

Perceção paterna sobre coparentalidade e rotinas da criança em idade pré-escolar

Catarina Sofia Afonso de Freitas

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em

Psicologia Clínica e da Saúde

2º ciclo de estudos

Orientador: Prof. Doutora Ana Cunha

outubro de 2023

Declaração de Integridade

Eu, Catarina Sofia Afonso de Freitas, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição M11638 do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridades da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referência de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã 08 / 10 / 2023

Assinado por: **Catarina Sofia Afonso de Freitas**
Num. de Identificação: 14310737
Data: 2023.10.08 17:10:55+01'00'



Agradecimentos

Ao terminar esta etapa parece-me fundamental agradecer a todos aqueles que me acompanharam ao longo do meu percurso e que, de alguma forma, contribuíram para a concretização do mesmo.

À Professora Doutora Ana Isabel Cunha, pela orientação, partilha de conhecimentos e organização demonstradas, assim como por todos os conselhos que contribuíram para uma melhor execução desta tarefa.

Aos meus pais, por todo o apoio e amor incondicional, por me garantirem esta oportunidade, por todos os incentivos e ajudas, por serem incansáveis e o meu maior suporte e por estarem sempre presentes e prontos para vivenciar comigo, tanto os momentos de sucesso, como os mais desafiantes. Não existem palavras suficientes para expressar o quanto vos agradeço.

À minha família, por todo o carinho, amor e compreensão por todas as ajudas, conselhos e incentivos.

À Bruna, que mesmo longe não deixou de estar presente. Por todo este ano por todas as chamadas e momentos de apoio e, acima de tudo pela amizade.

Às minhas amigas, a minha família da Covilhã, a minha casa longe de casa desde o primeiro ano do percurso académico, Carina, Juliana, Inês e Salomé, obrigada por todo o apoio, carinho, por todos os momentos e aprendizagens partilhadas ao longo dos últimos 5 anos e, no geral, por tudo o que têm feito por mim.

Um enorme obrigada a todos.

Resumo

A coparentalidade diz respeito à forma como os pais se relacionam entre si nos respectivos papéis parentais, assim como executam e partilham a responsabilidade de educar uma criança. As rotinas da criança consistem em atividades e comportamentos regulares e observáveis que ocorrem da mesma forma todos os dias. A literatura sugere que a relação coparental tem um importante papel na formação e manutenção de rotinas consistentes na vida das crianças. Este estudo tem como objetivo analisar a relação entre a percepção paterna de coparentalidade e das rotinas de crianças em idade pré-escolar. O estudo contou com a participação de 158 pais de crianças entre os 3 e os 6 anos ($M = 4.15$; $DP = 0.802$), que preencheram as versões portuguesas do questionário *Child Routines Questionnaire: Preschool (CRQ:P)*, que avalia as rotinas da criança em diferentes dimensões, incluindo Vida Diária, Disciplina e Educação/Atenção Positiva e do *Coparenting Questionnaire (CQ)*, que avalia a coparentalidade nas dimensões Cooperação, Conflito e Triangulação. Os resultados revelaram que pais com Ensino Secundário percebem a existência de maior cooperação comparativamente a pais com escolaridade inferior e que pais com Ensino Básico percebem a existência de mais conflitos e triangulação na relação coparental comparativamente a pais com escolaridade superior. Ademais, foi possível identificar que pais com Ensino Superior percebem a existência de mais rotinas de vida diária do que pais com Ensino Básico. Verificou-se também que pais com Nível Socioeconómico Médio percebem uma maior frequência de rotinas de Educação/Atenção Positiva quando comparados com pais com Nível Socioeconómico Baixo/Médio Baixo. Observaram-se associações positivas e significativas entre as dimensões Vida Diária, Educação/Atenção Positiva, Disciplina e o Total das Rotinas e a Cooperação entre os pais. Verificou-se ainda que as dimensões Vida Diária, Disciplina e o Total das Rotinas da criança se correlacionam negativamente com o Conflito na coparentalidade. São discutidas as implicações do estudo para a intervenção junto de pais com filhos em idade pré-escolar.

Palavras-chave

Coparentalidade; rotinas da criança; crianças em idade pré-escolar; perspectiva paterna

Abstract

Coparenting concerns the way in which parents relate to each other in their respective parental roles, as well as how they execute and share the responsibility of raising a child. Child's routines in the family context are regular and observable activities and behaviors that occur in the same way every day. The coparental relationship and child's routines are interconnected, as the coparental relationship plays an important role in the development and maintenance of consistent routines in children's lives. This study aims to analyze the relationship between paternal perception of coparenting and the routines of preschool children. The study involved the participation of 158 fathers of children between the ages of 3 and 6 years old ($M= 4.15$; $SD= 0.802$), having completed the Portuguese versions of the Child Routines Questionnaire: Preschool (CRQ:P), which evaluates the child's routines in different dimensions, including Daily Life, Discipline and coparenting; and the Coparenting Questionnaire (CQ), which evaluates coparenting in the dimensions of cooperation, conflict and triangulation. The results revealed that parents with Secondary Education perceive the existence of greater cooperation than parents with Basic Education and that parents with Basic Education perceive the existence of more conflicts and triangulation in the coparental relationship compared to parents with Secondary Education as well as parents with Higher Education. Furthermore, parents with a Higher Education perceive the existence of more daily life routines than parents with Basic Education. It was also found that parents with a Medium Socioeconomic Level perceive the existence of better Education/Positive Attention routines compared to parents with a Low/Low Medium Socioeconomic Level. The results revealed positive and significant associations between the dimensions of Daily Life, Education/Positive Attention, Discipline and Total Routines and Cooperation between parents. It was also found that the dimensions of Daily Life, Discipline and the child's Total Routines correlate negatively with Conflict in coparenting. The implications of the study for intervention with parents with preschool-aged children are discussed.

Keywords

Coparenting; child's routines; preschool children; paternal perspective.

Índice

Introdução.....	1
Estudo Empírico: Percepção paterna sobre coparentalidade e rotinas da criança em idade pré-escolar.....	3
Coparentalidade.....	3
Rotinas da criança.....	6
Relação entre coparentalidade e rotinas da criança.....	7
Método.....	9
Participantes.....	9
Procedimentos.....	10
Instrumentos.....	11
Análise Estatística.....	13
Resultados.....	13
Discussão.....	18
Referências Bibliográficas.....	23

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Características sociodemográficas dos participantes.

Tabela 2 – Características sociodemográficas das crianças.

Tabela 3 – Resultados para comparação de médias: Idade do pai, Escolaridade e Nível socioeconómico nos resultados da QC.

Tabela 4 – Resultados para comparação de médias: Sexo da criança, Idade e Ter ou não irmãos nos resultados da QC.

Tabela 5 – Resultados para comparação de médias: Idade do pai, Escolaridade e Nível socioeconómico nos resultados da CRQ:P.

Tabela 6 – Resultados para comparação de médias: Sexo da criança, Idade e Ter ou não irmãos nos resultados da CRQ:P.

Tabela 7 – Correlações entre QC e CRQ:P.

Lista de Acrónimos

UBI	Universidade da Beira Interior
UAç	Universidade dos Açores
CRQ:P	<i>Child Routines Questionnaire: Preschool</i>
QC	<i>Coparenting Questionnaire</i>

Introdução

O presente estudo insere-se no Projeto “Preditores Psicossociais de ajustamento infantil e familiar”, liderado por uma equipa de investigadoras do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior e da Universidade dos Açores. Este estudo foca-se especificamente na perceção paterna de coparentalidade e rotinas das crianças em idade pré-escolar.

A coparentalidade diz respeito à forma como as figuras parentais (e.g. mãe e pai) se relacionam, definem e executam os respetivos papéis enquanto responsáveis por educar uma criança (Feinberg, 2003). As crianças podem ser afetadas pela relação coparental (Lamela et al., 2015), tendo em conta o importante papel que esta exerce no âmbito do sistema executivo e na estrutura que garante à família o seu funcionamento (Feinberg, 2003).

Rotinas, rituais e hábitos são três conceitos distintos que muitas vezes são erroneamente utilizados como sinónimos. Rituais têm sido definidos como eventos que ocorrem de forma natural em ambiente familiar e consistem em celebrações, tradições e interações padronizadas (Fiese et al., 2002; Wolin e Bennet, 1984). Hábitos consistem em comportamentos repetitivos que a pessoa que os efetua não se apercebe que os está a realizar (Fiese & Everhart, 2008). Por outro lado, as rotinas consistem em comportamentos e atividades que ocorrem da mesma forma e à mesma hora todos os dias (Sytsma et al., 2001). As rotinas fazem parte da vida de todas as famílias e tendem a funcionar como fatores protetores, especialmente em famílias com crianças pequenas (Wildenger et al., 2008).

A relação entre coparentalidade e as rotinas da criança não deve ser ignorada, pois cabe ao subsistema parental não só proporcionar à criança rotinas, como também executar a sua manutenção, num exercício de coparentalidade (Ren & Xu, 2019). No entanto, esta ligação entre coparentalidade e rotinas tem sido pouco estudada (e.g., Petren & Puhlman, 2021; Ren & Xu, 2019; Ren et al., 2022), e, tanto quanto sabemos, não existem estudos sobre este tema realizados em Portugal. Assim, o presente estudo torna-se relevante tendo em conta a escassez de informação sobre o tema e no contexto do país em que se realiza. Por outro lado, são também escassos os estudos que se focam na perspetiva paterna, atendendo a que, habitualmente, os estudos com crianças nestas idades recorrem sobretudo às mães. No entanto, e tendo em conta que o envolvimento paterno nos cuidados da criança tem vindo a aumentar, demonstrando importantes

benefícios para as crianças (Cano et al., 2018), espera-se também que este estudo traga um contributo importante para a investigação nesta área, ao focar-se numa amostra exclusivamente composta por pais de crianças em idade pré-escolar.

A presente dissertação encontra-se organizada em formato de artigo científico, seguindo as normas da Revista: “Psicologia, Saúde e Doenças”. Assim, num primeiro momento será apresentado um enquadramento do estudo empírico, seguido do método, resultados e discussão. Atendendo a que o resumo foi já apresentado, não será novamente incluído no artigo. Refira-se que uma versão inicial deste estudo foi apresentada em *poster*, com o título “Coparentalidade e rotinas da criança: Um estudo com pais de crianças em idade pré-escolar”, nas Segundas Conferências Internacionais em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade da Beira Interior, que decorreram nos dias 1 e 2 de junho de 2023.

Estudo Empírico: Percepção paterna sobre coparentalidade e rotinas da criança em idade pré-escolar

O termo coparentalidade tem sido utilizado para se referir à forma como as figuras parentais se relacionam nos respectivos papéis enquanto pais (Feinberg, 2003). A coparentalidade diferencia-se da qualidade da relação conjugal devido ao foco na educação e cuidados da criança, referindo-se, assim, a interações triádicas e não diádicas (Pilkington et al., 2018). Habitualmente composto pelas mesmas duas pessoas, o subsistema conjugal terá de se ajustar de modo a criar espaço para o subsistema parental, após o nascimento do primeiro filho (Alarcão, 2000). O subsistema parental tem a responsabilidade de proporcionar rotinas à criança e de trabalhar no sentido da sua manutenção (Ren & Xu, 2019), sendo esta responsabilidade de extrema importância tendo em conta o papel organizador inerente às rotinas (Wolin & Bennet, 1984). Ao longo das últimas décadas, têm se verificado mudanças sociais que afetam o funcionamento familiar, nomeadamente um envolvimento mais ativo por parte do pai na vida das crianças (Cano et al., 2018; Dubeau et al., 2015). No entanto, a maioria dos estudos que envolvem crianças em idade pré-escolar continua a centrar-se na perspectiva das mães. Assim, o presente estudo procura expandir o foco na figura paterna, analisando a relação entre a percepção de coparentalidade e rotinas das crianças.

Coparentalidade

A coparentalidade diz respeito à forma como os pais dividem a tarefa de educar uma criança (Feinberg, 2003). Embora o estudo da coparentalidade tenha começado por se focar em casais divorciados e na sua relação coparental, atualmente a coparentalidade é também analisada em famílias nucleares intactas (McHale et al., 2004). Assim, coparentalidade refere-se à forma como os pais e/ou figuras parentais se relacionam um com outro nos respectivos papéis enquanto pais, assim como a forma como estes executam esse papel, partilham a responsabilidade de educar uma criança e o apoio que dão um ao outro ao longo de todo o processo (Feinberg, 2003). Deste modo, os pais devem estabelecer e negociar os respectivos papéis e responsabilidades, assim como definir as contribuições de cada um para a educação e vida dos seus filhos (Margolin et

al., 2001). É de ressaltar que não são incluídos na relação de coparentalidade outros aspectos que digam respeito a outras facetas da vida do casal, como os aspectos romântico, emocional, financeiro, entre outros (Feinberg 2003). Assim, a coparentalidade é uma dimensão que caracteriza o sistema familiar (Margolin et al., 2001).

A coparentalidade tem vindo a ser descrita como um conceito multidimensional, existindo diferentes conceptualizações para as suas dimensões (Teubert & Pinquart, 2010). Feinberg (2003) propõe a existência de quatro componentes da coparentalidade: acordo ou desacordo nas práticas parentais, divisão do trabalho, suporte *versus* sabotagem e gestão conjunta das relações familiares. A primeira componente diz respeito à existência ou não de concordância entre os dois pais no que diz respeito a todos os aspectos da vida e educação da criança, como valores, estilos parentais e necessidades emocionais da criança; a segunda componente, a divisão do trabalho, diz respeito ao modo como é feita a divisão de tarefas e responsabilidades relativas aos cuidados da criança. Esta divisão pode ou não ser igualitária para ambos os pais. A terceira componente, o suporte *versus* sabotagem está relacionada com o apoio coparental existente entre ambos os elementos ou, no caso de falta de apoio, na sabotagem coparental; a última componente é a gestão conjunta das relações familiares, que concerne a forma como os pais interagem um com o outro a nível da comunicação, comportamentos e o tipo de relação (mais ou menos conflituosa).

Por outro lado, Margolin et al. (2001) propõe um modelo que apresenta três componentes da coparentalidade: a cooperação, o conflito e a triangulação. Assim, a componente da cooperação consiste na quantidade de informação partilhada por ambos os pais, no apoio e respeito entre ambos, assim como a transmissão ao filho de um ambiente pautado pela lealdade entre ambos. A componente do conflito consiste no quanto um casal discute sobre assuntos relacionados com a educação do filho, assim como quanto criticam, culpam ou menosprezam o outro elemento. Por fim, a triangulação consiste no envolvimento da criança nos conflitos parentais, através da criação de uma aliança com um dos elementos do subsistema parental que exclui o outro.

Lamela et al. (2010) referem, ainda, dois tipos de coparentalidade: a cooperativa e a conflituosa. A primeira é caracterizada por interações positivas entre os pais, que se demonstrem capazes de comunicar eficazmente sobre o filho e que mantenham uma relação com baixos níveis de conflito, assim como respeito pela relação pai-filho que cada um dos pais mantém. Assim, podemos falar em apoio entre elementos do sistema

coparental quando estes respeitam a autoridade um do outro valorizando as suas contribuições parentais e quando são cooperativos ao interagir com a criança (Jia & Schoppe-Sullivan, 2011). O outro polo da coparentalidade (coparentalidade conflituosa) é pautado por elevados níveis de conflito, criticismo, hostilidade e competição, o que dificultará a possibilidade de conseguir um trabalho coparental eficaz (Lamela et al., 2010).

Segundo Feinberg (2003), a coparentalidade tem um papel fundamental na estrutura e funcionamento da família. A coparentalidade tem a capacidade de influenciar diretamente o ajustamento da criança (e.g. quando a criança é constantemente exposta a conflitos interparentais), mas também indiretamente, ao afetar o ajustamento dos pais e das suas práticas parentais que, por sua vez, se traduzirão em influências para o ajustamento infantil (Lamela et al., 2015).

A literatura sugere que diversos fatores estão associados à relação de coparentalidade. A coparentalidade de pais com uma criança pequena pode requerer um nível de cooperação mais elevado e mais trabalho em equipa do que o necessário no caso de pais com uma criança mais velha, isto para que consigam responder às necessidades das crianças, que, quanto mais novas, mais dependentes são (Margolin et al., 2001). Assim, pais de crianças em idade pré-escolar aparentam demonstrar mais cooperação mútua do que pais de crianças mais velhas (Margolin et al., 2001). O sexo da criança é um outro fator que pode moderar a relação entre a coparentalidade e a família (Feinberg, 2003). Margolin et al. (2001) afirma existir uma relação parental mais intensa quando a criança é do sexo masculino, por outro lado, Carlson e Högnäs (2011) defendem que a relação coparental é mais positiva quando a criança é do sexo masculino. Ademais, Margolin et al. (2001) destacam ainda que, segundo a perceção paterna, as mães atraem os filhos do sexo masculino para mais conflito interparental.

Também o papel de variáveis sociodemográficas dos pais tem sido estudado. A literatura sugere a existência de uma relação coparental mais positiva quando ambos os pais têm um nível de escolaridade superior (Carlson & Högnäs, 2011). Ademais, Schoppe-Sullivan e Mangelsdorf (2012) sugerem que um nível socioeconómico mais baixo pode ser um preditor de uma relação coparental marcada pela sabotagem entre os elementos.

Rotinas da criança

As rotinas são uma importante componente na vida de todas as famílias, em particular naquelas com crianças pequenas (Wildenger et al., 2008). É através das rotinas que as famílias organizam o dia-a-dia dos seus membros em torno das horas de acordar, comer, trabalhar assim como o tempo destinado a atividades de lazer (Fiese & Everhart, 2008). As rotinas são consensualmente descritas na literatura como atividades e comportamentos regulares e observáveis que acabam por ocorrer da mesma forma e à mesma hora todos os dias (Sytsma et al., 2001).

As rotinas familiares são amplamente caracterizadas pela comunicação, pela dedicação de tempo que exigem que seja empregue nas mesmas, assim como por serem realizadas regularmente (Spagnola & Fiese, 2007). As crianças em idade pré-escolar começam pela primeira vez a participar ativamente nas rotinas familiares, o que antes não acontecia pois anteriormente apresentavam uma postura passiva face às mesmas. Além disso, na fase pré-escolar, as rotinas tornam-se mais previsíveis e o próprio comportamento das crianças torna-se mais facilmente regulável, daí que os pais já consigam investir mais tempo e energia em rotinas em família (Fiese & Everhart, 2008; Spagnola & Fiese, 2007). Esta participação ativa nas rotinas pode verificar-se quando é pedido que ajudem numa determinada tarefa (como por exemplo ajudar na cozinha na preparação de uma sobremesa ou quando é exigido que vistam uma roupa específica num determinado dia da semana). As crianças em idade pré-escolar já têm noção das rotinas e ritmos diários, semanais, e anuais das suas famílias e tendem a querer fazer parte dos mesmos, daí que seja comum as crianças dizerem muitas vezes aos pais que “eu quero fazer sozinho” (Spagnola & Fiese, 2007). Algumas das rotinas mais comuns que passam a fazer parte da vida de crianças nestas idades são as rotinas de higiene, rotinas da hora de dormir, rotinas da hora das refeições, assim como as rotinas de se vestirem (Malenfant, 2006).

Tem sido sugerido na literatura que estas atividades possuem um papel organizador do comportamento familiar e que, mesmo em fases de mudança, podem revelar um papel de extrema importância (Wolin & Bennet, 1984). Isto porque, de acordo com Fiese et al. (2002), as rotinas transparecem outras características inerentes às famílias, como é o caso da organização, flexibilidade, e afeto, que são consideradas como cruciais para o ajustamento e saúde mental dos variados membros pertencentes à família. No fundo, as rotinas das crianças centram-se em atividades que contribuam para o seu crescimento e desenvolvimento saudável ao nível físico, cognitivo e social (Fiese & Everhart, 2008).

Assim, os pais que realizam com os filhos atividades que se caracterizam por serem orientadas para um objetivo, sequenciais e de caráter diário criam, então, um ambiente caracterizado pela sua previsibilidade e regularidade (Zajicek-Farber et al., 2012). As rotinas consistentes tendem a funcionar como fatores protetores, especialmente em famílias com filhos pequenos (Wildenger et al., 2008).

Golubović et al. (2022) verificaram diferenças em crianças de diferentes idades no envolvimento em atividades realizadas tanto em casa como na pré-escola, apoiando a ideia de que crianças mais novas participam menos frequentemente em atividades e precisam também de mais apoio no que diz respeito a atividades de autocuidado. Ou seja, com o aumento da idade, verifica-se um maior envolvimento nas atividades. Deste modo, as rotinas podem ser consideradas como um elemento crítico para que se verifiquem sentimentos de previsibilidade, e por sua vez, sensações de segurança, confiança e independência na vida de crianças pequenas (Systma et al., 2001). Golubović et al. (2022) encontraram também diferenças no que concerne ao sexo da criança, sendo que, segundo os autores, crianças do sexo feminino mostravam-se mais envolvidas nas atividades realizadas em comparação com crianças do sexo masculino. Ademais, a literatura sugere que, no caso de agregados familiares com mais crianças, podem verificar-se menos rotinas interativas da hora de dormir (Hale et al., 2009).

Não só as características das crianças influenciam o envolvimento nas atividades realizadas (Golubović et al., 2022), mas também as características dos pais, como, o nível de escolaridade e o nível socioeconómico da família. Um estudo revelou que o tempo que os pais despendem em cuidados com a criança varia consoante os níveis de educação e níveis socioeconómicos. Assim, quanto mais elevado o nível de educação das mães e o nível socioeconómico da família, mais tempo dedicam a atividades com as crianças (Guryan et al., 2008).

Relação entre coparentalidade e rotinas da criança

A coparentalidade tem sido estudada em relação a diversas variáveis familiares, como stress parental (Choi & Becher, 2018), relação matrimonial (Peltz et al., 2018) e perceção de competência parental (Favez et al., 2015), e variáveis infantis, como problemas comportamentais (Latham et al., 2018), ajustamento infantil (Teubert & Pinquart, 2010) e temperamento (Stright & Bales, 2003). A maioria destes estudos está focada na perspetiva materna e são menos frequentes os estudos que analisem a relação ente coparentalidade e rotinas infantis.

A qualidade da relação coparental e as rotinas das crianças estão interligadas, atendendo ao importante papel desta relação na formação e manutenção de rotinas consistentes na vida das crianças (Ren & Xu, 2019). O surgimento e criação de uma nova rotina na vida da criança ocorre quando o subsistema parental conclui que existe a necessidade de que uma determinada tarefa ocorra regularmente, pelo que estabelecer um padrão de comportamentos, ou seja, uma rotina, torna-se uma forma eficaz de atingir o objetivo (Petren & Puhlman, 2021).

As rotinas da criança representam um importante exemplo de uma situação em que é fundamental que os pais consigam trabalhar em conjunto e se apoiem mutuamente para garantir a consistência das rotinas diárias dos filhos (Ren & Xu, 2019). Após o estabelecimento das rotinas e destas serem consideradas como adequadas por ambos os membros do subsistema parental, a família chega a um estado de homeostase, em que os membros da família funcionam essencialmente de modo automático nos papéis e comportamentos que lhes competem (Petren & Puhlman, 2021). Deste modo, a mãe e o pai estarem de acordo no que concerne assuntos referentes aos cuidados e educação da criança facilita a gestão das rotinas diárias das crianças, assim como o disciplinamento dos filhos quando as rotinas não são cumpridas (Ren & Xu, 2019). No entanto, quando se verifica a rutura de uma rotina, é fundamental que exista cooperação entre as figuras parentais no ajuste e desenvolvimento de rotinas com que ambos os elementos concordem (Petren & Puhlman, 2021). Assim, uma coparentalidade marcada por comportamentos positivos pode traduzir-se em cooperação e cumprimento das rotinas por parte das crianças (Ren & Xu, 2019).

Tendo em conta a escassez de estudos com foco na análise da relação entre a coparentalidade e as rotinas das crianças, assim como no que concerne a perspetiva paterna, o presente estudo tem como objetivo analisar a relação entre a perceção paterna de coparentalidade e as rotinas de crianças, numa amostra de pais portugueses com filhos em idade pré-escolar. Assim, definiu-se como objetivos específicos: a) analisar a existência de diferenças na perceção de coparentalidade em função de características sociodemográficas dos pais (e.g. idade, escolaridade e nível socioeconómico) e das crianças (e.g. sexo, idade e ter ou não irmãos); b) analisar a existência de diferenças na perceção das rotinas da criança em função de características sociodemográficas dos pais (e.g. idade, escolaridade e nível socioeconómico) e das crianças (e.g. sexo, idade e ter ou não irmãos); e c) analisar a associação entre a perceção de coparentalidade e de rotinas da criança.

Método

Participantes

A amostra do estudo foi constituída por um total de 158 participantes, do sexo masculino, pais de crianças em idade pré-escolar, com idades compreendidas entre os 26 e os 54 anos ($M = 39.43$; $DP = 5.278$). No que diz respeito à escolaridade, 41.3% dos pais tinham o ensino superior e 38.1% o ensino secundário. Quanto à situação profissional, observou-se que 92.2% dos pais se encontravam profissionalmente ativos. No que concerne o distrito de residência, 43.9% dos participantes residem na Região Autónoma da Madeira e 56.1% em Castelo Branco. Por fim, em relação ao nível socioeconómico percebido pelos participantes, 60.6% dos pais considerou possuir um nível socioeconómico médio (Tabela 1).

Tabela 1. Características sociodemográficas dos participantes.

Variável		<i>n</i>	%
Idade ^a	26-35	39	24.8
	36-45	99	63.1
	46-54	19	12.1
Estado Civil	Solteiro	13	8.2
	Casado/ União de facto	145	91.8
Escolaridade ^b	Ensino Básico	32	20.6
	Ensino Secundário	59	38.1
	Ensino Superior	64	41.3
Situação profissional ^c	Profissionalmente ativo	146	94.8
	Estudante	1	0.6
	Reformado/Pensionista	1	0.6
	Procura de trabalho	5	3.2
	Outra situação	1	0.6
Distrito de Residência ^d	Região Autónoma da Madeira	69	43.9
	Castelo Branco	88	56.1
Nível socioeconómico	Baixo	10	6.3
	Médio/Baixo	43	27.2
	Médio	95	60.1
	Médio/Alto	9	5.7
	Alto	1	0.6

Nota. ^a 1 valor omissos; ^b 3 valores omissos; ^c 4 valores omissos; ^d 4 valores omissos

Como consta na Tabela 2, as idades das crianças variaram entre os 3 e os 6 anos ($M = 4.20$; $DP = 0.855$), sendo que 50.9% das crianças eram do sexo feminino. Todas as

crianças frequentavam uma instituição de ensino pré-escolar e o agregado familiar era composto pelo pai, mãe e filho(s), sendo que 72.0% das crianças tinha irmão(s).

Tabela 2. *Características sociodemográficas das crianças.*

Variável		N	%
Sexo	Masculino	77	48.7
	Feminino	81	51.3
Idade ^a	3	40	25.6
	4	53	34.0
	5	58	37.2
	6	5	3.2
Ter irmãos	Não	44	28.0
	Sim	113	72.0

Nota. ^a 2 valores omissos.

Procedimentos

O presente estudo insere-se no projeto “Preditores psicossociais de ajustamento infantil e familiar”, desenvolvido na Universidade da Beira Interior (UBI), em parceria com a Universidade dos Açores (UAç). O projeto foi aprovado pela Comissão de Ética da UBI (CE-UBI-Pj-2021-053-ID1059). A participação foi de carácter voluntário e todo o processo de recolha de dados foi executado de modo a garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados. Foram tidos em conta variados critérios de inclusão para a participação no estudo como ser pai de uma criança com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, ter lido e assinado o consentimento informado, saber ler e escrever e, por fim, foram apenas considerados para o estudo agregados familiares intactos, isto é, ambos os pais a viverem juntos com a criança, independentemente do seu estado civil.

Os dados foram recolhidos ao longo de quatro meses, tendo o processo início em novembro de 2022 e término em março de 2023. O acesso aos dados foi conseguido através da colaboração com diversos jardins de infância/infantários públicos e privados, assim como junto de contactos informais dos investigadores, localizados em Castelo Branco e na Região Autónoma da Madeira. No caso da recolha em instituições, o processo iniciou-se através de um contacto presencial junto da direção de jardins de infância/infantários, contacto esse no qual foram explicados o enquadramento do estudo, os objetivos e o processo de recolha de dados. Após os infantários aceitarem a

proposta de colaboração procedeu-se à entrega, junto das educadoras, de envelopes (um envelope por cada protocolo e por selar) com os protocolos (documentos de apresentação do estudo, consentimento informado e questionários), sendo que cada educadora recebeu o número de envelopes correspondente ao total de alunos por cada sala dos jardins de infância/ infantários. As educadoras fizeram chegar os protocolos aos pais das crianças e, ao fim de uma semana, estes eram devolvidos às mesmas no envelope selado. No caso da recolha através de contactos informais, foram feitos contactos de modo a questionar sobre a possibilidade do preenchimento do protocolo. Após a confirmação, os envelopes com os protocolos foram entregues com o pedido que os mesmos fossem preenchidos e entregues no envelope selado.

No total foram entregues 856 protocolos e foram recolhidos 426, o que se traduziu numa taxa de 49.8% de devolução. Dos 426 protocolos recolhidos, 53 foram excluídos por terem sido devolvidos em branco (12.4%), 194 foram também excluídos por terem sido respondidos pela mãe e/ou outro adulto responsável pela criança que não o pai (45.5%) e 9 foram excluídos uma vez que o pai não respondeu aos instrumentos necessários ao presente estudo (2.1%). Além disso, atendendo à decisão de incluir apenas famílias em que pai e mãe vivessem juntos, no sentido de estudar coparentalidade em famílias nucleares intactas, foram ainda excluídos mais 12 protocolos (2.8%). Assim, o total de participantes na amostra final foi de 158.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico. Foi criado um questionário para obter informações sociodemográficas sobre a criança (e.g., género, idade), agregado familiar e pais (e.g., idade, estado civil, nível de escolaridade, situação profissional e estatuto socioeconómico). O estatuto socioeconómico foi avaliado com base numa questão qualitativa sobre a perceção que os participantes têm acerca do seu estatuto socioeconómico (e.g. baixo, médio/baixo, médio, médio/alto, alto).

Questionário de Coparentalidade (Margolin et al., 2001; Versão portuguesa de Pedro & Ribeiro, 2015). Este questionário foi utilizado para avaliar a perceção que os cônjuges têm um do outro enquanto pais e é composto por 14 itens, cotados numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos, em que 1 corresponde a “Nunca” e 5 corresponde a “Sempre”. Estes itens estão divididos em três diferentes subescalas: Cooperação, Conflito e Triangulação. A subescala Cooperação, que corresponde aos itens 1 a 5, pretende avaliar o apoio e respeito existente entre o casal no que diz respeito ao seu papel

enquanto pais. A subescala Conflito corresponde aos itens 10 a 14 relativos à existência de conflito interparental no que diz respeito a assuntos relacionados com a educação do(s) filho(s). Por fim, a subescala Triangulação correspondente aos itens 6 a 9, e tem o propósito de perceber se os pais põem em causa a autoridade parental do outro elemento do casal ao tentar estabelecer uma coligação com a criança. De acordo com Pedro e Ribeiro (2015), a versão portuguesa do questionário apresentou uma consistência interna aceitável para pais e mães sendo que, para os pais, na subescala Cooperação o Alfa de *Cronbach* foi de .83, na subescala Conflito foi de .71 e, por fim, na subescala Triangulação foi de .77. No presente estudo, a subescala Cooperação apresentou um Alfa de *Cronbach* de .79, a subescala Conflito deteve um valor de .75 e, por fim, a subescala Triangulação revelou um valor de .87.

Questionário de rotinas da criança – Pré-Escolar – Versão portuguesa do The Child Routines Questionnaire: Preschool (CRQ:P, Wittig, 2005; Versão portuguesa de Cunha et al., 2022). Este questionário foi utilizado para medir as rotinas em contexto familiar de crianças em idade pré-escolar e é constituído por 31 itens, cotados numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos, onde 0 corresponde a “Nunca” e 4 corresponde a “Quase Sempre”, sendo que as pontuações mais elevadas refletem a perceção parental de maior frequência de rotinas. Estes 31 itens estão divididos por três subescalas: Vida Diária, Educação/Atenção Positiva e Disciplina. A subescala Rotinas da Vida Diária é constituída por 10 itens que se focam nas atividades que ocorrem em torno das refeições, rotinas da manhã, rotinas da hora de dormir e interação familiar diária. A subescala Educação/Atenção Positiva é composta por 14 itens relacionados com o desenvolvimento de competências sociais das crianças, oportunidades educacionais apropriadas para a idade e interações familiares de carácter positivo. Por último, a subescala Disciplina inclui 7 itens que pretendem obter informações acerca do estabelecimento de limites, regras e a forma como a disciplina é posta em prática. Os estudos de consistência interna da versão portuguesa verificaram um Alfa de *Cronbach* de .84 para a escala total, de .79 para a subescala Vida Diária, .72 para a subescala Atenção/Educação Social e .68 para a subescala Disciplina (Cunha et al., 2022). No presente estudo, a escala total deteve um Alfa de *Cronbach* no valor de .83, encontrando-se valores de .79 para subescala Vida Diária, de .73 para a Atenção/Educação Positiva e de .63 para a subescala Disciplina.

Análise Estatística

Os dados foram analisados através do programa *Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics)*. Para obtenção dos dados referentes à caracterização da amostra recorreu-se a várias medidas descritivas como a média (M) e desvio padrão (DP), assim como, no caso dos dados quantitativos, valores mínimos e máximos, e em relação aos dados categóricos, as frequências e percentagens. Uma vez que só existiam 5 crianças com 6 anos, estas foram englobadas na categoria dos 5 anos nos procedimentos estatísticos. Ademais, optou-se por excluir os níveis socioeconómicos Médio Alto e Alto uma vez que tinham apenas um total de 10 participantes que perceberam o seu nível socioeconómico como correspondente a esses níveis. Assim, compararam-se apenas as percepções de níveis socioeconómicos Baixo/ Médio e Médio. Realizou-se a caracterização da amostra através de estatísticas descritivas (i.e., médias, desvios-padrão, percentagens) e frequências. Procedeu-se também ao cálculo da consistência interna dos itens que compõem cada escala através do coeficiente alfa de *Cronbach*.

Foi analisada a presença de diferenças estatisticamente significativas nos resultados de coparentalidade e rotinas das crianças atendendo às diversas variáveis em estudo (idade do pai, escolaridade, nível socioeconómico, sexo da criança, idade das crianças e ter irmãos) com recurso ao teste *t-Student* para amostras independentes e à ANOVA *One-Way*. No caso da ANOVA, foram também utilizadas as comparações *Post-Hoc* e o teste Tuckey, já no teste *t-Student*, recorreu-se também ao teste *d* de Cohen de modo a descobrir a magnitude do efeito. A relação entre coparentalidade e as rotinas das crianças foi analisada através do coeficiente de correlação de Pearson.

Resultados

Diferenças na percepção de coparentalidade em função de variáveis sociodemográficas

Como é possível verificar na Tabela 3, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas nos resultados do Questionário de Coparentalidade (QC), atendendo à idade dos pais e nível socioeconómico.

No que diz respeito à variável escolaridade do pai (ver Tabela 3), verificaram-se diferenças estaticamente significativas nas escalas Cooperação $F(2, 152) = 3.970, p =$

.021, $d = 1.471$, Conflito $F(2, 152) = 4.290$, $p = .015$; $d = 1.906$ e Triangulação $F(2, 152) = 6.324$, $p = .002$; $d = 1.309$ do QC. O teste *Post-Hoc* permitiu identificar que pais com escolaridade de Ensino Secundário percecionam a existência de maior cooperação ($M = 23.63$; $DP = 1.73$) do que pais com escolaridade Ensino Básico ($M = 22.16$; $DP = 3.07$). Também permitiu identificar que pais com Ensino Básico percecionam a existência de maiores conflitos ($M = 9.91$; $DP = 3.78$) do que pais no Ensino Secundário ($M = 8.00$; $DP = 2.61$). Além disso, permitiu ainda verificar que pais com Ensino Básico percecionam a existência de maior triangulação ($M = 5.75$; $DP = 3.45$) do que pais com Ensino Secundário ($M = 4.44$; $DP = 1.43$) assim como pais com Ensino Superior ($M = 4.41$; $DP = 0.90$).

Tabela 3. Resultados para comparação de médias: Idade do pai, Escolaridade e Nível socioeconómico nos resultados da QC.

Resultados QC		<i>n</i> (158)	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t/F</i>	<i>p</i>
	Idade					
Cooperação	26 – 39	76	23.13	2.47	0.306	.760
	40 – 54	81	23.01	2.42		
Conflito	26 – 39	76	8.99	3.15	1.785	.076
	40 – 54	81	8.12	2.91		
Triangulação	26 – 39	76	4.84	2.28	1.007	.315
	40 – 54	81	4.53	1.55		
	Escolaridade					
Cooperação	Ensino Básico	32	22.16	3.07	3.970	.021*
	Ensino Secundário	59	23.63	1.73		
	Ensino Superior	64	22.95	2.55		
Conflito	Ensino Básico	32	9.91	3.78	4.290	.015*
	Ensino Secundário	59	8.00	2.61		
	Ensino Superior	64	8.47	2.88		
Triangulação	Ensino Básico	32	5.75	3.45	6.324	.002*
	Ensino Secundário	59	4.44	1.43		
	Ensino Superior	64	4.41	0.90		
	Nível Socioeconómico^a					
Cooperação	Baixo/ médio baixo	53	22.83	2.77	-0.966	.336
	Médio	95	23.23	2.21		
Conflito	Baixo/ médio baixo	53	8.45	3.40	-0.196	.845
	Médio	95	8.56	2.96		
Triangulação	Baixo/ médio baixo	53	4.89	2.34	0.842	.401
	Médio	95	4.60	1.76		

Nota. ^a Devido ao baixo *n* (10) nos níveis Médio alto e Alto, optou-se por comparar apenas os níveis socioeconómicos Baixo/médio e Médio; * $p < .05$

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito aos resultados do Questionário de Coparentalidade (QC) relativamente ao sexo e idade da criança e ao facto de ter ou não irmãos (Tabela 4).

Tabela 4. Resultados para comparação de médias: Sexo da criança, Idade e Ter ou não irmãos nos resultados do QC.

Resultados QC		n(158)	M	DP	t/F	p
Sexo						
Cooperação	Masculino	77	23.23	2.14	0.859	.392
	Feminino	81	22.90	2.68		
Conflito	Masculino	77	8.36	2.85	-0.752	.453
	Feminino	81	8.73	3.22		
Triangulação	Masculino	77	4.52	1.50	-1.043	.299
	Feminino	81	4.84	2.26		
Idade						
Cooperação	3	40	23.10	2.21	0.772	.464
	4	53	23.32	1.63		
	5	63	22.76	3.07		
Conflito	3	40	8.68	2.61	1.169	.313
	4	53	8.94	3.06		
	5	63	8.10	3.30		
Triangulação	3	40	4.58	1.95	0.432	.650
	4	53	4.87	2.53		
	5	63	4.56	1.25		
Ter irmãos						
Cooperação	Não	44	23.48	1.95	1.351	.179
	Sim	113	22.89	2.59		
Conflito	Não	44	8.43	2.95	-0.296	.767
	Sim	113	8.59	3.10		
Triangulação	Não	44	4.50	1.30	-0.758	.449
	Sim	113	4.76	2.13		

Diferenças na percepção das rotinas da criança em função de variáveis sociodemográficas

Não se observaram diferenças estatisticamente significativas nos resultados do Questionário de Rotinas da Criança – Pré-escolar (CRQ:P) no que diz respeito à idade dos pais. Quanto à escolaridade do pai, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na escala Vida Diária $F(2, 152) = 4.462, p = .013, d = 0.244$ do CRQ:P. O teste *Post-Hoc* permitiu identificar que pais com escolaridade de Ensino Superior percebem a existência de mais rotinas de vida diária ($M = 3.69; DP = 0.35$) do que pais com escolaridade Ensino Básico ($M = 3.44; DP = 0.50$).

Em relação à variável do Nível Socioeconómico do pai, verificaram-se diferenças significativas na escala Educação/ Atenção Positiva $t(146) = -2.024, p = .045$, com uma magnitude do efeito de 0.423 do CRQ:P. Observou-se que pais com Nível Socioeconómico Médio percebem a existência de mais rotinas de Educação/Atenção Positiva ($M = 3.22; DP = 0.43$) do que pais com Nível Socioeconómico Baixo/Médio Baixo ($M = 3.07; DP = 0.40$) (ver Tabela 5).

Tabela 5. Resultados para comparação de médias: Idade do pai, Escolaridade e Nível socioeconómico nos resultados da CRQ:P.

CRQ:P		<i>n</i> (158)	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t/F</i>	<i>p</i>
	Idade					
Vida Diária	26 – 39	76	3.59	0.41	-0.635	.527
	40 – 54	81	3.63	0.36		
Educação/Atenção Positiva	26 – 39	76	3.19	0.40	0.632	.530
	40 – 54	81	3.14	0.44		
Disciplina	26 – 39	76	3.11	0.52	-0.551	.582
	40 – 54	81	3.16	0.52		
Total Rotinas	26 – 39	76	3.30	0.36	-0.066	.947
	40 – 54	81	3.30	0.37		
	Escolaridade					
Vida Diária	Ensino Básico	32	3.44	0.50	4.462	.013*
	Ensino Secundário	59	3.61	0.32		
	Ensino Superior	64	3.69	0.35		
Educação/Atenção Positiva	Ensino Básico	32	3.07	0.46	0.850	.430
	Ensino Secundário	59	3.18	0.45		
	Ensino Superior	64	3.19	0.37		
Disciplina	Ensino Básico	32	2.96	0.58	2.085	.128
	Ensino Secundário	59	3.19	0.47		
	Ensino Superior	64	3.15	0.52		
Total Rotinas	Ensino Básico	32	3.17	0.43	2.654	.074
	Ensino Secundário	59	3.32	0.35		
	Ensino Superior	64	3.34	0.33		
	Nível Socioeconómico^b					
Vida Diária	Baixo/ médio baixo	53	3.56	0.37	-1.331	.185
	Médio	95	3.64	0.38		
Educação/Atenção Positiva	Baixo/ médio baixo	53	3.07	0.41	-2.024	.045*
	Médio	95	3.22	0.43		
Disciplina	Baixo/ médio baixo	53	3.10	0.48	-0.977	.330
	Médio	95	3.18	0.52		
Total Rotinas	Baixo/ médio baixo	53	3.23	0.34	-1.836	.068
	Médio	95	3.35	0.37		

Nota. ^b Devido ao baixo *n* (10) nos níveis Médio alto e Alto, optou-se por comparar apenas os níveis socioeconómicos Baixo/médio e Médio; **p* < .05

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito ao Questionário das Rotinas das Crianças (CRQ:P) nas variáveis sexo e idade da criança e no facto de ter ou não irmãos (Tabela 6).

Tabela 6. Resultados para comparação de médias: Sexo da criança, Idade e Ter ou não irmãos nos resultados da CRQ:P.

CRQ:P		n(158)	M	DP	t/F	p
Sexo						
Vida Diária	Masculino	77	3.66	0.34	1.642	.103
	Feminino	81	3.56	0.42		
Educação/Atenção Positiva	Masculino	77	3.16	0.37	0.014	.989
	Feminino	81	3.16	0.46		
Disciplina	Masculino	77	3.20	0.44	1.489	.139
	Feminino	81	3.08	0.58		
Total Rotinas	Masculino	77	3.33	0.31	1.049	.296
	Feminino	81	3.27	0.40		
Idade						
Vida Diária	3	40	3.60	0.39	0.165	.848
	4	53	3.59	0.36		
	5	63	3.63	0.40		
Educação/Atenção Positiva	3	40	3.19	0.48	0.265	.767
	4	53	3.15	0.36		
	5	63	3.13	0.42		
Disciplina	3	40	3.07	0.61	0.531	.589
	4	53	3.18	0.44		
	5	63	3.14	0.53		
Total Rotinas	3	40	3.30	0.43	0.003	.997
	4	53	3.30	0.32		
	5	63	3.29	0.35		
Ter irmãos						
Vida Diária	Não	44	3.62	0.34	0.268	.789
	Sim	113	3.60	0.40		
Educação/Atenção Positiva	Não	44	3.19	0.37	0.569	.570
	Sim	113	3.15	0.44		
Disciplina	Não	44	3.22	0.46	1.174	.242
	Sim	113	3.11	0.54		
Total Rotinas	Não	44	3.34	0.30	0.773	.441
	Sim	113	3.29	0.38		

Relação entre a percepção de coparentalidade e rotinas da criança

Como se pode observar na Tabela 7, verificou-se uma correlação significativa positiva moderada entre a Cooperação e a Vida Diária ($r = .427, p < .001$). A Cooperação e a Educação/ Atenção Positiva apresentam uma correlação significativa positiva fraca ($r = .247, p < .001$) tal como a Cooperação e Disciplina que apresentam uma correlação significativa positiva fraca ($r = .240, p = .002$). A Cooperação e o Total das Rotinas apresentam também uma correlação significativa positiva fraca ($r = .354, p < .001$). Foram também observadas correlações significativas negativas fracas entre o Conflito e a Vida Diária ($r = -.364, p < .001$), entre Conflito e Disciplina ($r = -.213, p = .007$) e ainda entre Conflito e Total de Rotinas ($r = -.244, p = .002$).

Tabela 7. Correlações entre QC e CRQ:P.

	Vida Diária	Educação/ Atenção Positiva	Disciplina	Total Rotinas
Cooperação	.427**	.247*	.240*	.354**
Conflito	-.364**	-.095	-.213*	-.244*
Triangulação	-.066	.031	-.060	-.026

* $p < .05$; ** $p < .001$

Discussão

Coparentalidade consiste na divisão de tarefas entre os pais, com o intuito de educar a criança (McHale et al., 2004). O trabalho em equipa entre os elementos do sistema coparental é fundamental para que consigam garantir a consistência das rotinas diárias dos filhos (Ren & Xu, 2019). O presente trabalho propôs-se estudar a perspectiva paterna sobre a associação entre coparentalidade e as rotinas da criança, numa amostra constituída por pais de crianças em idade pré-escolar.

O primeiro objetivo do presente trabalho consistiu em analisar a existência de diferenças na perceção de coparentalidade em função das características sociodemográficas dos pais (e.g. idade, escolaridade e nível socioeconómico) e das crianças (e.g. sexo, idade e ter ou não irmãos). Assim, em relação às variáveis sociodemográficas dos pais, os resultados obtidos mostraram que pais com um nível de escolaridade correspondente ao Ensino Secundário percecionam a relação coparental como significativamente mais cooperativa do que pais com a escolaridade básica. Se, por um lado, estes resultados vão ao encontro da literatura que refere que níveis mais elevados de escolaridade se associam a uma relação coparental com mais suporte mútuo (Stright & Bales, 2003), por outro, na nossa amostra, pais com Ensino Superior não revelaram diferenças significativas em termos de cooperação relativamente a escolaridades mais baixas. Verificou-se também que pais com um nível de escolaridade correspondente ao Ensino Básico percecionam existir mais conflitos na relação coparental. Stright e Bales (2003) verificaram uma associação entre pais com níveis de educação mais elevados e uma relação coparental marcada pelo suporte mútuo, sugerindo que o nível de educação pode prover os pais com competências cognitivas que lhes permitam tomar determinadas atitudes que promovam uma melhor relação coparental, ou conhecimentos parentais sobre a importância de uma coparentalidade unida. Não tendo sido encontrados na literatura estudos sobre a relação entre

escolaridade dos pais e triangulação, o nosso estudo sugere que pais com um nível de escolaridade mais baixo têm maior percepção de que as mães põem em causa a sua autoridade parental ao estabelecerem uma coligação com o filho(a), comparativamente a pais com um nível de escolaridade mais baixo. No nosso estudo, não foram identificadas quaisquer diferenças estatisticamente significativas no que toca à idade e, não tendo sido encontrados estudos na literatura que relacionem a idade dos pais e a coparentalidade, não foi possível efetuar uma análise comparativa destes resultados. Por fim, também não se observaram diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito ao nível socioeconómico. No entanto, Schoppe-Sullivan e Mangelsdorf (2012) defendem que um baixo nível socioeconómico pode ser um preditor de uma relação coparental marcada por atitudes de sabotagem e falta de suporte entre os elementos.

Em relação às variáveis das crianças, não se obtiveram diferenças estatisticamente significativas na percepção de coparentalidade em relação a nenhuma das variáveis (i.e., sexo, idade e ter ou não irmãos). Segundo Feinberg (2003), crianças mais velhas podem promover ativamente a cooperação entre ambos os pais ao intervirem em momentos de conflito, como, por exemplo, ao dizer a um dos pais que não deve gritar com o outro. Margolin et al. (2001) verificaram num estudo que as mães triangulavam filhos em conflitos interparentais com mais frequência do que filhas. Ainda assim, no caso dos pais não se verificaram diferenças em relação à triangulação de filhos ou filhas.

O segundo objetivo do estudo consistiu em analisar a existência de diferenças na percepção das rotinas da criança em função das características sociodemográficas dos pais e dos filhos. Em relação ao nível de escolaridade paterna, observou-se que pais com um nível de escolaridade mais elevado (Ensino Superior) percecionam a existência de mais rotinas de Vida Diária das crianças. Segundo a literatura, pais com um nível de escolaridade mais elevado e, por sua vez, com um nível socioeconómico também mais elevado, passam mais tempo a cuidar dos filhos e em atividades com os mesmos (Guryan et al., 2008). Verificou-se ainda que pais com um nível socioeconómico médio percecionam a existência de mais rotinas de Educação/Atenção Positiva. Ferreti e Bub (2014) concluíram que o estabelecimento de rotinas familiares garante importantes benefícios para crianças de famílias com um baixo nível socioeconómico. A literatura sugere ainda que as rotinas da hora das refeições tendem a ser diretamente afetadas pelo nível socioeconómico, verificando-se menos rotinas quando o nível socioeconómico é mais baixo (Bradley et al., 2001).

Relativamente às crianças, no nosso estudo não foram encontradas diferenças significativas nas rotinas atendendo a variáveis sociodemográficas. No entanto, Golubović et al. (2022) sugerem que o sexo da criança influencia o tempo despendido por parte dos pais em atividades diárias, tendo sido observada uma maior dedicação de tempo quando a criança era do sexo feminino e menos quando era do sexo masculino. Os mesmos autores verificaram ainda diferenças em relação às idades das crianças e ao seu envolvimento nas atividades, tanto em casa como em atividades na escola, sendo que crianças mais novas participam menos e precisam de mais ajuda dos pais para realizar as tarefas, e que à medida que vão crescendo passam então a participar em atividades mais variadas e frequentes. No nosso estudo não foram encontradas diferenças atendendo ao facto de a criança ter ou não irmãos. No entanto, Hale et al. (2009) verificaram que quanto mais crianças compõem o agregado familiar, menos rotinas interativas da hora de dormir se verificam.

Por fim, o terceiro objetivo em estudo consistiu na análise da relação entre a percepção de coparentalidade e de rotinas da criança. O nosso estudo sugere que, quanto mais os pais percebem suporte, respeito e apoio mútuo na relação coparental (Cooperação), maior é a frequência de rotinas na vida das crianças, quer em termos de atividades e interações diárias com a família (e.g. refeições, hora de dormir) (Vida Diária), como em termos de interações familiares positivas (Educação/Atenção Positiva) e estabelecimento de regras e limites (Disciplina). Estes resultados vão ao encontro da literatura que, embora escassa no que concerne a ligação entre a coparentalidade e as rotinas, afirma que quanto mais positiva a relação coparental, ou seja, quanto mais a coparentalidade for marcada por altos níveis de suporte e baixos níveis de menosprezo, mais consistentes serão as rotinas das crianças (Ren & Xu, 2019). A cooperação e suporte mútuo entre ambas as figuras parentais são fundamentais para garantir um sentido de harmonia entre a família, mesmo quando os pais optam pela divisão de tarefas de modo a aumentar a eficiência na realização de todas as atividades relacionadas aos cuidados requeridos pela criança (Petren & Puhlman, 2021). Mesmo quando já implementadas, rotinas que não tenham suporte de um ou ambos os pais podem ser caracterizadas por uma prática inconstante devido ao menosprezo/sabotagem de um dos pais ou falta de cooperação para com a realização da rotina (Petren & Puhlman, 2021). No nosso estudo, verificou-se ainda que, quanto menor o Conflito existente na relação coparental, ou seja, quanto menos os pais criticarem, culparem, menosprezarem e discutirem com o outro elemento da relação coparental maior a frequência de rotinas na vida diária da criança (e vice versa). Com efeito, segundo Fiese e Wamboldt (2000), quando existe conflito acerca das

responsabilidades de educação e cuidados da criança, pode verificar-se, como consequência, a ausência de rotinas. Ren e Xu (2019) afirmam também que, na presença de baixos níveis de cooperação e elevados níveis de conflito na relação coparental, pode verificar-se uma maior dificuldade no estabelecimento de rotinas regulares no dia a dia da criança, o que por sua vez pode implicar negativamente o ajustamento e desenvolvimento da criança. No caso de várias rotinas serem estabelecidas sem a concordância de ambos os pais, a figura parental que discorda com as rotinas em questão pode acabar por se sentir desqualificada, o que pode corromper ainda mais a relação coparental (Petren & Puhlman, 2021). O nosso estudo sugere ainda que menor Conflito entre os pais, em termos de discussões, percepção de crítica, culpabilização, menosprezo por parte do outro elemento do subsistema parental mostrou estar associado a mais rotinas de Disciplina com as crianças (e vice versa). De facto, altos níveis de conflito coparental podem fazer com que a criança não consiga concretizar as suas rotinas devido às emoções negativas causadas pelo conflito (Ren & Xu, 2019). Também Feinberg (2003) defende que, numa relação coparental positiva, ambos os pais partilham expectativas comportamentais semelhantes e estão de acordo no que diz respeito a ações disciplinatórias no que diz respeito às crianças. Por último, no que diz respeito à Triangulação, esta ocorre quando as crianças se tornam aliados ou peões no conflito interparental devido a fronteiras intergeracionais mal definidas (Feinberg, 2003). A literatura afirma que uma coparentalidade positiva, isto é, uma coparentalidade marcada por altos níveis de cooperação e por baixos níveis de conflito e triangulação, traduz-se num bom desenvolvimento da criança (Teubert & Pinquart, 2010). No nosso estudo, não foram encontradas associações significativas da Triangulação com nenhuma das subescalas das rotinas das crianças. O facto de não terem sido encontrados estudos na literatura que relacionem a Triangulação e as rotinas das crianças impossibilita uma análise comparativa destes resultados.

O presente estudo possui algumas limitações que devem ser destacadas. Primeiramente, devem mencionar-se algumas características inerentes à amostra, que impedem a generalização dos resultados, nomeadamente o seu tamanho e o facto de se tratar de uma amostra de conveniência, cujos dados foram recolhidos numa área geograficamente limitada em duas diferentes localizações: na Região Autónoma da Madeira e em Castelo Branco. Ainda mais, a grande maioria dos dados foi recolhida em jardins de infância privados o que também limita a amostra em termos de representatividade. Tendo em conta a existência de poucos participantes nas categorias mais elevadas de níveis socioeconómicos (alto e médio/alto) foram apenas analisadas as diferenças referentes aos níveis baixo/médio baixo, o que limita a leitura dos

resultados respeitantes ao papel do nível socioeconómico. É relevante mencionar ainda que se tomou a opção de estudar apenas famílias nucleares intactas, pelo que os dados obtidos neste estudo não podem representar outras configurações familiares (e.g. divórcio).

Assim, seria pertinente que, no futuro se continuasse a estudar a perceção paterna da coparentalidade e a sua relação com as rotinas das crianças em diferentes configurações familiares (e.g. divórcio, famílias monoparentais, famílias reconstituídas), com amostras mais alargadas e numa perspetiva comparativa com amostras que incluíssem também as mães. Ademais, seria também relevante prosseguir com o estudo da relação entre Triangulação e variáveis infantis, atendo à escassez de estudos nesta área. Ainda assim, foi possível analisar, de forma válida, uma amostra de pais de crianças em idade pré-escolar, que é ainda uma população pouco estudada, e analisar a relação entre variáveis com relevância para o estudo da visão paterna da coparentalidade em família intactas.

Assim, esta investigação possibilitou o aumento do conhecimento sobre a perspetiva paterna de coparentalidade e rotinas das crianças em idade pré-escolar. A perceção paterna é um ponto de vista pouco estudado no geral, e com ainda menos representatividade no contexto português, pelo que este estudo pretendeu dar um contributo nesse sentido, ao permitir a obtenção de novas informações sobre amostras que não têm sido tão estudadas. Este estudo veio demonstrar, por um lado, que a escolaridade e o nível socioeconómico são fatores que diferenciam o nível da perceção de coparentalidade e das rotinas. Por outro, este estudo permitiu destacar a importante ligação entre coparentalidade e rotinas, sugerindo que a uma coparentalidade mais positiva (marcada por mais cooperação e por menos conflito) estão associadas rotinas mais frequentes na vida das crianças (e vice-versa).

Em termos de implicações, os resultados do estudo apontam para a importância de trabalhar junto dos pais e fomentar uma coparentalidade positiva baseada no suporte de modo a fornecer-lhes uma melhor compreensão sobre o impacto da relação coparental na vida das crianças, como é o caso da relação entre coparentalidade nas rotinas das crianças. Seria também importante trabalhar com os pais no sentido de os consciencializar para os benefícios das rotinas na vida das crianças e incentivar à sua implementação, abordando também o impacto das rotinas das crianças na relação coparental.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios familiares, uma visão sistémica*. Quarteto.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P., & Garcia Coll, C. (2001). The Home Environments of Children in the United States Part I: Variations by Age, Ethnicity, and Poverty Status. *Child Development*, 72(6), 1844–1867. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00382>
- Buckley, C. K., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2010). Father involvement and coparenting behavior: Parents' nontraditional beliefs and family earner status as moderators. *Personal Relationships*, 17(3), 413–431. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2010.01287.x>
- Cano, T., Perales, F., & Baxter, J. (2018). A Matter of Time: Father Involvement and Child Cognitive Outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 81(1), 164–184. <https://doi.org/10.1111/jomf.12532>
- Carlson, M. J., & Högnäs, R. S. (2011). Coparenting in fragile families: Understanding how parents work together after a nonmarital birth. In J. P. McHale & K. M. Lindahl (Eds.), *Coparenting: A conceptual and clinical examination of family systems* (pp. 81–103). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12328-004>
- Choi, J.-K., & Becher, E. H. (2018). Supportive Coparenting, Parenting Stress, Harsh Parenting, and Child Behavior Problems in Nonmarital Families. *Family Process*, 58(2). <https://doi.org/10.1111/famp.12373>
- Cunha, A. I., Major, S., Alves, M. P., & Coroado, M. (2022). Assessing preschool child routines in the family: A preliminary study of the Portuguese version of the child routines questionnaire - preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1955053>
- Dubeau, D., Devault, A. and Paquette, D. (2015) Father Involvement: A Multifaceted concept. In Devault, A., Forget, G. and Dubeau, D. (Eds.) *Fathering: Promoting Positive Father Involvement*. University of Toronto Press, pp. 47–70.

- Favez, N., Tissot, H., Frascarolo, F., Stiefel, F., & Despland, J.-N. (2015). Sense of Competence and Beliefs About Parental Roles in Mothers and Fathers as Predictors of Coparenting and Child Engagement in Mother-Father-Infant Triadic Interactions. *Infant and Child Development*, 25(4), 283–301. <https://doi.org/10.1002/icd.1934>
- Feinberg, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting*, 3(2), 95–131. https://doi.org/10.1207/s15327922par0302_01
- Ferretti, L. K., & Bub, K. L. (2014). The influence of family routines on the resilience of low-income preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 168–180. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.03.003>
- Fiese, B. H., & Everhart, R. S. (2008). Routines. *Encyclopedia of infant and early childhood development*, 34–41. <https://doi.org/10.1016/B978-012370877-9.00135-3>
- Fiese, B. H., & Wamboldt, F. S. (2000). Family routines, rituals, and asthma management: A proposal for family-based strategies to increase treatment adherence. *Families, Systems, & Health*, 18(4), 405–418. <https://doi.org/10.1037/h0091864>
- Fiese, B., Tomcho, T. J., Douglas, M., Joshephs, K., Poltrock, S. & Baker, T. (2002) A Review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of family psychology*, 16(4) 381–390. <https://doi.org/10.1037//0893-3200.16.4.381>
- Golubović, Š., Đorđević, M., Ilić, S., & Nikolašević, Ž. (2022). Engagement of Preschool-Aged Children in Daily Routines. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 14741. <https://doi.org/10.3390/ijerph192214741>
- Guryan, J., Hurst, E., & Kearney, M. (2008). Parental Education and Parental Time with Children. *Journal of Economic Perspectives*, 22(3), 23–46. <https://doi.org/10.1257/jep.22.3.23>
- Hale, L., Berger, L. M., LeBourgeois, M. K., & Brooks-Gunn, J. (2009). Social and Demographic Predictors of Preschoolers' Bedtime Routines. *Journal of*

- Developmental and Behavioral Pediatrics: JDBP*, 30(5), 394–402.
<https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181ba0e64>
- Hohmann-Marriott, B. (2011). Coparenting and Father Involvement in Married and Unmarried Coresident Couples. *Journal of Marriage and Family*, 73(1), 296–309. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00805.x>
- Jia, R., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2011). Relations between coparenting and father involvement in families with preschool-age children. *Developmental Psychology*, 47(1), 106–118. <https://doi.org/10.1037/a0020802>
- Lamela, D., Figueiredo, B., Bastos, A., & Feinberg, M. (2015). Typologies of Post-divorce Coparenting and Parental Well-Being, Parenting Quality and Children's Psychological Adjustment. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(5), 716–728. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0604-5>
- Lamela, D., Nunes-Costa, R., & Figueiredo, B. (2010). Modelos teóricos das relações coparentais: revisão crítica. *Psicologia Em Estudo*, 15(1), 205–216. <https://doi.org/10.1590/s1413-73722010000100022>
- Latham, R. M., Mark, K. M., & Oliver, B. R. (2018). Coparenting and children's disruptive behavior: Interacting processes for parenting sense of competence. *Journal of Family Psychology*, 32(1), 151–156. <https://doi.org/10.1037/fam0000362>
- Malenfant, N., Tischer, S., & Streiling, R. (2006). *Routines & transitions a guide for early childhood professionals*. St. Paul, Mn Redleaf Press.
- Margolin, G., Gordis, E. B., & John, R. S. (2001). Coparenting: A link between marital conflict and parenting in two-parent families. *Journal of family psychology*, 15(1), 3–21. <https://doi.org/10.1037//0893-3200.15.1.3>
- McHale, J. P., Kuersten-Hogan, R., & Rao, N. (2004). Growing Points for Coparenting Theory and Research. *Journal of Adult Development*, 11(3), 221–234. <https://doi.org/10.1023/b:jade.0000035629.29960.ed>
- Pedro, M. F., & Ribeiro, M. T. (2015). Adaptação portuguesa do questionário de coparentalidade: análise fatorial confirmatória e estudos de validade e

- fiabilidade. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 28(1), 116–125.
<https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528113>
- Peltz, J. S., Rogge, R. D., & Sturge-Apple, M. L. (2018). Transactions within the family: Coparenting mediates associations between parents' relationship satisfaction and the parent–child relationship. *Journal of Family Psychology*, 32(5), 553–564. <https://doi.org/10.1037/fam0000413>
- Petren, R. E., & Puhlman, D. J. (2021). Routines and coparenting as interrelated family management systems. *Journal of Family Theory & Review*, 13(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/jftr.12422>
- Pilkington, P., Rominov, H., Brown, H. K., & Dennis, C.-L. (2018). Systematic review of the impact of coparenting interventions on paternal coparenting behaviour. *Journal of advanced nursing*, 75(1), 17–29. <https://doi.org/10.1111/jan.13815>
- Ren, L., & Xu, W. (2019). Coparenting and Chinese preschoolers' social-emotional development: Child routines as a mediator. *Children and Youth Services Review*, 107, 104549. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104549>
- Ren, L., Boise, C., & Cheung, R. Y. M. (2022). Consistent routines matter: Child routines mediated the association between interparental functioning and Chinese preschoolers' school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 61, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.07.002>
- Schoppe-Sullivan, S. J., & Mangelsdorf, S. C. (2012). Parent Characteristics and Early Coparenting Behavior at the Transition to Parenthood. *Social Development*, 22(2), 363–383. <https://doi.org/10.1111/sode.12014>
- Spagnola, M., & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals. *Infants & young children*, 20(4), 284–299. <https://doi.org/10.1097/01.iyc.0000290352.32170.5a>
- Stright, A. D., & Bales, S. S. (2003). Coparenting Quality: Contributions of Child and Parent Characteristics. *Family Relations*, 52(3), 232–240. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00232.x>
- Sytsma, S. E., Kelley, M. L., & Wymer, J. H. (2001). Development and initial validation of the child routines inventory. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 23(4), 241–251. <https://doi.org/10.1023/a:1012727419873>

- Teubert, D., & Pinquart, M. (2010). The Association Between Coparenting and Child Adjustment: A Meta-Analysis. *Parenting, 10*(4), 286–307. <https://doi.org/10.1080/15295192.2010.492040>
- Wildenger, L. K., McIntyre, L. L., Fiese, B. H., & Eckert, T. L. (2008). Children's daily routines during kindergarten transition. *Early childhood education journal, 36*(1), 69–74. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0255-2>
- Wittig, M. (2005). Development and validation of Child Routines Questionnaire: Preschool. LSU Doctoral Dissertations. Acedido de https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2151&context=graduate_school_dissertations
- Wolin, S. J., & Bennett, L. A. (1984). Family rituals. *Family Process, 23*(3), 401–420. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1984.00401.x>
- Zajicek-Farber, M. L., Mayer, L. M., & Daughtery, L. G. (2012). Connections among parental mental health, stress, child routines, and early emotional behavioral regulation of preschool children in low-income families. *Journal of the society for social work and research, 3*(1), 31–50. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2012.3>