) Caracterização da Criança, (e.g. idade da criança, o número de irmãos, o lugar que ocupa na fratria, idade de entrada e número de horas que passa na escola; 2) Caracterização dos Pais (e.g. idade, habilitações literárias, nacionalidade, estado civil; situação profissional); e 3) Caracterização do Agregado Familiar (e.g. constituição do agregado familiar da criança).

Envolvimento Parental

A Escala de Envolvimento Parental: Atividades de Cuidados e de Socialização (Monteiro et al., 2008b) visa estudar a participação dos pais (mães e/ou pais) em tarefas relacionadas com a criança, em contexto familiar, tanto ao nível dos cuidados, como da socialização. É constituída por 26 itens, distribuídos por cinco dimensões: (a) Cuidados Diretos, que compreende cinco itens relacionados com tarefas de cuidados e que requerem interação direta (no dia-a-dia) com a criança (e.g. “Quem vai deitar o seu filho(a)?”; “Quem

dá as refeições à criança”); (b) Cuidados Indiretos, composta por 7 itens que se relacionam com o planeamento de atividades relacionadas com a criança, mas que não implicam, necessariamente, a sua presença (e.g. “Quem costuma comprar as roupas do seu filho(a)?”); (c) Ensino/Disciplina, constituída por 5 itens relacionados com o ensino de competências e o estabelecimento e cumprimento de regras (e.g. “Quem estabelece as regras em casa?”); (d) Brincadeira, composta por 5 itens que remetem para atividades de brincadeira mais tranquila com a criança, brincadeira mais física e atividades lúdicas (e.g. “Quem lê histórias ao seu filho?”; “Quem é que faz jogos mais físicos com o seu filho ex. jogar à bola, andar às cavalitas, rolar no chão, etc.); e por fim (e) Lazer no Exterior, compreendendo 4 itens associados a atividades fora de casa (e.g. “Quem leva o seu filho ao parque infantil?”). A escala de resposta é de tipo Likert, que varia de (1) sempre a mãe a (5) sempre o pai. Os alfas de Cronbach para as 5 dimensões foram: .83 para os Cuidados Diretos, .88 para os Cuidados Indiretos, .62 para a dimensão Ensino/Disciplina, .89 para Brincadeira e .88 para o Lazer no Exterior. Estes valores são, de modo geral, mais elevados do que alfas reportados noutros estudos (e.g. Monteiro et al, 2010, onde são indicados alfas de .77 para os Cuidados Diretos; .77 para os Cuidados Indiretos; .69 pra Ensino/Disciplina; .63 para Brincadeira e .78 no Lazer Exterior).

Estilos e Dimensões Parentais

O Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (Ferreira, Veríssimo, Santos, Cardoso & Fernandes, 2012) é a versão portuguesa do *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)* de Robinson, Mandleco, Olsen, & Hart (2001) que visa analisar a perceção que pais de crianças em idade pré-escolar têm das suas práticas e estilos parentais. É constituído por 62 itens organizados em três dimensões: a) o Estilo Autoritativo, que compreende 27 itens relacionados com a afetividade, regulação (e.g. “Eu elogio o nosso filho(a) quando este é bom(a)”; “Eu explico ao nosso filho(a) porque deve cumprir as regras”); b) o Estilo Autoritário, composto por 20 itens relacionados com elevado controlo e punição (e.g. “Eu uso o castigo físico como forma de disciplinar o nosso filho(a)”; “Eu castigo, colocando o nosso filho(a) sozinho(a), com poucas ou nenhuma explicações”) e c) o Estilo Permissivo, que engloba 15 itens associados a uma atitude tolerante e pouco punitiva (e.g. “Eu digo que castigo o nosso filho(a) e depois não o cumpro”). A escala de resposta é de tipo Likert, variando entre (1) nunca e (5) sempre.

Os alfas de Cronbach para as três dimensões foram: .83 para o Estilo Autoritativo, .78 para o Estilo Parental Autoritário; e .50 para o Estilo Permissivo. Os valores dos alfas reportados por Robinson e colaboradores (1996), foram de .91 para o Estilo Autoritativo, .86

para o Estilo Autoritário e .75 para o Estilo Permissivo. Dado a dimensão do estilo permissivo apresentar um alfa de .50, esta não será utilizada nas análises realizadas.

Compreensão das Emoções

O Teste de Compreensão das Emoções (TCE) é a versão portuguesa do *Test of Emotion Comprehension* (Pons, Harris, & de Rosnay, 2004), tendo sido traduzido por Dâmaso, Arriaga & Alexandre (2011). Avalia nove componentes da compreensão emocional em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 12 anos de idade (Pons, Harris, & Doudin, 2002): 1) Reconhecimento, é composta por cinco itens, analisando o reconhecimento de expressões faciais correspondentes a emoções básicas; 2) Causas Externas, composta por cinco itens, avalia a compreensão das crianças relativamente às emoções que são originadas por uma causa externa; 3) Desejos, testa a capacidade de compreensão de reações emocionais originadas por desejos, sendo esperado que a criança seja capaz de reconhecer que duas personagens podem sentir emoções diferentes numa mesma situação; 4) Crenças, analisa se a criança consegue atribuir uma emoção não-negativa a uma personagem que está bem, não sabendo que algo de mal lhe irá acontecer; 5) Recordações, avalia-se a capacidade de relação entre a memória e a emoção, isto é, de que modo a criança compreende a influência de recordações do estado emocional presente; 6) Regulação, visa perceber se a criança consegue compreender a possibilidade de regular uma emoção experienciada, quer isto dizer, a utilização de diferentes estratégias emocionais de controlo (como por exemplo estratégias comportamentais); 7) Aparência/Realidade, testa a aptidão da criança para compreender a distinção entre emoções expressas e emoções sentidas; 8) Emoções Mistas, analisa se a criança é capaz de compreender a existência de respostas emocionais ambivalentes; e 9) Moralidade, avalia a compreensão da criança acerca de emoções de cariz moral, ou seja, se a criança é capaz de atribuir uma emoção a uma personagem cuja ação se determina moralmente repreensível.

O instrumento apresenta-se em forma de livro de imagens A4, onde em cada metade superior da página é exposto um cenário, delimitado por uma moldura e em cada parte inferior estão dispostas quatro expressões faciais, cada uma inscrita, de igual modo, numa moldura (Pons, Harris, & de Rosnay, 2004). Cada cenário corresponde a uma história que é lida à criança onde as personagens apresentam uma cara em branco e as quatro expressões faciais apresentadas correspondem a duas emoções negativas (triste/assustado, triste/zangado) e duas não negativas (feliz/mais ou menos), sendo que a criança deve atribuir a cada cenário uma das emoções (Dâmaso et al., 2011). O teste compreende duas versões, uma para rapazes

e outra para raparigas, onde apenas variam os nomes das personagens (Pons, Harris, & de Rosnay, 2004).

O alfa de Cronbach para a medida global das emoções é de .85.

2.3. Procedimento

Este estudo insere-se num projeto mais vasto: *“Dad’s Involvement: is it just “cool and trendy” or does it really matter?”*, previamente avaliado e autorizado pela Comissão de Ética do ISCTE-IUL.

Inicialmente foi efetuado um pedido de autorização aos Jardins de Infância solicitando a sua colaboração (ver anexo A, p. 4949). Posteriormente, mediante a permissão das escolas, foi entregue o consentimento informado aos pais (ver anexo B, p. 51).

Apenas aos pais que aceitaram participar no estudo foram enviados, através das educadoras das salas que as crianças frequentam, os questionários para preenchimento. Os questionários foram entregues, primeiro, às mães (Ficha Sociodemográfica e o questionário do Envolvimento Parental) (ver anexo C, p. 53) e, apenas quando estes devolvidos, foram enviados os questionários para os pais (Estilos e Dimensões Parentais) (ver anexo D, p. 57).

O Teste da Compreensão das Emoções

O TCE (ver anexo E, p. 59) é um teste de aplicação individual onde é apresentado à criança um cenário cujas personagens aparecem com faces em branco. É lida, em simultâneo, uma história que acompanha cada um dos cenários apresentados. A descrição dos cenários deve ser feita de forma emocionalmente neutra, eliminando, assim, quaisquer pistas verbais ou não-verbais (Pons & Harris, 2005).

Após a leitura, é pedido à criança que escolha uma emoção, das quatro apresentadas por baixo de cada cenário, apontando para a expressão facial mais indicada, respondendo, deste modo, à questão colocada na narrativa. As respostas dadas devem ser sempre não-verbais, solicitando-se à criança que aponte para a expressão que indica a sua resposta, caso esta a verbalize. As respostas corretas variam de posição ao longo da apresentação dos itens (Pons & Harris, 2005). As componentes das emoções foram apresentadas através de uma ordem pré-estabelecida, correspondente ao grau de dificuldade das mesmas. O principal objetivo desta ordem reside na redução da probabilidade de confusão e desencorajamento, especialmente das crianças mais pequenas, no início da avaliação; bem como manter as crianças interessadas, dado que algumas componentes se conseguem interligar, através dos cenários, num formato narrativo (Pons, Harris, & de Rosnay, 2004).

Ao longo do teste são, ainda, introduzidas em algumas componentes (Desejos; Crenças; Recordações; Moralidade) perguntas de controlo, após a narrativa, de modo a verificar se a criança está a compreender a história que lhe é contada (exemplo de narrativa: “Este é o João e este é o Pedro. O João e o Pedro estão com muita fome. O João não gosta nada de alface mas o Pedro gosta muito de alface.”, sendo que as perguntas de controlo colocadas são: “O João gosta de alface?”, “O Pedro gosta de alface?”). Mediante a resposta da criança é dado um feedback positivo, confirmando a resposta: “É verdade, o João não gosta de alface e o Pedro gosta muito de alface.”; ou um feedback negativo, corrigindo a resposta: “Bem, na verdade, o João não gosta de alface e o Pedro é que gosta de alface.”.

A cotação do mesmo é feita através da atribuição de 1 ponto por cada componente respondida corretamente. Nas duas primeiras componentes 1) Reconhecimento e 2) Causas Externas, que abrangem 5 itens, a atribuição do ponto é feita quando a criança acerta em, pelo menos, 4 dos itens. Assim, a pontuação máxima obtida no teste é de 9 pontos, quando a criança consegue obter 1 ponto por cada componente avaliada, sendo a pontuação mínima de 0 pontos, quando a criança falha em todas as componentes.

[Página intencionalmente deixada em branco.]

Capítulo III – Resultados

3.1. Envolvimento Paterno na perspectiva das mães

Analisaram-se as médias e desvios-padrão relativos ao envolvimento paterno (reportado pelas mães). Os resultados são apresentados no Quadro 3.1.

Tanto os Cuidados Diretos como os Cuidados Indiretos são mais frequentemente realizados pelas mães (numa escala que vai do (1) sempre a mãe a (5) sempre o pai. Nas atividades de Ensino/Disciplina, e em particular nas atividades de Brincadeira e Lazer no Exterior, o envolvimento do pai parece tender para uma maior participação dos pais, no sentido de “ser tanto a mãe como o pai” (valor 3 na escala utilizada) a realizarem estas atividades.

Quadro 3.1. Médias e desvios-padrão do Envolvimento Paterno nas cinco dimensões

	Média	Desvio-Padrão
Cuidados Direto	2.29	.61
Cuidados Indiretos	2.28	.58
Ensino/Disciplina	2.65	.50
Brincadeira	2.76	.59
Lazer no Exterior	2.81	.60

Seguidamente analisaram-se as associações (correlações de *spearman*) entre o envolvimento paterno e as variáveis sociodemográficas. Os resultados são reportados no Quadro 3.2. Verifica-se que existem correlações positivas e significativas entre as habilitações literárias dos pais e as dimensões do envolvimento Cuidados Indiretos, Brincadeira, e Lazer no Exterior. Existe, também, uma correlação negativa e significativa entre o número de horas de trabalho do pai e a sua participação nos cuidados diretos à criança.

Quadro 3.2. Correlações de Spearman (ρ) entre as dimensões do Envolvimento Paterno e as variáveis sociodemográficas

	Envolvimento Paterno				
	Cuidados Diretos	Cuidados Indiretos	Ensino/ Disciplina	Brincadeira	Lazer no Exterior
Idade Mãe	-.23	-.26	-.34	-.07	-.13
Idade Pai	-.16	-.31	.,32	-.07	-.30
Hab. Lit. Mãe	.13	.23	.08	.33	.17
Hab. Lit. Pai	.32	.47*	.45	.58**	.66**
Nº horas Trab. Mãe	-.21	-.00	.14	-.08	-.06
Nº de horas trab Pai	-.48*	-.23	.27	-.32	-.36
Rend. Fam.	.13	-.03	.01	.18	.16
Idade Criança	-.18	.10	-.26	.03	.10
Idade Entrada Creche	.04	.03	-.01	-.00	.03
Nº de horas Escola	.24	.13	.02	-.03	.08

* $p < .05$, ** $p < .01$

Testou-se, ainda, se existiam diferenças em função do sexo da criança para cada uma das dimensões do envolvimento recorrendo ao teste *Mann-Whitney U*. As médias e os desvios-padrão para cada dimensão do envolvimento paterno com as raparigas e rapazes são apresentadas no Quadro 3.3. Apenas na dimensão Ensino/Disciplina, se verificam diferenças significativas ($U = 47.5$; $p < .05$), assim, os pais tendem a estar mais envolvidos com as raparigas comparativamente com os rapazes. Nas restantes dimensões: Cuidados Diretos ($U = 71.5$, $p > .05$); Cuidados Indiretos ($U = 83.5$, $P > .05$); Brincadeira ($U = 68.5$, $p > .05$); e Lazer no Exterior ($U = 76.5$, $p > .05$) não se encontraram diferenças significativas.

Quadro 3.3. Médias e desvios-padrão do Envolvimento Paterno nas cinco dimensões, em função do sexo da criança

	Sexo	Média	Desvio-Padrão
Cuidados Diretos	Feminino	2.42	.56
	Masculino	2.19	.64
Cuidados Indiretos	Feminino	2.35	.65
	Masculino	2.22	.53
Ensino/Disciplina	Feminino	2.90	.16
	Masculino	2.45	.59
Brincadeira	Feminino	2.87	.63
	Masculino	2.68	.56
Lazer no Exterior	Feminino	2.87	.70
	Masculino	2.77	.54

3.2. Estilos Parentais na perspetiva do pai

Quanto aos estilos parentais, as médias e desvios-padrão para as duas dimensões em análise, são apresentados no Quadro 3.4. Os pais tendem a apresentar, em média, um estilo mais frequentemente autoritativo (escala de resposta varia entre (1) nunca e (5) sempre).

Quadro 3.4. Médias e Desvios-Pradrão dos Estilos Parentais dos pais

	Média	Desvio-Pradrão
Estilo Autoritativo	3.95	.55
Estilo Autoritário	1.99	.36

Seguidamente analisaram-se as associações (correlação de *spearman*) entre os estilos parentais na perspetiva do pai e as variáveis sociodemográficas. Os resultados são apresentados no Quadro 3.5. Não se obteve qualquer correlação significativa entre as variáveis em estudo.

Quadro 3.5. *Correlações de Spearman (ρ) entre os Estilos Parentais dos pais e as variáveis sociodemográficas*

	Estilos Parentais	
	Estilo Autoritativo	Estilo Autoritário
Idade da Mãe	-.24	-.07
Idade do Pai	-.26	-.20
Hab. Lit. Mãe	-.09	-.32
Hab. Lit. Pai	.25	.36
Nº de horas Trab. Mãe	.08	.03
Nº de horas Trab. Pai	-.30	-.11
Rend. Familiar	.03	.10
Idade da Criança	.39	-.28
Idade Entrada Creche	.24	.01
Nº de horas na Escola	.25	-.07

Testou-se, de seguida, se existiam diferenças em função do sexo das crianças, quanto aos estilos parentais. As médias e os desvios-padrão para os estilos autoritativo e autoritário com as raparigas e rapazes são apresentados no Quadro 3.6.

O teste *Mann-Whitney U* não indicou a existência de diferenças significativas nos estilos parentais autoritativo ($U = 85.5$, $p > .05$) e autoritário ($U = 81$, $p > .05$) em função do sexo da criança.

Quadro 3.6. *Médias e desvios-padrão dos Estilos Parentais - Pai, em função do sexo da criança*

	Sexo	Média	Desvio-Padrão
Autoritativo	Feminino	3.89	.74
	Masculino	3.99	.35
Autoritário	Feminino	2.01	.37
	Masculino	1.97	.36

3.3. Associações entre Envolvimento Paterno e Estilos Parentais dos pais

Testaram-se as associações (correlações de *spearman*) entre o envolvimento paterno nas cinco dimensões e os estilos parentais. Os resultados são apresentados no Quadro 3.7.

Verifica-se que existem correlações positivas e significativas entre as dimensões Cuidados Diretos, Cuidados Indiretos, Brincadeira e Lazer no Exterior e o estilo autoritativo do pai.

Quadro 3.7. *Correlações de Spearman (ρ) entre o Envolvimento Paterno nas cinco dimensões e os Estilos Parentais - Pai*

Envolvimento	Estilos Parentais	
	Autoritativo	Autoritário
Cuidados Direto	.44*	.36
Cuidados Indiretos	.60**	.06
Ensino/Disciplina	.33	.24
Brincadeira	.48*	.17
Lazer no Exterior	.49*	.27

* $p < .05$, ** $p < .01$

3.4. Compreensão das Emoções

Foram analisadas as médias e desvios-padrão referentes à compreensão de cada uma das componentes das emoções, sendo os resultados apresentados no Quadro 3.8.

É na componente do Reconhecimento e na das Emoções Mistas onde as crianças apresentam valores médios mais elevados e baixos respetivamente (indicando um maior número de respostas certas ou erradas nestas componentes). Através da medida global das emoções é possível verificar o número total de pontos obtidos (sendo o total de 9 pontos). Assim, verifica-se que a média da compreensão emocional é de 4.07 ($DP=1.86$)

Quadro 3.8. Médias e desvios- Padrão para as nove componentes das emoções e para a medida global

	Média	Desvio-Padrão
I. Reconhecimento	.93	.27
II. Casuas Externas	.48	.51
III. Desejos	.33	.48
IV. Crenças	.41	.50
V. Recordações	.41	.50
VI. Regulação	.22	.42
VII. Aparência/Realidade	.56	.51
VIII. Emoções Mistas	.11	.32
IX. Moralidade	.63	.49
Medida Global Emoções	4.07	1.86

Analisaram-se, de seguida, as associações (correlações de *spearman*) entre a compreensão emocional das crianças e a idade da criança, a idade de entrada na creche e o número de horas que as crianças passam na escola. Estes resultados são reportados no Quadro 3.9.

Obtiveram-se correlações positivas e significativas entre a idade da criança e a compreensão da segunda componente das emoções - Causas Externas, bem como o número de horas que as crianças passam na escola com a quinta componente - Recordações.

A idade da criança apresenta, também, uma correlação positiva significativa com a medida global das emoções.

Quadro 3.9. Correlações de Spearman (ρ) entre as emoções e variáveis da criança

	Componentes das Emoções									Medida Global
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	
Idade da Criança	.36	.52**	.03	.01	.01	.32	.13	-.01	.27	.40*
Idade de Entrada na Creche	-.02	.03	.14	-.13	-.13	.34	-.27	.03	-.19	-.06
Nº de horas na escola	.08	.10	-.02	-.04	.58**	.07	.38	-.15	.37	.35

* $p < .05$, ** $p < .01$

Foram, também, testadas as diferenças em função do sexo nas nove componentes das emoções, sendo apresentados no Quadro 3.10. as médias e desvios-padrão. Através do teste *Mann-Whitney U* verificou-se que não existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas para cada uma das componentes das emoções: componente I ($U = 163$, $p > .05$); componente II ($U = 173$, $p > .05$); componente III ($U = 170$, $p > .05$); componente IV ($U = 155$, $p > .05$); componente V ($U = 174$, $p > .05$); componente VI ($U = 161$, $p > .05$); componente VII ($U = 149$, $p > .05$); componente VIII ($U = 155$, $p > .05$); componente IX ($U = 163$, $p > .05$).

Não foram, também, encontradas diferenças significativas para a medida global da compreensão das emoções ($U = 79$, $p > .05$).

Quadro 3.10. *Médias e desvios-padrão das nove componentes das emoções e da medida global, em função do sexo da criança*

	Sexo	Média	Desvio-Padrão
I. Reconhecimento	Feminino	.92	.29
	Masculino	.93	.26
II. Causas Externas	Feminino	.42	.51
	Masculino	.53	.52
III. Desejos	Feminino	.33	.49
	Masculino	.33	.49
IV. Crenças	Feminino	.58	.51
	Masculino	.27	.46
V. Recordações	Feminino	.42	.51
	Masculino	.40	.49
VI. Regulação	Feminino	.17	.39
	Masculino	.27	.46
VII. Aparência/Realidade	Feminino	.42	.51
	Masculino	.67	.49
VIII. Emoções Mistas	Feminino	.08	.29
	Masculino	.13	.35
IX. Moralidade	Feminino	.58	.51
	Masculino	.67	.49
Medida Global	Feminino	3.92	1.68
	Masculino	4.20	2.04

Foram ainda calculadas as médias e os desvios-padrão para as três fases hierárquicas em que se agrupam as componentes das emoções em função do nível de desenvolvimento da criança, assim como para a medida global das emoções. Os resultados são apresentados no Quadro 3.11.

Quadro 3.11. Médias e desvios-padrão para as fases hierárquicas da compreensão emocional

	Média	Desvio-Padrão
Fase Externa	1.74	.90
Fase Mental	1.37	.88
Fase Reflexiva	.96	.85

3.5. Envolvimento Paterno, Estilos Parentais e Compreensão das Emoções

Foram, por fim, analisadas as correlações de *spearman* entre o envolvimento paterno, os estilos parentais e a compreensão das emoções por parte das crianças, através da medida global das emoções. Os resultados são apresentados no Quadro 3.12.

Não se verificam correlações significativas entre as dimensões do envolvimento, os estilos parentais educativos e a compreensão das emoções.

Quadro 3.12. Correlações de Spearman (ρ) entre o Envolvimento Paterno, os Estilos Parentais e a Compreensão das Emoções

	Medida Global
Cuidados Diretos	.08
Cuidados Indiretos	-.05
Ensino/ Disciplina	-.09
Brincadeira	.03
Lazer no Exterior	.04
Estilo Autoritativo	.12
Estilo Autoritário	-.05

* $p < .05$

[Página intencionalmente deixada em branco.]

Capítulo IV – Discussão

O “novo ideal de pai”, mais participativo nos cuidados (Schoppe-Sullivan et al., 2004) e mais preocupado com a partilha parental das atividades com a criança, constitui uma premissa para o estudo do envolvimento paterno. Ainda assim, a necessidade de uma análise mais completa do envolvimento tem vindo a ser defendida pelos investigadores (Hawkins & Palkovitz, 1999). O estudo neste âmbito tem privilegiado a vertente quantitativa, no entanto, o aspeto qualitativo deve merecer mais atenção, de modo a integrar uma abordagem mais ampla dos efeitos desenvolvimentais nas crianças (Bronte-Tinkew, Moore, & Carrano, 2006) e, de forma mais concreta, na compreensão das emoções.

O presente estudo empírico analisou o modo como as dimensões do envolvimento paterno, na perspetiva da mãe, se encontravam relacionadas com os estilos parentais. Considerando um aspeto mais quantitativo (quem faz e quanto) e qualitativo (estilos parentais) do envolvimento do pai, visou-se compreender se um maior envolvimento do pai na vida da criança está associado a consequências positivas para o desenvolvimento da mesma, neste caso, com a compreensão emocional das crianças em idade pré-escolar.

Na amostra em estudo os dados indicam que, de acordo com a perspetiva materna, as tarefas relacionadas com os cuidados diretos e indiretos à criança são mais frequentemente realizadas pelas mães. Quanto às relacionadas com o ensino/disciplina e, em particular, com a brincadeira e o lazer no exterior, verifica-se uma maior participação do pai, tornando a partilha das tarefas associadas a estas dimensões tendencialmente igualitária entre ambos os pais. Estes resultados vão de encontro a outros estudos com amostras portuguesas (e.g. Pimenta, Veríssimo, Monteiro, & Pessoa e Costa, 2010; Monteiro et al., 2010). No estudo de Monteiro et al., (2010) verificou-se, no entanto, que na dimensão dos cuidados diretos os pais têm uma participação tendencialmente igualitária às mães.

Relativamente às variáveis sociodemográficas em estudo, nesta amostra as habilitações literárias do pai estão relacionadas com os cuidados indiretos à criança e com um maior envolvimento nas atividades de brincadeira e lazer no exterior. Estes resultados são congruentes com estudos prévios que referem o nível de educação do pai como um determinante de um maior envolvimento com a criança (e.g. Marsiglio, 1991; Volling & Belsky, 1991).

O número de horas que o pai trabalha, por seu turno, está negativamente relacionado com os cuidados diretos à criança, indo ao encontro do descrito na literatura (e.g. Bonney et al., 1999).

Apenas foram encontradas diferenças em função do sexo para as atividades de ensino/disciplina, havendo uma maior participação com as raparigas. Contrariamente, Monteiro e colaboradores (2010) verificam que os pais se encontram mais envolvidos com os rapazes nas dimensões Cuidados Diretos e Brincadeira.

Da análise dos estilos parentais, na perspectiva do pai, verifica-se que os pais tendem a apresentar um estilo mais autoritativo. Tradicionalmente, os dados reportados na literatura caracterizam os pais como mais autoritários, comparativamente com as mães que, por sua vez, tendem a ser mais autoritativas (Russell, et al., 1998; Winsler et al., 2005).

Nesta amostra os pais que se encontram mais envolvidos nos cuidados diretos e indiretos, brincadeira e lazer no exterior apresentam um estilo mais autoritativo. Os estudos empíricos têm demonstrado que as características qualitativas, como o afeto e a sensibilidade na relação dos pais com as crianças, se encontram associadas a um maior envolvimento e disponibilidade nas tarefas escolares, resultando em melhores competências académicas das crianças (e.g. Kordi & Baharudin, 2010; Lamborn et al., 1991). Neste sentido, estudos compreendendo as diferentes dimensões do envolvimento e os estilos educativos parentais tornam-se necessários para melhor compreender o impacto no desenvolvimento das crianças (Bronte-Tinkew et al., 2006).

Relativamente à compreensão das emoções das crianças entre os 3 e os 5 anos, as análises indicam que o maior número de respostas corretas por parte das crianças é dado na primeira componente das emoções – Reconhecimento –, sendo o maior número de respostas incorretas dado na componente VIII – Emoções Mistas, o que do ponto de vista do desenvolvimento seria expectável e vai ao encontro dos estudos de Pons et al., (2004). Estes autores indicam que à medida que o nível de dificuldade das componentes aumenta, aumenta a percentagem de respostas incorretas, especialmente com crianças entre os 3 e os 5 anos. Neste sentido, verifica-se uma correlação positiva e significativa entre a idade das crianças e a compreensão da componente II – Causas Externas – e a medida global das emoções, sugerindo que a idade das crianças influencia as componentes compreendidas. Estes resultados são concordantes com o estudo de Pons et al. (2004) onde se verificou que a idade das crianças está relacionada com o número de componentes a que as mesmas respondem corretamente. Será por volta dos 5 anos de idade que as crianças são mais capazes de reconhecer diferentes emoções, identificar algumas das suas causas externas e compreender o impacto das recordações nas emoções, isto é, as componentes I, II e V, correspondentes à fase externa das emoções (Pons et al., 2004). Estas competências são adquiridas, primeiramente no contexto familiar e desenvolvidas, posteriormente, através do contato com os pares,

professores (Macklem, 2008), sendo a idade pré-escolar associada ao desenvolvimento de controlo ou regulação emocional (Denham, 2006).

Não foram encontradas diferenças em função do sexo da criança, consistentemente com a literatura (Farina et al., 2007; Pons et al., 2004).

Foi, no entanto, encontrada uma correlação significativa entre o número de horas que a criança passa na escola e a componente V – Recordações, que se relaciona com a compreensão da relação entre emoção e memória (Pons et al., 2004).

Não se verificaram neste estudo relações entre o envolvimento paterno, os estilos parentais educativos e a compreensão emocional das crianças, não se tendo atingindo, portanto, o objetivo central do estudo.

Em suma, os dados apresentados indicam que as dimensões do envolvimento paterno se relacionam com o estilo parental autoritativo, sugerindo que os pais autoritativos se encontram mais comprometidos, investindo mais da educação dos filhos (Baumrind, 1993). Contudo, não foram verificadas relações entre os estilos e a compreensão das emoções, como seria expectável, tendo em conta a literatura, que denota que o estilo autoritativo fornece a noção de segurança à criança, resultando isto no desenvolvimento emocional (Davies & Cummings, 1994).

Relativamente às limitações do estudo, a principal refere-se à dimensão da amostra, por ser bastante reduzida.

Embora as características específicas da criança e da sua família tenham sido já apontadas como importantes para as diferenças individuais na compreensão das emoções (Pons et al., 2003), e tenham sido controladas neste estudo, a linguagem é também considerada um fator importante. (Cutting & Dunn, 1999; de Rosnay & Harris, 2002; Pons et al., 2003). A capacidade linguística das crianças constitui um preditor da compreensão de algumas componentes das emoções, de acordo com os mesmos autores. De modo a avaliar a inteligência global e especificamente um índice geral de linguagem em crianças do pré-escolar, sugere-se que em estudos posteriores se controle o QI verbal através da *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised* (WPPSI-R).

Importa, contudo, salientar a existência de poucos estudos no âmbito da relação entre o envolvimento do pai e a qualidade das suas relações com os filhos, atendendo ao seu impacto no desenvolvimento dos últimos, principalmente ao nível emocional (Jabeen, Anis-ul-Haque, Riaz, 2013) Este estudo constitui um contributo para que a investigação na área contemple medidas qualitativas (Doherty et al., 1998), ao sugerir a importância do papel do pai, quer numa perspetiva quantitativa como qualitativa, no desenvolvimento infantil.

Em estudos futuros será ainda interessante comparar as percepções de ambas as figuras parentais para o envolvimento, por forma a integrar uma análise mais completa do construto (Saracho & Spodek, 2008). Questões como a qualidade da relação do pai com a criança continuam a mostrar-se importantes em investigações futuras, a fim de se aproximar o envolvimento do pai a um “envolvimento positivo”, como defendido por Pleck (1997, cit. Por Pleck, 2012). É defendido, ainda que, a par de medidas de auto-relato, a avaliação do envolvimento deve compreender, também, medidas de observação (Monteiro et al., 2010).

Referências

- Aboim, S. (2010). Género, Família e Mudança em Portugal. In K. Wall, S. Aboim & V. Cunha (Eds.), *A vida familiar no masculino: Negociando velhas e novas masculinidades* (pp. 29-66). Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Aznar, A., & Tenenbaum, H. R. (2013). Spanish parents' emotion talk and their children's understanding of emotion. *Frontiers in psychology, 4*, 1-11.
- Barnett, R. C., & Baruch, G. B. (1987). Determinants of father's participation in family work. *Journal of Marriage and the Family, 49*, 29-40.
- Baumrind, D. (1993). The average expectable environment is not good enough: A response to Scarr. *Child Development, 64* (5), 1299-1317.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development, 43*, 261-267.
- Baumrind, D. (1975). The contributions of the family to the development of competence in children. *Schizophrenia Bulletin, 1* (14), 12.
- Baumrind, D., Larzelere, R., & Owens, E. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice, 10*, 157-201.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55*, 83-96.
- Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and Parenting* (Vol. 1, pp. 3-38). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bonney, J. F., Kelley, M. L., & Levant, R. F. (1999). A model of fathers' behavioral involvement in child care in dual-earner families. *Journal of Family Psychology, 13*(3), 401.
- Bornstein, M. H. (Ed.). (2002). *Handbook of Parenting: Volume 1 Children and Parenting*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bronte-Tinkew, J., Moore, K. A., & Carrano, J. (2006). The father-child relationship, parenting styles, and adolescent risk behaviors in intact families. *Journal of Family Issues, 27*(6), 850-881.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development, 67*, 789-802.
- Cabrera, N., Tamis-LeMonda, C., Bradley, R., Hofferth, S., & Lamb, M. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development, 71*(1), 127-136.

- Cardoso, J., & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise Psicológica*, 31(4), 393-406.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, 70(4), pp. 853–865.
- Dâmaso, P., Arriaga, P., & Alexandre, J. (2011). Especificidade na Diversidade: A Compreensão Emocional em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem (Dissertação de Mestrado). Lisboa: ISCTE-IUL.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387-411.
- De Wolff, M., & van IJzendoorn, M. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.
- de Rosnay, M., & Harris, P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development*, 4(1), pp. 39-54.
- Denham, S. A. (2006). Emotional Competence: Implications for Social Functioning. In J. L. Luby (Ed.), *Handbook of Preschool Mental Health: Development, Disorders, and Treatment* (pp. 23-44). New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17, 205–227.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Selfregulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*, 26(4), 667–79.
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., & Caal, S., Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 901–916.
- Doherty, W. J., Kouneski, E. F., & Erickson, M. F. (1998). Responsible fathering: An overview and conceptual framework. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 277-292.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Liederman, P., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental psychology*, 23(1), 132.

- Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8 (2), 201-219.
- Dunn, J., Brown, J. R., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. and Liew, J. (2005), Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development*, 76: 1055–1071.
- Farina, E., Albanese, O., & Pons, F. (2007). Making Inferences and Individual Differences in Emotion Understanding. *Psychology of Language and Communication*, 11 (2), pp. 3-20.
- Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A., Cardoso, J., & Fernandes, C. (2012). Escala de estilos e dimensões parentais: análise factorial confirmatória dos modelos de percepção sobre o outro. Poster apresentado no 1.º Congresso Internacional de Parentalidade do IPNP.
- Gross, J. J. (2008). Emotion Regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (3rd ed., pp. 497-512). New York: Guilford Press.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher–child relationships to preschool children’s school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29 (2), 89–100.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children’s self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Grossman, F. K., Pollack, W. S., & Golding, E. (1988). Fathers and children: Predicting the quality and quantity of fathering. *Developmental Psychology*, 24 (1), 82.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In: J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3–26). New York: Guilford Press.
- Hart, C., Nelson, D., Robinson, C., Olsen, S., & McNeilly-Choque, M. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages. *Development Psychology*, 34, 687-697.
- Harris, P. L. (2008). Children's Understanding of Emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (3rd ed., pp. 320-347). New York: Guilford Press.

- Hawkins, A. J., & Palkovitz, R. (1999). Beyond ticks and clicks: The need for more diverse and broader conceptualizations and measures of father involvement. *The Journal of Men's Studies*, 8, 11-32. Retirado de: <http://www.thefreelibrary.com>.
- Hernandez, D. J., & Brandon, P. D. (2002). Who are the fathers of today. In C. Tamis-LeMonda, & N. Cabrera (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (pp. 33-62). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoghugh, M. (2004). Parenting – An Introduction. In M. Hoghugh & N. Long (Eds.), *Handbook of Parenting: Theory and Research for Practice* (pp. 1-18). London: SAGE Publications.
- Jabeen, F., Anis-ul-Haque, M., & Riaz, M. N. (2013). Parenting Styles as Predictors of Emotion Regulation Among Adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28 (1).
- Kring, A. M., & Bachorowski, J.-A. (1999). Emotions and Psychopathology. *Cognition and Emotion*, 13 (5), pp. 575-599.
- Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development*, 72 (2), 474-490.
- Kordi, A., & Baharudin, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), p217.
- Lamb, M. E. (2000). The history of research on father involvement: An overview. *Marriage & Family Review*, 29(2-3), 23-42.
- Lamb, M. E. (2002). Infant-father attachments and their impact on child development. In C. S. Tamis-LeMonda & N. Cabrera (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (pp. 93-117). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lamb, M. E. (2010). How do fathers influence children's development? Let me count the ways. In M. E. Lamb (Eds.), *The role of father in child development* (pp. 1-26). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1987). A biosocial perspective on paternal behavior and involvement. In J. B. Lancaster, J. Altmann, A. S. Rossi, & L. R. Sherrod (Eds.), *Parenting across the life span: Biosocial dimensions* (pp.111-142). New York: Aldine de Gruyter.
- Lamb, M. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2004). The role of the father: An introduction. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 1–31). Hoboken, NJ: Wiley.

- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbush, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, *62*, 1049-1065.
- Leerkes, E. M., Paradise, M. J., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, *54* (1), 102–124.
- Lewis, C., & Lamb, M. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parents families. *European Journal of Psychology of Education*, *18* (2), 211-228.
- Lima, J. A. R. (2008, Fevereiro). O tempo e as formas de envolvimento do pai em tarefas de socialização dos filhos em idade pré-escolar. Acta do 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.
- López-Soler, C., Puerto, J. C., López-Pina, J. A., & Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptação en menores pediátricos. *Anales de Psicología*, *25*(1), 70-77.
- McBride, B.A., Schoppe, S.J., & Rane, T.R. (2002). Child characteristics, parenting stress, and parental involvement: Fathers versus mothers. *Journal of Marriage and Family*, *64*, 998-1011.
- McBride, B.A., & Rane, T.R. (1998). Parenting alliance as a predictor of father involvement: An exploratory study. *Family Relations*, *47*, 229-236.
- Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, *51*, 1-27.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington, *Handbook of child psychology: Vol. 4, Socialization, personality, and social development (4th Edition)* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children*. Manchester: Springer
- Manlove, E. E., & Vernon-Feagans, L. (2002). Caring for infant daughters and sons in dual-earner households: Maternal reports of father involvement in weekday time and tasks. *Infant and Child Development*, *11*, 305-320.
- Martins, E., Osório, A., Veríssimo, M., Martins, C. (2014). Emotion understanding in preschool children: The role of executive functions. *International Journal of Behavioral Development*, *1-10*.

- Marsiglio, W. (1991). Paternal engagement activities with minor children. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 973–986.
- Monteiro, L., Fernandes, M., Veríssimo, M., Pessoa e Costa, I., Torres, N., & Vaughn, B. (2010). Perspectiva do pai acerca do seu envolvimento em famílias nucleares: Associações com o que é desejado pela mãe e com as características da criança. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 120-130.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Costa, I., & Pimenta, M. (2008b). *Análise do envolvimento parental em famílias portuguesas com crianças em idade pré-escolar*. Paper presented at the XIII Conferencia Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos, Braga, Portugal.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Vaughn, B. E. (2008a). Envolvimento paterno e organização dos comportamentos de base segura das crianças em famílias portuguesas. *Análise Psicológica*, 3, 395-409.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Vaughn, B., Santos, A. J., & Fernandes, M. (2008c). Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: As relações criança/mãe e criança/pai. *Psicologia*, 22(1), 104-125.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). Factors associated with father's caregiving activities and sensitivity with young children. *Journal of Family Psychology*, 4, 200-219.
- Pachter, L. M., & Dumont-Mathieu, T. (2004). Parenting in Culturally Divergent Settings. In M. Hoghghi & N. Long, *Handbook of Parenting: Theory and Research for Practice* (pp. 88-97). London: SAGE Publications.
- Palkovitz, R. (1997). Reconstructing involvement: Expanding conceptualizations of men's caring in contemporary families. In A. J. Hawkins & D. C. Dollahite (Eds.), *Generative fathering: Beyond deficit perspectives* (pp. 200-215). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Palkovitz, R. (2002). Involved fathering and child development: Advancing our understanding of good fathering. In C. S. Tamis-LeMonda & N. Cabrera (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (pp. 119-140). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parke, R. (2000). Father Involvement, *Marriage & Family Review*, 29, 43-58.
- Parke, R., & Buriel, R. (1997) Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon, M. Lerner (Series Eds.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 429-504).

- Pimenta, M., Veríssimo, M., Monteiro, L., & Pessoa e Costa, I. P. E. (2010). O envolvimento paterno de crianças a frequentar o jardim-de-infância. *Análise Psicológica*, 28(4), 565-580.
- Pleck, J. H. (2010a). Fatherhood and masculinity. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (5th ed., pp. 32–66). New York, NY:Wiley.
- Pleck, J. (2010b). Paternal involvement: Revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. In M. E. Lamb (Eds.), *The role of father in child development* (pp. 58-93). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Pleck, J. H. (2012). Integrating father involvement in parenting research. *Parenting*, 12 (2-3), 243-253.
- Pleck, J. H., & Masciadrelli, B. (2004). Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (Fourth edition, pp. 222-271). New York: Wiley.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19 (8), pp. 1158-1174.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (2), pp. 127-152.
- Pons, F., Harris, P. L., & Doudin, P. A. (2002). Teaching Emotion Understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17 (3), pp. 293-304.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44 (4), pp. 347-353.
- Radin, N. (1994). Primary-caregiving fathers in intact families. In A. E. Gottfried & A. W. Gottfried (Eds.), *Redefining families: Implications for children's development* (pp. 11-54). Springer US.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2006). Family emotional climate, attachment security, and young children's emotion understanding in a high-risk sample. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 89-104.
- Robinson, C. C., Hart, C., Madnleco, B., Olsen, S. F., Russel, A., Aloa, V., Jin, S., Nelson, D. A., Bazarskaya, N. (1996). Psychometric Support for a New Measure of Authoritative, Authoritarian, and Permissive Parenting Practices: Cross-Cultural Connections. Paper Presented in Symposium: New Measures of Parental Child-Rearing Practices

- Developed in Different Cultural Contexts, XIVth Biennial International Society For the Study of Behavioral Development Conference, Quebec City, Canada, August 12-16, 1996.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). *Handbook of family measurement techniques*, 3, 319-321.
- Russell, A., Aloa, V., Feder, T., Glover, A., Miller, H. & Palmer, G. (1998). Sex-based differences in parenting styles in a sample with preschool children. *Australian Journal of Psychology*, 50 (2), 89-99.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2008). Fathers: The “invisible” parents. *Early Child Development and Care*, 178, 821-836.
- Schoppe-Sullivan, S. J., McBride, B. A., & Ringo Ho, M. H. (2004). Unidimensional versus multidimensional perspectives on father involvement. *Fathering*, 2, 147-163. Retirado de: <http://www.thefreelibrary.com>.
- Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother–father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28(2), 212-241.
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22 (2), pp. 189-222.
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21(1-2), 67-74.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Review. *Social Development*, 19 (1), pp. 1-29.
- Torres, A. (2004). *Vida conjugal e o trabalho. Uma perspectiva sociológica*. Oeiras, Portugal: Celta.
- Torres, A. (2006). Work and family in Portugal. In G. Rossi (Ed.) *Reconciling Family and Work: New Challenges for Social Policies in Europe*. (pp. 9-36). Franco Angeli, Milano.

- Torres, A. (2009). Women, gender, and work: the Portuguese case in the context of the European Union. *International Journal of Sociology*, 38 (4), 36-56.
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50 (3), 337-346.
- Veríssimo, M. (n.d.). *Ficha de Identificação*. Unpublished manuscript.
- Volling, B. L., & Belsky, J. (1991). Multiple determinants of father involvement during infancy in dual-earner and single-earner families. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 461-474.
- Wall, K. (2010). Os homens e a política de família. In K. Wall, S. Aboim & V. Cunha (Eds.), *A vida familiar no masculino: Negociando velhas e novas masculinidades* (pp. 29-66). Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Winsler, A., Madigan, A. L., & Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (1), 1-12.
- Yap, M. B., Allen, N. B., & Sheeber, L. (2007). Using an Emotion Regulation Framework to Understand the Role of Temperament and Family Processes in Risk for Adolescent Depressive Disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10 (2), pp. 180-196.
- Yeung, W. J., Sandberg, J. F., Davis-Kean, P. E., & Hofferth, S.L. (2001). Children's time with fathers in intact families. *Journal of Marriage and Family*, 63, 136-154.

[Página intencionalmente deixada em branco.]

Anexos

Anexo A – Pedido de colaboração

Professora Doutora Lígia Monteiro
Av.^a das Forças Armadas
1649-026 Lisboa, Portugal
Tel.: + 351 217 903 201

Exmos. Srs.

No âmbito do projeto de investigação *“Dad’s Involvement: is it just “cool and trendy” or does it really matter?”* realizado no ISCTE-IUL vimos por este meio solicitar a Vossa autorização para integrar o(a) seu(sua) filho(a) no estudo em questão, bem como pedir a Vossa participação no mesmo.

Este projeto visa analisar dois contextos de desenvolvimento centrais para as crianças: a família e o grupo de pares, dado continuidade ao trabalho de investigação que tem vindo a ser realizado pela sua Investigadora Principal (Prof. Lígia Monteiro), nos últimos anos.

A recolha de dados será realizada por alunas de Mestrado que desenvolvem o seu trabalho nesta área, sob a supervisão da Investigadora Principal.

Passamos a apresentar, de forma sucinta, três momentos nos quais se desenrolará o estudo:

- a) Preenchimento de questionários pela mãe e pelo pai de modo independente.
- b) Realização de uma pequena entrevista com a criança relacionada da compreensão das emoções
- c) Preenchimento de um questionário pela educadora da sala onde a criança se encontra.

A sua participação é voluntária, podendo retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo pessoal ou profissional para si. Não estão previstos riscos ou custos associados à participação neste estudo. Como benefícios, destacamos o forte contributo para esta área de investigação, com impacto na sociedade em geral, através da obtenção de novos conhecimentos.

Sublinhamos, ainda, que a confidencialidade dos dados está garantida e que as informações recolhidas serão apenas e exclusivamente utilizadas com fim científico e pela equipa de investigação supracitada. Saliente-se que todos os membros da equipa assinaram um documento de confidencialidade. Os participantes não serão identificados em qualquer relatório ou publicação.

O projeto foi submetido à Comissão de Ética do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, tendo dela obtido um parecer favorável, salientando-se o cumprimento das boas práticas de conduta em investigação.

Ao dispor para qualquer esclarecimento, junto dos seguintes contactos:

Lígia Monteiro - Gabinete 101 - Aula Autónoma, Extensão: 71101. e-mail: lmsmo@iscte.pt

Atenciosamente e ao Vosso dispor,



Professora Doutora Lígia Monteiro

[Página intencionalmente deixada em branco.]

Anexo B – Consentimento Informado



Eu, abaixo assinado, Encarregado de Educação de _____, autorizo/não autorizo a participação do meu filho(a) no âmbito do Projeto de Investigação “*Dad’s Involvement: is it just “cool and trendy” or does it really matter?*” tendo sido informado(a) dos objectivos e características do mesmo, assim, declaro que:

Autorizo a participação para o preenchimento dos questionários _____

Autorizo a participação para o preenchimento dos questionários e para a entrevista com a criança _____

Não autorizo a participação _____

_____, _____ de _____ de 2014

[Página intencionalmente deixada em branco.]

Anexo C – Ficha de Sociodemográficos e Escala do Envolvimento Parental

MAE

Nome da Criança (1º e último apenas): _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Data de Preenchimento do Questionário: ____/____/____

CÓDIGO: _____ (a preencher pelo investigador)

OS DADOS RECOLHIDOS SÃO TOTALMENTE CONFIDENCIAIS. POR FAVOR ENTREGUE OS QUESTIONÁRIOS DEPOIS DE PREENCHIDOS NO ENVELOPE FECHADO.

APÓS A RECOLHA DOS DADOS E ATRIBUIÇÃO DE UM CÓDIGO A CADA SUJEITO, ESTA FOLHA (COM O NOME DA CRIANÇA/MÃE) SERÁ ELIMINADA.

O objectivo é conhecer o que pensa e como age em alguns assuntos relacionados com a parentalidade, não existem, como tal respostas consideradas certas ou erradas.

Uma vez que nos interessa a sua perspectiva em particular, pedimos que preencha os questionários de modo independente do seu marido.

A análise da informação não será realizada ao nível individual (pai/mãe), mas no conjunto dos nossos sujeitos participantes. Assim, que nos seja possível, teremos todo o gosto em partilhar convosco os nossos resultados.

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO.

ENVOLVIMENTO, ESTILOS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

1. Caracterização da criança

Idade: _____ Sexo: Masculino Feminino

Primeiro Filho? Sim Não Número de irmãos: _____ Lugar que ocupa na fratria: _____

Escola que frequenta: _____ Localidade: _____

Berçário Creche Jardim de Infância

Idade de início de frequência de creche/ jardim-de-infância: _____

Número de horas diárias que passa na creche/ jardim-de-infância: _____

1. Caracterização dos pais

Estado Civil: Casados Divorciados/ Separados União de Facto Outros: _____

Idade da mãe: _____ Idade do pai: _____

Nacionalidade/Etnia da mãe: _____ Nacionalidade/Etnia do pai: _____

Habilitações literárias da mãe:

Não sabe ler, nem escrever 1.º ciclo (1º ano – 4ºano) 2.º ciclo (5º - 6ºano)

3.º ciclo (7ºano – 9ºano) Ensino secundário (10ºano-12ºano) Bacharelato (3 anos)

Licenciatura (5 anos) Mestrado (5anos+2anos) Mestrado (3anos+2anos)

Doutoramento Outras _____

Habilitações literárias do pai:

Não sabe ler, nem escrever 1.º ciclo (1º ano – 4ºano) 2.º ciclo (5º - 6ºano)

3.º ciclo (7ºano – 9ºano) Ensino secundário (10ano-12ano) Bacharelato (3 anos)

Licenciatura (5 anos) Mestrado (5anos+2anos) Mestrado (3anos+2anos)

Doutoramento Outras _____

3. Situação Profissional:

Mãe trabalha: Sim Não Tempo inteiro Parcial

Nº de horas semanais: _____

Pai trabalha: Sim Não Tempo inteiro Parcial

Nº de horas semanais: _____

Proveniência dos Rendimentos / Mãe:

Trabalho (Salário mensal) Rendimento Social de Inserção

Subsídio de desemprego Outros: _____

Proveniência dos Rendimentos / Pai:

Trabalho (Salário mensal) Rendimento Social de Inserção

Subsídio de desemprego Outros: _____

4. Caracterização do Agregado Familiar: Constituição do agregado familiar (Quem vive com a criança):

As questões que se seguem descrevem algumas das atividades realizadas no dia-a-dia de uma família. Por favor, responda a cada uma delas de acordo com a sua vivência diária com o seu filho(a). Coloque uma cruz no quadrado correspondente.

1 – Quem dá as refeições ao seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 – Quem é responsável pela ida ao médico do seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 – Quem ensina à criança novas competências (ex. as cores, contar ou jogar um jogo)?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 – Quem vai passear com o seu filho (ex. ao Jardim Zoológico)?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 – Quem dá banho ao seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 – Quem costuma comprar as roupas do seu filho(a)?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7 – Quem conversa com a criança sobre assuntos mais delicados (ex.: a morte, como nascem os bebés, etc.)?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8 – Quem estabelece as regras em casa?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9 – Quem brinca com o seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10 – Quem costuma ir às reuniões de escola do seu filho(a)?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11 – Quem lê histórias ao seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12 – Quem leva o seu filho às festas de anos?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13 – Quem veste o seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ENVOLVIMENTO, ESTILOS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

14 – Quem costuma comprar os brinquedos/jogos do seu filho(a)?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

15 – Quem leva e traz o seu filho à escola?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

16 – Quem lida com os maus comportamentos da criança?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

17 – Quem é que faz jogos de mesa com o seu filho (ex. jogar cartas, puzzles, jogos de encaixe, etc.)?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

18 – Quem leva o seu filho ao parque infantil?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

19 – Quem vai deitar o seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

20 – Quem escolheu a escola que o seu filho frequenta?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

21 – Quem fica em casa quando o seu filho está doente?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

22 – Quem faz cumprir as regras?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

23 – Quem é que faz jogos mais físicos com o seu filho (ex. jogar à bola, andar às cavalitas, rolar no chão, etc.)?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

24 – Quem leva o seu filho às atividades extracurriculares (ex. natação)?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

25 – Quem vê televisão com o seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

26 – A quem é que a escola telefona se acontecer algo ao seu filho(a)?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

Anexo D – Questionário de Estilos e Dimensões Parentais



Apresentamos, de seguida, uma lista de comportamentos que os pais podem apresentar quando interagem com os seus filhos. As perguntas têm como objectivo medir quantas vezes você apresenta certos comportamentos para com o(a) seu(sua) filho(a). Pedimos-lhe que responda colocando um círculo à volta do número que corresponde à frequência com que apresenta esses comportamentos, usando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Nunca	Algumas vezes	Cerca de Metade do tempo	Frequentemente	Sempre

1. Eu encorajo o nosso filho(a) a falar sobre os seus problemas.	1	2	3	4	5
2. Eu guio o nosso filho(a) mais pelo castigo do que pela razão.	1	2	3	4	5
3. Eu conheço o nome dos amigos do nosso filho(a).	1	2	3	4	5
4. Eu acho difícil disciplinar o nosso filho(a).	1	2	3	4	5
5. Eu elogio o nosso filho(a) quando este é bom(a).	1	2	3	4	5
6. Eu bato no nosso filho(a) quando é desobediente.	1	2	3	4	5
7. Eu divirto-me e brinco com o nosso filho(a).	1	2	3	4	5
8. Eu evito gritar e/ou criticar, mesmo quando o nosso filho(a) age contrariamente aos nossos desejos.	1	2	3	4	5
9. Eu mostro empatia quando o nosso filho(a) está magoado(a) ou frustrado(a).	1	2	3	4	5
10. Eu castigo o nosso filho(a), retirando privilégios com poucas ou nenhuma explicação.	1	2	3	4	5
11. Eu mimo o nosso filho(a).	1	2	3	4	5
12. Eu dou consolo e compreensão quando o nosso filho(a) está chateado(a).	1	2	3	4	5
13. Eu grito quando o nosso filho(a) se comporta mal.	1	2	3	4	5
14. Eu sou tranquilo e sereno com o nosso filho(a).	1	2	3	4	5
15. Eu permito que o nosso filho(a) incomode outras pessoas.	1	2	3	4	5
16. Eu digo ao nosso filho(a) o que espero do seu comportamento antes de ele se envolver numa atividade.	1	2	3	4	5
17. Eu repreendo e critico para que o nosso filho(a) progrida.	1	2	3	4	5
18. Eu mostro paciência para com o nosso filho(a).	1	2	3	4	5
19. Eu agarro o nosso filho(a) quando é desobediente.	1	2	3	4	5
20. Eu digo que castigo o nosso filho(a) e depois não o cumpro.	1	2	3	4	5
21. Eu sou sensível aos sentimentos ou necessidades do nosso filho(a).	1	2	3	4	5
22. Eu permito que o nosso filho(a) dê a sua opinião relativamente às regras familiares.	1	2	3	4	5
23. Eu discuto com o nosso filho(a).	1	2	3	4	5
24. Eu pareço confiante acerca das capacidades parentais.	1	2	3	4	5
25. Eu explico ao nosso filho(a) porque deve cumprir as regras.	1	2	3	4	5
26. Eu pareço estar mais preocupada com os meus próprios sentimentos do que com os do nosso filho(a).	1	2	3	4	5
27. Eu digo ao nosso filho(a) que apreciamos o que ele(a) faz ou tenta fazer.	1	2	3	4	5
28. Eu castigo, colocando o nosso filho(a) sozinho(a), com poucas ou nenhuma explicação.	1	2	3	4	5
29. Eu ajudo o nosso filho(a) a compreender o impacto do comportamento, encorajando-o(a) a falar das consequências das suas próprias ações.	1	2	3	4	5

ENVOLVIMENTO, ESTILOS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

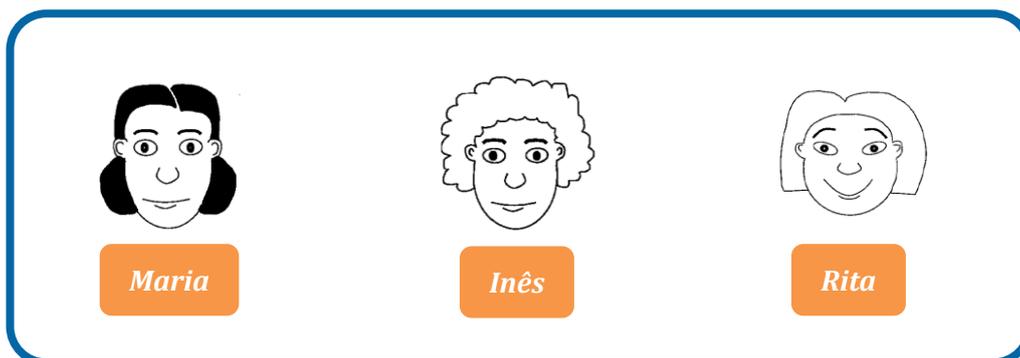
	1	2	3	4	5
	Nunca	Algumas vezes	Cerca de Metade do tempo	Frequentemente	Sempre
30. Eu receio que, disciplinando o nosso filho(a) pelo seu mau comportamento, ele(a) deixe de gostar dos seus pais.					1 2 3 4 5
31. Eu tenho em consideração os desejos do nosso filho(a) antes de lhe pedir para fazer alguma coisa.					1 2 3 4 5
32. Eu expludo de raiva com o nosso filho(a).					1 2 3 4 5
33. Eu estou a par dos problemas ou preocupações na escola a respeito do nosso filho(a).					1 2 3 4 5
34. Eu ameaço o nosso filho(a) com castigos mais frequentemente do que realmente o faço.					1 2 3 4 5
35. Eu expresso afecto pelo nosso filho(a) abraçando-o(a), beijando-o(a) e segurando-o(a).					1 2 3 4 5
36. Eu ignoro o mau comportamento do nosso filho(a).					1 2 3 4 5
37. Eu uso o castigo físico como forma de disciplinar o nosso filho(a).					1 2 3 4 5
38. Eu recorro à disciplina depois do nosso filho(a) se comportar mal.					1 2 3 4 5
39. Eu peço desculpa ao nosso filho(a) quando cometo um erro enquanto mãe.					1 2 3 4 5
40. Eu digo ao nosso filho(a) o que fazer.					1 2 3 4 5
41. Eu cedo ao nosso filho(a) quando ele(a) fica agitado(a).					1 2 3 4 5
42. Eu falo sobre e explico ao nosso filho(a) quando ele(a) se comporta mal.					1 2 3 4 5
43. Eu dou uma palmada ao nosso filho(a) quando ele(a) se comporta mal.					1 2 3 4 5
44. Eu discordo do nosso filho(a).					1 2 3 4 5
45. Eu permito ao nosso filho(a) que interrompa outras pessoas.					1 2 3 4 5
46. Eu tenho momentos de afecto com o nosso filho(a).					1 2 3 4 5
47. Quando duas crianças estão em conflito, eu disciplino-as primeiro e faço-lhes perguntas depois.					1 2 3 4 5
48. Eu encorajo o nosso filho(a) a expressar-se livremente, mesmo quando discorda dos pais.					1 2 3 4 5
49. Eu ofereço recompensas ao nosso filho(a) com para que seja obediente.					1 2 3 4 5
50. Eu repreendo ou critico quando o comportamento do nosso filho(a) não vai ao encontro das nossas expectativas.					1 2 3 4 5
51. Eu mostro respeito pelas opiniões do nosso filho(a), encorajando-o(a) a expressá-las.					1 2 3 4 5
52. Eu defino regras rígidas e bem estabelecidas para o nosso filho(a).					1 2 3 4 5
53. Eu explico ao nosso filho(a) como nos sentimos com o seu bom e mau comportamento.					1 2 3 4 5
54. Eu ameaço o nosso filho(a) com castigos, com pouca ou nenhuma explicação.					1 2 3 4 5
55. Eu levo em conta as preferências do nosso filho(a) no que diz respeito a fazer planos para a família.					1 2 3 4 5
56. Quando o nosso filho(a) pergunta porque é que tem de ser de assim, eu digo: "porque eu disse que sim" ou "porque eu sou tua mãe e assim o quero".					1 2 3 4 5
57. Eu pareço não saber como resolver o mau comportamento do nosso filho(a).					1 2 3 4 5
58. Eu explico ao meu filho(a) as consequências do seu comportamento.					1 2 3 4 5
59. Eu exijo que o nosso filho(a) faça coisas.					1 2 3 4 5
60. Eu direciono o mau comportamento do nosso filho(a) para uma atividade mais aceitável.					1 2 3 4 5
61. Eu empurro o nosso filho(a) quando este(a) é desobediente.					1 2 3 4 5
62. Eu realço as razões para as regras.					1 2 3 4 5

Anexo E – Teste de Compreensão das Emoções

Versão para raparigas

Folha de Protocolo	Código

Teste de Compreensão das Emoções



Identificação			
Nome: _____			Sexo: <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M
	ANO	MÊS	DIA
Data da avaliação			
Data de nascimento			
IDADE			
Duração da Observação: _____			Ano de Escolaridade
Examinador: _____			<input type="checkbox"/> 1.º Ano
			<input type="checkbox"/> 2.º Ano
			<input type="checkbox"/> 3.º Ano
			<input type="checkbox"/> 4.º Ano
			Escola _____
			Agrupamento

Versão para rapazes

Folha de Protocolo	Código

Teste de Compreensão das Emoções



Identificação			
Nome: _____			Sexo: <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M
ANO	MÊS	DIA	Ano de Escolaridade <input type="checkbox"/> 1.º Ano <input type="checkbox"/> 2.º Ano <input type="checkbox"/> 3.º Ano <input type="checkbox"/> 4.º Ano
Data da avaliação			
Data de nascimento			
IDADE			
Duração da Observação: _____			Escola _____
Examinador: _____			Agrupamento _____