

**Rotinas da Criança e Problemas
Socioemocionais e de Comportamento em
Idade Pré-Escolar:
Perceção Materna e Paterna**

Matilde Almeida Santos

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em

Psicologia Clínica e da Saúde

(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof. Doutora Ana Isabel Cunha

Co-orientadora: Prof. Doutora Sofia de Oliveira Major

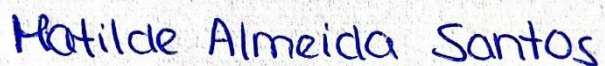
outubro de 2024

Declaração de Integridade

Eu, Matilde Almeida Santos, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição M12653 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 referenciação de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã 10/10/2024



Matilde Almeida Santos

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Ana Cunha e à minha co-orientadora, Professora Doutora Sofia Major, pela disponibilidade e orientação ao longo deste processo e por todas as contribuições para este trabalho, que me desafiaram e ajudaram a crescer, profissionalmente e pessoalmente.

Às escolas e aos pais que se disponibilizaram para cooperar neste estudo, foram essenciais.

À Universidade da Beira Interior e ao Departamento de Psicologia e Educação, por terem sido casa nos últimos cinco anos e potenciarem o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Cheguei com um sonho e saio com a certeza de que estou cada vez mais perto de o concretizar. Serei, para sempre e com carinho, uma “UBIana” de coração.

Aos meus pais, por acreditarem sempre em mim e no meu potencial. Por me incentivarem a seguir os meus objetivos e me ensinarem a nunca desistir. Por sentirem cada conquista minha como deles e por demonstrarem, em todas as situações, o orgulho que sentem por me verem voar.

À minha irmã, por ser a minha maior inspiração e motivação. Por ser a minha luz, sempre.

Aos meus avós, pelo apoio nesta e em todas as etapas da minha vida e por ajudarem a crescer.

Ao João, pelo colo e apoio incondicional. Por estar presente em todos os momentos e me acompanhar nesta etapa da minha vida.

Às minhas amigas, Camila e Vera, por me acompanharem desde o início deste percurso académico e serem colo para rir e chorar. Crescer e partilhar alegrias e frustrações com elas é um privilégio.

O fim desta etapa representa todo o esforço, dedicação e compromisso destes últimos anos. Representa o cumprir de um objetivo há muito tempo desejado e, por isso agradeço a todas as pessoas que acreditaram em mim e festejaram comigo todas as conquistas e me ajudaram a levantar nos momentos mais difíceis. Obrigada!

Resumo

Durante a idade pré-escolar, as rotinas exercem um papel fundamental na vida diária das crianças. O surgimento de problemas socioemocionais e comportamentais nesta faixa etária é comum, apesar da dificuldade existente na sua identificação, tendo em conta as características das crianças desta idade. Tem sido fundamentada a importância de recorrer a diversos informadores de forma a obter várias perspetivas acerca do funcionamento de crianças em idade pré-escolar, nomeadamente mães e pais. Este estudo tem como objetivo analisar e comparar as perceções materna e paterna acerca das rotinas e dos problemas socioemocionais e de comportamento de crianças em idade pré-escolar, para além de analisar a relação entre estas duas variáveis. A amostra é constituída por 126 participantes, 63 mães e 63 pais de crianças entre os 3 e os 6 anos ($M = 4.30$; $DP = 1.03$), que preencheram, separadamente, as versões portuguesas do *Child Routines Questionnaire: Preschool* (CRQ:P), instrumento que avalia as rotinas em contexto familiar de crianças e do *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ-Por), que avalia o ajustamento psicológico de crianças e jovens. Os resultados revelam que existe um acordo entre mães e pais que varia entre fraco e forte ($r = .36-.62$) relativamente à frequência das diversas dimensões das rotinas de crianças em idade pré-escolar. Indicam ainda que as mães, quando comparadas com os pais, avaliaram as crianças com uma maior frequência de rotinas associadas à Vida Diária. Para os problemas socioemocionais e de comportamento, os resultados apontam para um grau de acordo mãe-pai que oscila entre fraco e forte ($r = .34-.65$). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os informadores no que concerne os problemas socioemocionais e comportamentais. A análise do acordo mãe-pai ao nível dos itens do CRQ:P e do SDQ-Por indicou um grau de acordo mais elevado para itens referentes a rotinas relacionadas com educação e atenção positiva e para comportamentos relacionados com sintomas emocionais. As correlações entre as rotinas e os problemas socioemocionais e de comportamento apontam (preenchimento pelas mães) para uma associação positiva entre a Disciplina (CRQ:P) e a Hiperatividade/Défice de Atenção (SDQ-Por); e para uma associação negativa entre a Vida Diária (CRQ:P) e a Hiperatividade/Défice de Atenção, Sintomas Emocionais e Total de Dificuldades (SDQ-Por), quando o informador é o pai. Verificou-se ainda, para os pais, uma associação negativa entre a Educação/Atenção Positiva (CRQ:P) os Sintomas Emocionais (SDQ-Por) e entre o Total de Rotinas (CRQ:P) e a Hiperatividade/Défice de Atenção (SDQ-Por). Por fim, são discutidos os resultados de acordo com a literatura e apontadas as contribuições, implicações e limitações do estudo.

Palavras-chave

Rotinas; problemas socioemocionais e de comportamento; idade pré-escolar; percepção materna e paterna.

Abstract

During the preschool years, routines play a fundamental role in the daily lives of children. The emergence of socio-emotional and behavioral problems in this group age is common, despite the difficulty in identifying them, given the characteristics of children of this age. The importance of using several informants to obtain various perspectives on the functioning of preschool children, namely mothers and fathers has been well established. This study aims to analyze and compare maternal and paternal perceptions on routines and socio-emotional and behavioral problems of preschool children, as well as to analyze the relationship between these two variables. The sample consists of 126 participants, 63 mothers and 63 fathers of children between the ages of 3 and 6 years old ($M = 4.30$; $SD = 1.03$), who separately completed the Portuguese versions of the Child Routines Questionnaire: Preschool (CRQ:P), an instrument that assesses children's routines in the family context and the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Por), which assesses the psychological adjustment of children and youths. The results reveal that there is an agreement between mothers and fathers that varies between weak and strong ($r = .36-.62$) when it comes to the frequency of the various dimensions of preschool children's routines. They also indicate that mothers, when compared to fathers, rated children with higher frequency of routines associated with Daily Life. For the socio-emotional and behavioral problems, the results point to a degree of mother-father agreement from weak to strong ($r = .34-.65$). There were no statistically significant differences between the informants regarding the SDQ-Por. Analysis of the mother-father agreement at item level of the CRQ:P and SDQ-Por indicated a higher degree of agreement for items related to routines of education and positive attention and for behaviors related to emotional symptoms. The correlations between routines and socio-emotional and behavioral problems point (filled in by mothers) to a positive association between Discipline (CRQ:P) and Hyperactivity/Attention Deficit (SDQ-Por); and a negative association between Daily Life (CRQ:P) and Hyperactivity/Attention Deficit, Emotional Symptoms and Total Difficulties (SDQ-Por), when the informant is the father. There was also a negative association between Education/Positive Attention (CRQ:P) and Emotional Symptoms (SDQ-Por) and between Total Routines (CRQ:P) and Hyperactivity/Attention Deficit (SDQ-Por). Finally, the results are discussed according to the literature, and the contributions, implications and limitations of the study are emphasized.

Keywords

Routines; socio-emotional and behavioral problems; preschool age; maternal and paternal perception.

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento Teórico	3
1. Rotinas da Criança	3
1.1. Definição e natureza das rotinas	3
1.2. Rotinas da criança em idade pré-escolar: Relevância e impacto	4
2. Problemas Socioemocionais e comportamentais	7
2.1. Definição e desenvolvimento de problemas socioemocionais e comportamentais na idade pré-escolar	7
2.2. Acordo interparental na perceção de problemas socioemocionais/de comportamento de crianças	8
3. Relação entre as rotinas e problemas socioemocionais e de comportamento	11
II. Estudo Empírico	13
4. Objetivos do Estudo	13
5. Método	13
5.1. Participantes	13
5.2. Instrumentos	15
5.3. Procedimentos	17
5.4. Análises Estatísticas	18
6. Resultados	19
6.1. Associação entre a perceção das mães e dos pais sobre as rotinas das crianças – Estudo das subescalas (CRQ:P)	19
6.2. Associação entre a perceção das mães e dos pais nas rotinas das crianças – Estudo dos itens (CRQ:P)	19
6.3. Diferenças na perceção das mães e dos pais sobre as rotinas das crianças (CRQ:P)	21
6.4. Associação entre a perceção das mães e dos pais sobre os problemas socioemocionais e de comportamento das crianças – Estudo das subescalas (SDQ-Por)	21
6.5. Associação entre a perceção das mães e dos pais nos problemas socioemocionais e de comportamento das crianças – Estudo dos itens (SDQ- Por)	22

6.6. Diferenças na percepção das mães e dos pais sobre os problemas socioemocionais e de comportamento das crianças (SDQ-Por).....	23
6.7. Associação entre as rotinas e os problemas socioemocionais e de comportamento	24
7. Discussão.....	25
Conclusão	31
Referências Bibliográficas.....	33

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Características sociodemográficas dos participantes

Tabela 2 – Características sociodemográficas das crianças

Tabela 3 – Correlações de Pearson: Acordo CRQ:P entre mãe e pai

Tabela 4 – Correlações de Pearson para os itens: Acordo CRQ:P entre mãe e pai

Tabela 5 – Teste t para amostras emparelhadas: Percepção mãe e pai no CRQ:P

Tabela 6 – Correlações de Pearson: Acordo SDQ-Por entre mãe e pai

Tabela 7 – Correlações de Pearson para os itens: Acordo SDQ-Por entre mãe e pai

Tabela 8 – Teste t para amostras emparelhadas: Percepção mãe e pai no SDQ-Por

Tabela 9 – Correlações de Pearson: Resultados do CRQ:P e do SDQ-Por - Mãe

Tabela 10 – Correlações de Pearson: Resultados do CRQ:P e do SDQ-Por - Pai

Lista de Acrónimos

UBI	Universidade da Beira Interior
UAç	Universidade dos Açores
CRQ:P	<i>Child Routines Questionnaire: Preschool</i> (Questionário de Rotinas da Criança: Pré-Escolar) – Versão portuguesa
PKBS-2	<i>Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition</i>
SDQ-Por	<i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> (Questionário de Capacidades e Dificuldades) – Versão Portuguesa
NSE	Nível Socioeconómico

Introdução

O presente estudo insere-se no projeto “*Preditores Psicossociais de Ajustamento Infantil e Familiar*”, desenvolvido no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior (UBI), em parceria com a Universidade dos Açores (UAç). Especificamente, o objetivo deste trabalho passa por estudar e comparar a percepção materna e paterna acerca das rotinas de crianças em idade pré-escolar e de problemas socioemocionais e de comportamento, para além de procurar analisar a relação entre as rotinas e os problemas socioemocionais e de comportamento.

O estudo das rotinas, bem como da sua importância no seio familiar e na idade pré-escolar tem vindo a aumentar desde o século XX. De acordo com Sytsma e colaboradores (2001) as rotinas são atividades que ocorrem na mesma ordem e quase sempre no mesmo momento, todos os dias. De uma forma mais específica, as rotinas das crianças consistem em comportamentos observáveis e repetitivos que ocorrem de forma regular e previsível na vida diária ou semanal da criança (Sytsma et al., 2001). As rotinas fazem parte da vida das famílias, constituindo um fator protetor para o bem-estar familiar, providenciando estabilidade, continuidade e segurança ao longo do tempo (Migliorini et al., 2011). Adicionalmente, rotinas consistentes e previsíveis têm um impacto significativo no desenvolvimento nas crianças na idade pré-escolar (Selman & Dilworth, 2024).

Os problemas socioemocionais e comportamentais representam comportamentos e emoções desviantes da norma que interferem no desenvolvimento e crescimento da criança (Cooper, 2011 citado por Poulou, 2013). Neste sentido, é comum o surgimento deste tipo de comportamentos durante a idade pré-escolar (Egger & Angold, 2006; Eurenus et al., 2021). Não obstante, definir problemas comportamentais e emocionais em crianças nesta faixa etária torna-se desafiante, tendo em conta que, comportamentos considerados problemáticos noutras faixas etárias, podem fazer parte do desenvolvimento normativo no início da infância (Carter et al., 2004).

Assim, vários estudos têm demonstrado a importância das rotinas na redução de problemas de comportamento em crianças e adolescentes, uma vez que a consistência e previsibilidade do ambiente criado pelas rotinas tem sido negativamente relacionado com problemas de externalização (Harris et al., 2014; Stoppelbein et al., 2016), para além de que, a oportunidade para praticar comportamentos expectáveis através de rotinas diárias ajuda a criar e manter comportamentos apropriados nas crianças (Fiese et al., 2002; Harris et al., 2014).

Desta forma, tendo em consideração as características das crianças em idade pré-escolar (e.g., capacidades emocionais e verbais limitadas, dificuldade em entender

instruções), importa obter informações dos pais ou outros adultos significativos, de forma a reunir o máximo de informação segundo diferentes pontos de vista (Carneiro et al., 2019). Apesar de se verificar uma tendência para considerar as mães as principais informadoras, os pais têm sido também considerados informadores essenciais, pelo que é recomendável a recolha de informação junto de ambos os pais, de modo a adquirir a perspetiva única de cada um, ainda que possam evidenciar-se discrepâncias (Alakortes et al., 2017; Bockek et al., 2014; De Los Reyes & Kazdin, 2005; Major, 2011).

Assim, torna-se relevante o estudo das rotinas e dos problemas socioemocionais e comportamentais de crianças em idade pré-escolar numa perspetiva de comparação entre pais e mães, tendo em consideração a escassez de estudos neste tópico, no sentido de contribuir para a investigação nesta população em específico.

A presente dissertação encontra-se dividida em duas partes. A primeira é composta pelo enquadramento teórico acerca das temáticas apresentadas, isto é, contextualização acerca das rotinas, mais especificamente na idade pré-escolar, com enfoque na sua definição e importância na vida familiar e de crianças na faixa etária abordada, bem como no acordo interparental nas rotinas. Posteriormente, é realizada a contextualização acerca dos problemas socioemocionais e de comportamento na idade pré-escolar, abordando a sua definição e desenvolvimento nesta faixa etária, assim como o acordo interparental neste tópico. O terceiro ponto é direcionado para a relação entre as rotinas e os problemas socioemocionais e de comportamento.

A segunda parte da presente dissertação inclui o estudo empírico. Assim, são apresentados os objetivos do estudo, as variáveis em estudo, a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos seguidos. Posteriormente, é realizada uma apresentação detalhada dos resultados obtidos. Finalmente, apresenta-se a discussão dos resultados de acordo com a literatura e respetiva conclusão, tendo em consideração as limitações e potencialidades do estudo. Torna-se relevante referir que uma parte deste estudo foi apresentado em formato de *poster*, intitulado “Rotinas das crianças em idade pré-escolar: Perspetiva das mães e dos pais”, nas Terceiras Conferências Internacionais em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade da Beira Interior, nos dias 20 e 21 de maio de 2024.

I. Enquadramento Teórico

1. Rotinas da Criança

1.1. Definição e natureza das rotinas

O interesse demonstrado pelo estudo das rotinas e dos rituais familiares bem como das suas implicações para o bem-estar familiar remontam ao século XX (Fiese et al., 2002). Estes dois construtos são utilizados, por vezes, de forma indistinta, no entanto podem ser distinguidos em três dimensões, sendo elas, a comunicação, o compromisso e a continuidade (Fiese, 2007; Fiese et al., 2002). Por um lado, as rotinas são diretamente observáveis, acarretam uma comunicação instrumental e uma linguagem direta, implicando ação, compromisso temporário e repetição de forma regular. Por outro lado, os rituais providenciam uma comunicação simbólica, caracterizando-se como uma estrutura que define a continuidade da experiência entre o passado, o presente e o futuro, e a sua interrupção ameaça a coesão familiar (Fiese, 2007; Spagnola & Fiese, 2007). Os rituais encontram-se fundamentados nas rotinas, sendo que, qualquer rotina pode transformar-se num ritual se existir uma mudança da comunicação instrumental para simbólica. Ademais, tanto as rotinas como os rituais podem sofrer variações significativas entre culturas e contextos familiares (Fiese et al., 2002).

A investigação sobre rotinas familiares despoletou na década de 50 do século XX com um estudo qualitativo extensivo desenvolvido por Bossard e Boll (1950) acerca de rotinas familiares, através de uma análise de dados, entrevistas e memórias familiares. Este estudo destacou a importância das rotinas enquanto organizadores relevantes da vida familiar, promovendo a estabilidade durante tempos de stress e de transição.

As rotinas podem, assim, ser definidas enquanto atividades que ocorrem na mesma ordem e quase sempre no mesmo momento, todos os dias (Sytsma et al., 2001). Assim, as rotinas familiares são comportamentos repetitivos e observáveis e que envolvem mais do que um membro da família, ocorrendo de forma regular e previsível na vida diária de uma família (Boyce et al., 1983). Segundo Howe (2002), as rotinas familiares são interações estandardizadas, caracterizadas por serem episódicas, isto é, o seu início e fim estão claramente definidos, cíclicas, por ocorrerem num período definido, e ainda por terem uma regularidade interna na qual as interações seguem um padrão similar sempre que são desempenhadas. Estas rotinas refletem, muitas vezes, variáveis familiares mais amplas, tal como a organização e a flexibilidade, revelando-se cruciais para a saúde psicológica e

ajustamento dos membros de uma família, uma vez que são capazes de providenciar uma estrutura previsível que guia o comportamento e que permite a criação de um clima de suporte emocional na vida diária de uma família (Fiese et al., 2002). São percebidas como uma base na qual as famílias constroem as suas vidas e organizam o seu dia a dia, permitindo aos seus membros concretizar as atividades diárias de forma estruturada e eficiente, para além de auxiliarem no cumprimento de obrigações e incentivarem o suporte mútuo (Fiese et al., 2002; Koome et al., 2012; Spagnola & Fiese, 2007). Desta forma, as rotinas representam um fator protetor para o bem-estar familiar, uma vez que providenciam sentido de estabilidade, continuidade e segurança ao longo do tempo (Migliorini et al., 2011).

1.2. Rotinas da criança em idade pré-escolar: Relevância e impacto

As rotinas das crianças são caracterizadas por “comportamentos observáveis e repetitivos que incluem diretamente a criança e, pelo menos, um adulto que atua com funções interativas e de supervisão, e que ocorrem de forma regular e previsível na vida diária ou semanal da criança” (Sytsma et al., 2001, p. 3). Durante a idade pré-escolar e nos primeiros anos escolares, as rotinas centradas na criança, tal como a hora de deitar e acordar, de vestir, de ler um livro e dos trabalhos escolares, tornam-se mais regulares e significativas no seio das famílias, tornando-se um recuso comportamental importante para o bem-estar e saúde da família (Boyce et al., 1983; Fiese, 2002; Fiese, 2007).

De acordo com Koulouglioti e colaboradores (2011, citados em Ferreti & Bub, 2016), as rotinas podem ser percebidas, pelos pais, enquanto veículo capaz de ensinar às crianças em idade pré-escolar competências para a vida. Por conseguinte, estas são ainda um contexto ideal para a aprendizagem das crianças, uma vez que são repetitivas, permitindo um conjunto de oportunidades de aprendizagem dentro de uma interação de apoio entre a criança e o cuidador (Dunst et al., 2000). A implementação de rotinas consistentes e previsíveis providencia ainda, um ambiente estimulante à colaboração das crianças, garantindo que estas realizam tarefas diárias, em conformidade com as expectativas parentais, influenciando significativamente o desenvolvimento das mesmas (Selman & Dilworth, 2024; Sytsma et al., 2001). De acordo com a literatura, as interações entre pais e crianças durante a realização de rotinas diárias permite uma maior regulação do comportamento da criança e uma melhor perceção por parte dos pais acerca das suas competências parentais (Fiese et al., 2002), potenciando o aumento das interações positivas pais-criança (Berg, 1991; Ren & Fan, 2019). Para além disso, considera-se que as rotinas são

capazes de moderar a impulsividade e a atividade excessiva de crianças em idade pré-escolar, enquanto contribuem para o desenvolvimento do autocontrole (Sytsma et al., 2001). Neste sentido, as rotinas representam, para a criança, uma oportunidade de praticar e desenvolver competências de autorregulação, fornecendo estrutura, previsibilidade e limites que permitem à criança saber o que esperar e o que é considerado apropriado (Migliorini et al., 2011; Ren & Fan, 2019), para além de serem especialmente importantes em famílias que estejam a experienciar altos níveis de stresse, desafios ou até mesmo transições (Fiese & Wamboldt, 2000).

Acresce que as rotinas familiares em crianças em idade pré-escolar contribuem para a aquisição de um vocabulário mais alargado (Snow & Beals, 2006) e maior competência de literacia (Fiese & Everhart, 2008 citados por Ferreti & Bub, 2016), para além dos benefícios para a saúde, particularmente ao nível da alimentação, com um maior consumo de vegetais e outras comidas nutritivas (Hammons & Fiese, 2011). Neste sentido, um estudo de Ferreti e Bub (2014) aponta para uma contribuição das rotinas ao nível da capacidade cognitiva, concluindo que, crianças em situação de pobreza que têm rotinas consistentes aos 14 meses de idade demonstram capacidades cognitivas mais elevadas aos 36 meses. Também o estudo realizado por Ren e colaboradores (2022), que procurou avaliar o papel que as rotinas desempenham na aptidão escolar de crianças de nacionalidade chinesa em idade pré-escolar, evidenciou que rotinas consistentes são capazes de predizer capacidades precoces para matemática, linguagem expressiva e competências sociais. Uma revisão sistemática da literatura recente, desenvolvida por Selman e Dilworth (2024), procurou analisar a importância das rotinas no desenvolvimento das crianças e os mecanismos que influenciam esta relação. Assim, esta revisão da literatura, para além de explorar estudos que examinassem a ligação entre rotinas e funcionamento cognitivo, autorregulação e funções executivas de crianças e/ou adolescentes (variáveis não exploradas no presente estudo), focou-se também em estudos que investigassem a relação entre rotinas e competências socioemocionais das crianças e/ou adolescentes, concluindo que a generalidade dos estudos apontou para associações positivas entre estas variáveis. Para além disso, os autores focaram-se em estudos que procuraram perceber como é que as rotinas podem ter influência noutras áreas do desenvolvimento infantil, nomeadamente ao nível dos resultados escolares, da saúde mental e da saúde física, sendo que, a maioria dos resultados apontou para um impacto positivo das rotinas. De acordo com Selman e Dilworth (2024), a investigação salienta ainda uma relação entre rotinas e desenvolvimento infantil positivo, o que pode promover as capacidades cognitivas, a compreensão temporal e a representação de eventos, bem como a autorregulação e as capacidades de função executiva, para além de as rotinas poderem exercer um papel na mudança da concentração e pensamento das

crianças para comportamentos mais adequados, nas suas capacidades de organização, no desempenho escolar e ter um impacto no seu bem-estar.

1.3. Acordo interparental na percepção das rotinas de crianças

Apesar de existir, na literatura, consenso acerca da importância das rotinas no desenvolvimento das crianças, nomeadamente, de crianças em idade pré-escolar, são escassos os estudos que analisam o acordo interparental na percepção de rotinas infantis. Não obstante, Wittig (2005), na sua tese de doutoramento, analisou o acordo entre a percepção das mães e dos pais no âmbito do desenvolvimento e validação do *Child Routines Questionnaire: Preschool* (CRQ:P), instrumento que será utilizado na presente investigação. Este estudo contou com 51 mães e pais que preencheram o CRQ:P. Os resultados apontaram para um acordo pai-mãe forte para todas as subescalas, variando entre .61 (Disciplina) e .75 (Vida Diária), assim como para o Total de Rotinas do CRQ:P ($r = .73, p < .01$). Assim, a autora considerou estes resultados positivos e relevantes para o estudo do acordo interparental, especialmente em crianças em idade pré-escolar, tendo em consideração as correlações mais fracas obtidas em estudos de acordo entre informadores realizados previamente em referência a outras variáveis (e.g., Achenbach, 1987).

Para além de explorar o acordo interparental ao nível das subescalas e do resultado total do CRQ:P, Wittig (2005) replicou este estudo ao nível dos itens do CRQ:P. Neste estudo, verificou-se que as correlações entre as percepções das mães e dos pais oscilavam entre magnitudes fracas a fortes. Assim, os itens que apresentaram um maior grau de acordo pai-mãe foram os itens 8 “O meu filho/A minha filha reza antes das refeições e/ou antes de dormir” ($r = .89$) e 22 “O meu filho/A minha filha vai à missa semanalmente com a família” ($r = .79$). Por sua vez, apenas dois itens apresentaram correlações que não alcançaram o limiar de significância estatística, com correlações de .16 para o item 23 “O meu filho/a minha filha tem de seguir regras quando está fora de casa, em público” e de .23 para o item 31 “O meu filho/a minha filha sabe o que acontece se não seguir as instruções ou regras dos pais”.

2. Problemas socioemocionais e comportamentais

2.1. Definição e desenvolvimento de problemas socioemocionais e comportamentais na idade pré-escolar

A idade pré-escolar é um período caracterizado por um grande desenvolvimento e crescimento a nível social, emocional e comportamental, pelo que, o estudo dos problemas socioemocionais e comportamentais nesta faixa etária acarreta alguns desafios, atendendo às rápidas mudanças que ocorrem durante o pré-escolar (Briggs-Gowan et al., 2006; Major, 2011; Major et al., 2022)

Assim sendo, tem sido reconhecido que os problemas socioemocionais e comportamentais podem começar numa idade precoce (Egger & Angold, 2006; Major, 2011), tendo em conta que a idade pré-escolar é uma idade comum para o aparecimento de sinais deste tipo de comportamentos (Eurenius et al., 2021). Este facto tem desencadeado uma crescente necessidade de exploração dos problemas socioemocionais e comportamentais em idade pré-escolar e um aumento de estudos acerca deste tópico com crianças nesta etapa do desenvolvimento, uma vez que, o aumento de problemas de comportamento durante a primeira infância pode ser preditivo de problemas de ajustamento posterior (Brauner & Stephens, 2006; Kerr et al., 2007). Neste sentido, os problemas socioemocionais e comportamentais constituem-se enquanto comportamentos e emoções desviantes da norma e que interferem com o desenvolvimento e crescimento da criança e/ou na vida de outros (Cooper, 2011 citado por Poulou, 2013). Porém, torna-se difícil definir problemas comportamentais e emocionais em crianças em idade pré-escolar, uma vez que, os comportamentos que são considerados problemáticos na idade escolar ou adolescência, podem fazer parte do desenvolvimento normativo no início da infância (Carter et al., 2004).

Os problemas de comportamento são frequentemente dicotomizados em duas categorias distintas, isto é, problemas de externalização e problemas de internalização (e.g., Achenbach et al., 2016). Os primeiros são definidos, durante a idade pré-escolar, enquanto comportamentos de desobediência acentuada, agressividade para com os pares, altos níveis de atividade e fraca regulação de impulsos (Campbell et al. 2000 citados por Poulou, 2013). Os problemas de externalização apresentam-se como comportamentos orientados para o exterior, implicando comportamento de desafio e não conformidade, enquanto os problemas de internalização integram uma variedade de problemas focados e orientados para o interior, tal como sintomas de ansiedade e depressão (Poulou, 2015).

Mesman e colaboradores (2001, citados por Alakortes et al., 2017), averiguaram que, os problemas de comportamento de internalização e externalização de crianças com idades

compreendidas entre os 2-3 anos mantêm-se em idades compreendidas entre os 10-11 anos. Estes autores concluíram ainda que os níveis de problemas de externalização na idade pré-escolar preveem altos níveis de problemas de comportamento de internalização entre os 10-11 anos de idade. No entanto, alguns estudos longitudinais têm demonstrado que, de uma forma geral, os níveis de problemas de externalização diminuem entre os 2 e os 6 anos de idade (Fanti & Henrich, 2010; Gilliom & Shaw, 2004), sendo que, este facto pode ser explicado pelo reconhecimento de que, comportamentos de externalização, como os comportamentos de oposição, são parte integrante do repertório comportamental das crianças em idade mais precoce, diminuindo ao longo do tempo (Basten et al., 2016).

De acordo com Breitenstein e colaboradores (2009), crianças em idade pré-escolar que exibem problemas de comportamento podem debater-se com questões relacionadas com o desenvolvimento social e emocional pouco saudável, o que pode incluir isolamento social, problemas na relação familiar, problemas de autoestima e dificuldades escolares. De salientar que a persistência dos problemas de comportamento pode ser exacerbada quando as crianças em idade pré-escolar são expostas a múltiplos fatores de risco e stressores psicológicos, nomeadamente rede de suporte social fraca, situações de pobreza, eventos de vida causadores de stress (Brigg-Gowan e tal., 2006).

2.2. Acordo interparental na perceção de problemas socioemocionais/de comportamento de crianças

Tendo em consideração a etapa do desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, importa atender às características das mesmas, tais como, capacidades emocionais e verbais limitadas, dificuldade em entender instruções e dificuldade em estabelecer inferências acerca delas mesmas (Major, 2011; Major et al., 2022). Desta forma, a capacidade limitada das crianças em idade pré-escolar em reportar as suas próprias dificuldades, salienta a importância de os profissionais de saúde mental obterem informações dos pais ou outros adultos significativos acerca dos problemas socioemocionais e de comportamento (Carneiro et al., 2019), uma vez que estes desempenham um papel crucial no diagnóstico de problemas de comportamento nestas crianças mais novas (Alakortes et al., 2017; Davé et al., 2008). De acordo com De Los Reyes e Kazdin (2005) as dificuldades associadas à avaliação dos problemas socioemocionais de crianças em idade pré-escolar devem ser colmatadas com o recurso a informadores de diferentes contextos, apesar de existir, frequentemente, desacordo nos relatos dos informadores relativamente à criança.

Tradicionalmente, as mães têm sido percecionadas enquanto informadores principais, no entanto, os pais também têm sido reconhecidos como uma fonte essencial de informação

de forma a obter uma imagem compreensiva do desenvolvimento de problemas socioemocionais em crianças em idade pré-escolar (Alakortes et al., 2017; Bocknek et al., 2014). De notar que, a mãe, geralmente, dispõe de um contacto mais contínuo com as crianças do que o pai, isto é, passa mais tempo com estas, podendo conduzir a uma maior consciência ou perceção dos problemas. Por outro lado, os pais podem ter a possibilidade de avaliar o comportamento das crianças de forma mais objetiva, tendo em consideração que, muitas vezes, têm a oportunidade de observar as crianças de um ponto de vista mais distante comparativamente às mães (Alakortes et al., 2017). Assim, alguns estudos apontam para uma avaliação mais positiva por parte dos pais acerca do comportamento da criança e uma avaliação mais negativa por parte das mães (e.g., Alakortes et al., 2017). Não obstante, é também possível encontrar na literatura estudos que apontam para uma avaliação mais negativa por parte dos pais, com estes a indicarem um pior ajustamento psicológico comparativamente às mães (e.g., Davé e tal., 2008; Major et al., 2022).

Considera-se, por conseguinte, que a utilização de informações providenciadas por ambos os informadores, isto é, pelo pai e pela mãe, no contexto terapêutico, pode ajudar na identificação dos problemas comportamentais das crianças (Davé et al., 2008). Assim sendo, importa ter em consideração que o objetivo da recolha de informação acerca da criança com recurso a vários informadores pretende reunir o máximo de informação acerca desta, uma vez que cada um dos informadores fornece relatos de acordo com a sua perspetiva única acerca do comportamento da criança (Carneiro et al., 2019).

Desta forma, tem-se concluído que a potencial discrepância ou desacordo nas informações fornecidas por vários adultos significativos na vida das crianças em idade pré-escolar pode estar associada a variações nas perceções e julgamentos do comportamento da criança em diferentes situações e interações e, portanto, pode revelar-se tão relevante e instrutivo quanto o acordo (De Los Reyes & Kazdin, 2005; Major, 2011). Assim, estas informações discrepantes podem ser clinicamente significativas e ter um impacto e consequências no diagnóstico, avaliação e na investigação dos problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar, providenciando oportunidades para compreender o desenvolvimento da psicopatologia, definir o problema de forma mais precisa e focar na intervenção, uma vez que, a integração de múltiplas informações providenciadas por vários informadores, pode levar a diferentes conclusões (De Los Reyes & Kazdin, 2005; Major, 2011).

Deste modo, vários estudos têm sido conduzidos no sentido de examinar o acordo interparental nos problemas socioemocionais e comportamentais de crianças. Um estudo de referência nesta área foi desenvolvido por Achenbach e colaboradores (1987) com o objetivo de determinar o grau de acordo entre diferentes informadores relativamente a problemas socioemocionais e de comportamento em crianças e adolescentes com idades

compreendidas entre os 1½ e os 19 anos. Neste estudo, verificou-se que as correlações médias entre informadores que interagem com a criança no mesmo contexto (e.g., mães e pais) foi de .60, de .28 para informadores que interagem com a criança em contextos distintos (e.g., pais e professores) e de .22 entre os sujeitos e outro informador. Ademais, neste estudo verificou-se que as correlações foram mais elevadas relativamente a crianças entre os 6 e os 11 anos de idade do que em relação a adolescentes. Também Duhig e colaboradores (2000) analisaram o acordo e o desacordo entre mães e pais de crianças e adolescentes relativamente a problemas de internalização e externalização. Os resultados desta investigação revelaram, para o acordo entre mães e pais, uma correlação significativa moderada para os problemas de internalização ($r = .46$) e uma correlação significativa forte para os problemas de externalização ($r = .66$) e para o total de dificuldades ($r = .61$). No que concerne o desacordo entre mãe e pai, os resultados indicam que não existiram diferenças estatisticamente significativas nos problemas de internalização e nos problemas de externalização.

Num estudo realizado por Davé e colaboradores (2008), com mães e pais de crianças entre os 4 e os 6 anos de idade, e utilizando o *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ), concluiu-se que o grau de acordo entre mãe e pai foi moderado nas subescalas Problemas de Comportamento ($r = .51$) e Hiperatividade/Défice de Atenção ($r = .49$) e no Total de Dificuldades ($r = .48$). Ademais, foi possível verificar que, os pais assinalaram as crianças com mais problemas relacionados com a subescala Hiperatividade/Défice de Atenção do que as mães, assim como na subescala Problemas de Comportamento e no Total de Dificuldades, concluindo que os pais são mais sensíveis à identificação de problemas de externalização do que as mães. Por outro lado, Yuh (2017), através do estudo das diferenças entre as percepções maternas e paternas dos problemas de comportamento de crianças com 5 anos de idade, verificou que não existiram diferenças estatisticamente significativas entre os relatos das mães e dos pais no que concerne os problemas de internalização e de externalização das crianças. No entanto, este estudo também demonstrou um maior acordo interparental em referência aos problemas de externalização ($r = .52$), em comparação com os problemas de internalização ($r = .46$). Também Fält e colaboradores (2018) analisaram este acordo entre mães e pais de crianças suecas entre os 3 e os 5 anos, utilizando o SDQ, encontrando correlações fortes no acordo no Total de Dificuldades ($r = .62$) e na subescala Hiperatividade ($r = .61$), e correlações moderadas nas subescalas Problemas de Comportamento ($r = .51$), Sintomas Emocionais ($r = .53$) e Problemas de Relacionamento com os Colegas ($r = .51$).

Em Portugal também foram realizados estudos de acordo interparental nesta temática. Um estudo realizado por Major (2011; Major et al., 2022), com o objetivo de analisar o grau de acordo e desacordo pai-mãe nas aptidões sociais e nos problemas de comportamento de

crianças em idade pré-escolar com recurso à versão portuguesa das *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition* (PKBS-2), indicou que existe uma correlação significativa moderada no acordo entre mãe e pai que se revela maior nos problemas de comportamento ($r = .55$) do que nas aptidões sociais ($r = .47$). De uma forma mais específica, os resultados indicaram uma correlação mais elevada para os problemas de externalização ($r = .58$), do que para os problemas de internalização ($r = .49$). Ademais, importa mencionar que, nas subescalas suplementares de Problemas de Comportamento, observou-se um maior grau de acordo mãe-pai no Excesso de Atividade/Problemas de Atenção ($r = .59$). Para além disso, ao proceder a uma comparação das médias, verificou-se que não existiram diferenças estatisticamente significativas entre mães e pais na maioria dos resultados, à exceção da subescala Isolamento Social que alcançou o limiar de significância estatística, com valores mais elevados quando foi o pai a avaliar a criança. Os resultados apontam ainda para uma ligeira tendência para os pais pontuarem mais alto as crianças ao nível dos problemas de comportamento do que as mães. Neste sentido, é possível identificar que, o grau de acordo entre mãe e pai é tendencialmente moderado (Achenbach et al., 1987; Davé et al., 2008; Fält et al., 2018; Major et al., 2022; Yuh, 2017), com um nível mais elevado de acordo para problemas de externalização do que para problemas de internalização (Achenbach et al., 1987; Fält et al., 2018; Major et al., 2022; Yuh, 2017).

3. Relação entre as rotinas e problemas socioemocionais e de comportamento

De acordo com Sytsma e colaboradores (2001) as rotinas das crianças funcionam como eventos determinantes para a obediência das mesmas, ao fornecer pistas contextuais consistentes e previsíveis para o comportamento expectável e ao promover o desenvolvimento de comportamentos através de regras. Esta perspetiva tem sido utilizada para fundamentar a importância das rotinas enquanto meios para reduzir os problemas de comportamento em crianças e adolescentes, uma vez que a consistência e previsibilidade do ambiente criado pelas rotinas tem sido negativamente relacionado com problemas de externalização (Harris et al., 2014; Stoppelbein et al., 2016). Neste sentido, diversos estudos têm demonstrado que a oportunidade para praticar comportamentos expectáveis através de rotinas diárias, ajuda a criar e manter comportamentos apropriados nas crianças (Fiese et al., 2002; Harris et al., 2014), e ainda que rotinas consistentes estão associadas a menor impulsividade, agressão e oposição nas crianças (Lanza & Drabick, 2011).

Consequentemente, a adoção de rotinas está associada à diminuição de problemas de internalização e de externalização nas crianças (Bater & Jordan, 2017) e a um aumento do desenvolvimento socioemocional positivo na primeira infância (Ren & Fan., 2019). De acordo com Lanza e Dabrick (2011) a utilização de rotinas é capaz de proporcionar um ambiente familiar no qual as oportunidades para comportamentos disruptivos por parte das crianças sejam menores, permitindo que estas compreendam, de forma mais clara, a ligação entre comportamento e consequência. Estes autores apontam para a importância das rotinas na proteção contra o desenvolvimento de perturbações de externalização ao providenciar consequências expectáveis a crianças impulsivas, isto é, as rotinas têm sido consideradas como um fator protetor no desenvolvimento de problemas socioemocionais e comportamentais (Harris et al., 2014). Assim, é possível mencionar a importância das rotinas no ajustamento psicológico de crianças em idade pré-escolar, com diversos estudos que exploraram a relação entre rotinas e o funcionamento das crianças a apontarem para níveis mais baixos de problemas de comportamento de externalização (e.g., Lanza & Drabick, 2011) e de internalização (e.g., Harris et al., 2014).

Para além disto, tem sido evidenciado que as rotinas das crianças podem funcionar enquanto fator determinante na obediência da criança, uma vez que se torna mais provável que estas sigam instruções se existir um historial de realização de atividades de forma rotineira, isto é, numa hora e local regulares e numa sequência típica (Sytsma et al., 2001). Desta forma, crianças que cresçam em famílias capazes de estabelecer rotinas previsíveis podem ter melhores desempenhos ao nível social, comportamental e escolar (Ferretti & Bub, 2014). Neste sentido, o estudo desenvolvido por Ren e colaboradores (2022) teve como objetivo examinar o papel das rotinas consistentes em crianças na associação entre o funcionamento interparental e a aptidão escolar em crianças chinesas com idade pré-escolar, através do CRQ:P e do *Social Skills Improvement System Rating Scale* (SSIS-RS). Os resultados obtidos indicam que, rotinas consistentes de crianças estão negativamente correlacionadas com problemas de comportamento, pelo que, de acordo com os autores, quanto mais consistentes forem as rotinas das crianças, menos problemas de comportamento surgem.

II. Estudo Empírico

4. Objetivos do Estudo

Esta investigação procura estudar e comparar as perceções materna e paterna sobre as rotinas e os problemas socioemocionais e de comportamento de crianças em idade pré-escolar. Mais especificamente, pretende-se:

1. Analisar o grau de acordo interparental em relação às rotinas das crianças com base na análise da associação entre as pontuações das mães e dos pais nas dimensões, total do CRQ:P e por item;
2. Explorar o desacordo interparental em relação às rotinas das crianças, através da análise da existência de diferenças entre as pontuações das mães e dos pais nas dimensões e total do CRQ:P;
3. Analisar o grau de acordo interparental em relação aos problemas socioemocionais e de comportamento das crianças com base na análise da associação entre as pontuações das mães e dos pais nas dimensões, total do SDQ-Por e por item;
4. Explorar o desacordo interparental em relação aos problemas socioemocionais e de comportamento das crianças, através da análise da existência de diferenças entre as pontuações das mães e dos pais nas dimensões e total do SDQ-Por;
5. Analisar a relação entre as rotinas e os problemas socioemocionais e de comportamento, de acordo com as perspetivas materna e paterna.

5. Método

5.1. Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por um total de 126 participantes, mães e pais de crianças em idade pré-escolar, que compõem casais em famílias nucleares intactas. As mães ($n = 63$) têm idades compreendidas entre os 25 e os 46 anos ($M = 37.22$; $DP = 4.71$) e os pais ($n = 63$) entre os 27 e os 47 anos ($M = 38.29$; $DP = 4.98$).

No que concerne o estado civil, a maioria dos participantes refere ser casado ou viver em união de facto ($n = 122$). Relativamente ao nível de escolaridade das mães, 65.0% tinham o ensino superior, 28.6% tinham o ensino secundário e 6.3% tinham o ensino básico. No caso dos pais, 47.7% tinham o ensino secundário, 33.4% tinham o ensino superior e 19.1% tinham o ensino básico. Quanto à situação profissional, verificou-se que 85.7% das mães é profissionalmente ativa bem como 98.4% dos pais. No que diz respeito ao nível

socioeconómico (NSE), os participantes classificaram o seu agregado familiar tendo em conta cinco níveis (i.e., baixo, médio/baixo, médio, médio/alto e alto), tendo-se verificado que 59.7% das mães considera ter um NSE médio e 27.4% considera ter um NSE médio/baixo. No caso dos pais, 61.9% considera ter um NSE médio e 30.2% considera ter um NSE médio/baixo (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Características sociodemográficas dos participantes.

Variável	Mãe		Pai	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Idade				
25-32	10	15.9	8	12.7
33-39	33	52.4	28	44.4
40-47	20	31.7	27	42.9
Estado Civil				
Solteiro/a	2	3.2	2	3.2
Casado/a/União de Facto	61	96.8	61	96.8
Escolaridade				
Até ao 6º ano	-	-	2	3.2
Até ao 9º ano	4	6.3	10	15.9
Até ao 12º ano	18	28.6	30	47.7
Ensino Superior	41	65.0	21	33.4
Situação Profissional				
Profissionalmente ativo/a	54	85.7	62	98.4
Reformado/a/Pensionista	1	1.6	-	-
Dona de casa	3	4.8	-	-
À procura de trabalho	4	6.3	1	1.6
Outra situação	1	1.6	-	-
Nível Socioeconómico				
Baixo	3	4.8	3	4.8
Médio/Baixo	17	27.4	19	30.2
Médio	37	59.7	39	61.9
Médio/Alto	5	8.1	2	3.2
Alto	-	-	-	-

Quanto às crianças, conforme consta da Tabela 2, estas tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos ($M = 4.30$; $DP = 1.03$), existindo um maior número de crianças com 5 anos (33.3%). Ademais, verifica-se um maior número de crianças do sexo feminino (57.1%). A maioria das crianças reside com a mãe, pai e irmãos (74.6%) e 76.2% das crianças tinham irmãos.

Tabela 2. Características sociodemográficas das crianças.

Variável	n	%
Idade		
3	18	28.6
4	16	25.4
5	21	33.3
6	8	12.7
Sexo		
Feminino	36	57.1
Masculino	27	42.9
Com quem reside		
Mãe e pai	16	25.4
Mãe, pai e irmãos	47	74.6
Ter irmãos		
Sim	48	76.2
Não	15	23.8

5.2. Instrumentos

Tendo em conta as variáveis em estudo, foram utilizados três questionários na recolha de dados: um Questionário Sociodemográfico, o Questionário de Rotinas da Criança: Pré-Escolar (CRQ:P) e o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por).

Questionário Sociodemográfico: No âmbito do projeto no qual está inserido o presente estudo, foi utilizado um questionário sociodemográfico que permite recolher informações sociodemográficas sobre as crianças (e.g., sexo, idade), as famílias (e.g., com quem a criança reside, se tem irmãos) e os pais das crianças (e.g., idade, estado civil, situação profissional, NSE).

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): Trata-se de um questionário composto por 31 itens e que avalia as rotinas em contexto familiar de crianças em idade pré-escolar. Este instrumento é composto por três subescalas: a) Vida Diária, que inclui 10 itens relacionados com atividades da vida diária familiar, isto é, rotinas de refeições ou rotinas da hora de dormir; b) Educação/Atenção Positiva, que inclui 14 itens relativos a oportunidade para atividades educacionais apropriadas à idade e interações familiares diárias; e c) Disciplina que contém sete itens

relacionados com imposição de limites e práticas disciplinares. Os itens são cotados numa escala de *likert* de 5 pontos que variam entre o “*Nunca*” e 4 “*Quase Sempre*”, sendo possível obter uma pontuação para cada subescala e um total de rotinas. Pontuações mais elevadas, neste instrumento, refletem uma percepção parental de maior frequência de rotinas. Os estudos de consistência interna para a escala total da versão portuguesa do CRQ:P apresentam um valor do coeficiente alfa de Cronbach de .84 para a escala total, de .79 para a subescala Vida Diária, .72 para a subescala Educação/Atenção Positiva e .68 para a subescala Disciplina. No presente estudo, os valores do coeficiente alfa de Cronbach quando o CRQ:P foi preenchido pelas mães foi de .81 para a escala total, de .71 para a subescala Vida Diária, de .73 para a subescala Educação/Atenção Positiva e de .49 para a subescala Disciplina. No caso dos pais, o alfa de Cronbach foi de .87 para a escala total, de .79 para a subescala Vida Diária, de .76 para a subescala Educação/Atenção Positiva e de .64 para a subescala Disciplina.

Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por) – Versão portuguesa do *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ, Goodman, 1998; Versão portuguesa de Fleitlich et al., 2005): Este é um questionário composto por 25 itens e que avalia o ajustamento psicológico de crianças e jovens entre os 2 e os 17 anos de idade. Contém três versões, uma de autorresposta, que é preenchida por crianças/jovens a partir dos 11 anos de idade, e duas versões de heteroresposta, uma versão a ser preenchida por professores e/ou pais de crianças entre os 2 e os 4 anos e uma versão a ser preenchida por professores e/ou pais de crianças entre os 4 e os 17 anos. Trata-se de um instrumento composto por cinco subescalas, cada uma com cinco itens: Hiperatividade-Défice de Atenção, Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Problemas de Relacionamento com os Colegas e Comportamento Pró-Social (no presente estudo, esta última subescala não foi utilizada). Os itens são cotados numa escala tipo *likert* de três pontos que variam entre o “*Não é verdade*” e 2 “*É muito verdade*”. É possível calcular o resultado para o Total de Dificuldades, sendo este composto por todas as subescalas, excluindo a escala de Comportamento Pró-Social. No presente estudo o valor do coeficiente alfa de Cronbach quando o SDQ-Por foi preenchido pelas mães foi de .80 para o Total de Dificuldades, de .74 para a subescala Hiperatividade-Défice de Atenção, de .41 para a subescala Sintomas Emocionais, .58 para a subescala Problemas de Comportamento e de .53 para a subescala Problemas de Relacionamento com os Colegas. Quando o SDQ-Por foi preenchido pelos pais, os valores foram de .84 para o Total de Dificuldades, .67 para a subescala Hiperatividade-Défice de Atenção, .67 para a subescala Sintomas Emocionais, .69 para a subescala Problemas de Comportamento e .59 para a subescala Problemas de Relacionamento com os colegas.

5.3. Procedimentos

A presente investigação encontra-se inserida no projeto “*Preditores Psicossociais de Ajustamento Infantil e Familiar*”, desenvolvido na UBI, em parceria com a UAc. O referido projeto obteve a aprovação da Comissão de Ética da Universidade da Beira Interior (CE-UBI-Pj-2023-062-ID1950). A participação no estudo foi de caráter voluntário e o processo de recolha de dados foi realizado de forma a garantir o anonimato e confidencialidade dos dados dos participantes. Foram definidos os seguintes critérios de inclusão para a participação no presente estudo: a) os participantes constituírem um casal, mãe e pai de uma criança com idade pré-escolar (entre os 3 e os 6 anos de idade), numa família intacta; b) saber ler e escrever; e c) ter lido e assinado o consentimento informado.

O processo iniciou-se com a elaboração de uma lista de instituições com potencialidade para colaborarem no processo de recolha de dados, e posterior contacto presencial junto dos diretores/as dos agrupamentos de escolas/jardins de infância, no sentido de fornecer enquadramento acerca do estudo e seus objetivos, assim como do processo de recolha de dados. Das 14 instituições contactadas, 11 aceitaram participar no estudo. Importa referir que, uma vez que se trata de um estudo cujo objetivo passa por analisar a perspetiva de ambos os pais, o processo de recolha de dados foi realizado em duas fases, isto é, num primeiro momento foram entregues os protocolos às mães e, num segundo momento, foram entregues aos pais. Assim, após obter um parecer positivo por parte das instituições, deu-se início à primeira fase da recolha, isto é, forneceram-se, às educadoras de infância envelopes, por selar, que incluíam um documento explicativo do estudo em desenvolvimento, bem como o documento de consentimento informado e os questionários a serem preenchidos apenas pelas mães das crianças. Nesta primeira fase da recolha da amostra foi entregue a cada educadora de infância um número de envelopes equivalente ao número total de crianças em cada sala/jardim de infância. Através da cooperação das educadoras de infância, fizeram-se chegar os protocolos às mães das crianças que, após uma semana, devolviam às educadoras no mesmo envelope, mas agora fechado. Após os protocolos das mães serem entregues, iniciou-se a segunda fase da recolha de dados. Desta forma, com o auxílio das educadoras de infância, foram entregues aos pais das crianças, envelopes contendo a mesma documentação que tinha sido remetida às mães aquando da primeira fase da recolha da amostra. Após uma semana, estes foram de novo devolvidos às educadoras de infância, também num envelope fechado, de forma idêntica à primeira fase da recolha de dados. Importa salientar que, de forma a estabelecer correspondência entre a mãe e o pai da mesma criança, foi solicitado aos participantes a criação de um código, seguindo instruções específicas, para que fosse possível associar o questionário da mãe e do pai da mesma criança, mantendo o seu anonimato.

A recolha de dados teve início em janeiro de 2024 e terminou em abril de 2024, sendo que, os dados foram recolhidos através do contacto e colaboração com vários jardins de infância localizados nos distritos de Castelo Branco e de Santarém. Importa referir que a recolha de dados foi desenvolvida no âmbito de duas dissertações alocadas ao presente projeto de investigação. Assim sendo, a amostra do presente estudo conta com participantes recolhidos por ambas as estudantes. No que concerne a recolha de dados realizada no distrito de Castelo Branco, foram entregues 258 protocolos e foram devolvidos 139 (taxa de devolução de 53.9%) sendo que 71 protocolos foram excluídos do estudo. Dos protocolos excluídos, 21 tinham sido devolvidos em branco e 50 respondidos apenas pela mãe ou pelo pai, não sendo possível estabelecer a correspondência do casal e obter a perspetiva de ambos os informadores. Assim sendo, desta recolha de dados restaram 68 protocolos de casais (34 mães e 34 pais). No distrito de Santarém, foram entregues 455 protocolos e devolvidos 303 (taxa de devolução de 66.6%), dos quais 58 protocolos de casais (29 mães e 29 pais) integraram a amostra final deste estudo.

5.4. Análises Estatísticas

Os dados foram analisados através do programa *Statistical Package for Social Sciences* (IBM SPSS) (versão 28). De forma a caracterizar a amostra foram utilizadas medidas descritivas, tais como, a média (M), o desvio padrão (DP), para além das frequências e percentagens. No caso dos dados quantitativos, foram também utilizados o mínimo e o máximo. Para além disso, procedeu-se ao cálculo da consistência interna dos itens que integram os questionários que constituem o protocolo de avaliação utilizados (CRQ:P e SDQ-Por), com recurso ao coeficiente alfa de Cronbach. As diferenças entre grupos foram analisadas através de testes *t-Student* para amostras emparelhadas e com recurso ao d de Cohen para avaliar a magnitude do efeito, interpretado segundo Cohen (1988): 0.20 = pequeno, 0.50 = médio e 0.80 = grande. Para além disso, foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson para analisar a associação entre as perceções das mães e dos pais no CRQ:P e no SDQ-Por (para os resultados totais, dimensões e itens).

6. Resultados

6.1. Associação entre a percepção das mães e dos pais sobre as rotinas das crianças – Estudo das subescalas (CRQ:P)

No que diz respeito ao acordo mãe-pai acerca das rotinas das crianças, tendo em conta os resultados obtidos (cf. Tabela 3), é possível verificar que todas as correlações entre as pontuações das mães e dos pais são estatisticamente significativas, verificando-se uma correlação de .54 para o resultado Total do CRQ:P. No que concerne as subescalas, as correlações oscilam entre .36 (subescala Disciplina) e .62 (subescala Vida Diária).

Tabela 3. Correlações de Pearson: Acordo CRQ:P entre mãe e pai

Subescalas CRQ:P	<i>r</i> <i>Mãe-Pai</i>
Vida Diária	.62**
Disciplina	.36**
Educação/Atenção Positiva	.48**
Total CRQ:P	.54**

** $p < .01$

6.2. Associação entre a percepção das mães e dos pais nas rotinas das crianças – Estudo dos itens (CRQ:P)

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 4, as correlações nos vários itens do CRQ:P atendendo à perspetiva materna e paterna oscilam entre .03 (*ns*) e .73 ($p < .01$). Verifica-se que o item 29 “O meu filho/ a minha filha ouve uma história diariamente” é o item com maior grau de acordo entre mãe e pai, com uma correlação significativa forte ($r = .73$), seguido do item 27 “O meu filho/ a minha filha é encorajado diariamente a partilhar brinquedos ou comida com outras crianças ou membros da família” ($r = .64$) e do item 26 “O meu filho/ a minha filha lancha todos os dias à mesma hora” ($r = .55$). Por outro lado, os itens cujas correlações são estatisticamente significativas, mas que representam o menor grau de acordo mãe-pai, são os itens 7 “O meu filho/ a minha filha participa em atividades regulares e planeadas com a família todas as semanas” ($r = .26$) e 30 “O meu filho/ a minha filha almoça mais ou menos à mesma hora todos os dias” ($r = .27$). Adicionalmente, existem diversos itens, neste estudo de grau de acordo mãe-pai que não alcançam o limiar de significância estatística (e.g., itens 1, 3, 4, 9, 10, 11).

Tabela 4. Correlações de Pearson para os itens: Acordo CRQ:P entre mãe e pai

Itens CRQ:P	<i>r</i>
O meu filho/ a minha filha...	Mãe- Pai
1. Cumprir limites de tempo	.19
2. Refeições com a família	.44**
3. Rotina definida antes de ir para a cama	.13
4. Dizer olá ou adeus à família	.03
6. Lavar os dentes antes de ir para a cama	.45**
7. Atividades regulares e planeadas com a família	.26*
9. Comer à mesa ou na cadeira alta	.22
10. Ajudar nas tarefas diárias	.19
11. Disciplina pelo mau comportamento	.25
12. Atividades ou com brinquedos fora de casa	.17
13. Contacto com novos objetos, brinquedos ou atividades regularmente	.54**
14. Conversar sozinho com um dos pais	.09
15. Jantar mais ou menos à mesma hora, todos os dias	.29*
16. Rotina para ficar pronto/a de manhã	.28*
17. Rotina no banho	.37**
18. Seguir regras de casa	.36**
19. Rotina quando sai de casa	.49**
20. Elogiado/a ou recompensado/a pelo bom comportamento	.13
21. Rotina de arrumação	.17
23. Seguir regras fora de casa	.15
24. Lavar as mãos antes das refeições	.21
25. Atividades educativas	.35**
26. Lanchar todos os dias à mesma hora	.55**
27. Partilhar brinquedos ou comida	.64**
28. Ir para a cama todas as noites à mesma hora	.34**
29. Ouvir uma história diariamente	.73**
30. Almoçar mais ou menos à mesma hora todos os dias	.27*
31. Consequências de não seguir as instruções ou regras dos pais	.30*
33. Atividade regular logo de manhã em casa	.41**
34. Tomar o pequeno-almoço mais ou menos à mesma hora	.16
35. Mudança de atividades	.43**

* $p < .05$; ** $p < .01$

6.3. Diferenças na percepção das mães e dos pais sobre as rotinas das crianças (CRQ:P)

De acordo com a Tabela 5, verifica-se que existe apenas uma diferença estatisticamente significativa entre a percepção das mães e dos pais na subescala Vida Diária, $t(62) = 2.74, p = .008$, com as mães a indicarem uma maior frequência de rotinas associadas a tarefas da vida diária ($M = 3.69; DP = 0.31$) do que os pais ($M = 3.58; DP = 0.41$), associada a uma magnitude do efeito pequena ($d = 0.35$).

Tabela 5. Teste *t* para amostras emparelhadas: Percepção mãe e pai no CRQ:P.

CRQ:P	Mães		Pais		<i>t</i> (62)	<i>P</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Vida Diária	3.69	0.31	3.58	0.41	2.74**	.008	0.35
Educação/Atenção Positiva	3.24	0.39	3.17	0.43	1.31	.194	0.17
Disciplina	3.01	0.44	3.04	0.53	-0.39	.698	-0.05
Total CRQ:P	3.34	0.30	3.27	0.37	1.48	.143	0.19

** $p < .01$ (bilateral)

6.4. Associação entre a percepção das mães e dos pais sobre os problemas socioemocionais e de comportamento das crianças – Estudo das subescalas (SDQ-Por)

Tal como se observa na Tabela 6, verificam-se correlações estatisticamente significativas entre as pontuações das mães e dos pais em todas as subescalas e no Total de Dificuldades do SDQ-Por. Neste sentido, obteve-se uma correlação positiva e forte de .65 para o Total do SDQ-Por, sendo que, para as subescalas, as correlações oscilam entre .34 (subescala Problemas de Comportamento) e .58 (subescala Hiperatividade-Défice de Atenção).

Tabela 6. Correlações de Pearson: Acordo SDQ-Por entre mãe e pai.

Subescalas SDQ-Por	<i>r</i>
	Mãe-Pai
Hiperatividade-Défice de Atenção	.58**
Sintomas Emocionais	.52**
Problemas de Comportamento	.34**
Problemas de Relacionamento com os colegas	.51**
Total Dificuldades	.65**

** $p < .01$

6.5. Associação entre a percepção das mães e dos pais nos problemas socioemocionais e de comportamento das crianças – Estudo dos itens (SDQ-Por)

Tendo em consideração os resultados apresentados na Tabela 7, é possível verificar que as correlações entre os itens do SDQ-Por quando este é preenchido pelas mães e pelos pais oscilam entre .06 (*ns*) e .55 ($p < .01$). Os itens 3 “Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos” ($r = .55$), 14 “Em geral, as outras crianças gostam dele” ($r = .55$), 5 “Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras” ($r = .54$), 10 “Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos” ($r = .52$) e 11 “Tem pelo menos um bom amigo/boa amiga” ($r = .52$) são os itens com maior grau de acordo entre a percepção materna e paterna. Por outro lado, os itens cujas correlações são estatisticamente significativas, mas que representam o menor grau de acordo mãe-pai são os itens 6 “Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a” ($r = .26$) e 24 “Tem muitos medos, assusta-se com facilidade” ($r = .31$). Adicionalmente verificam-se diversos itens, neste estudo de grau de acordo mãe-pai que não alcançam o limiar de significância estatística (e.g., itens 1, 7, 8, 12, 17, 18).

Tabela 7. Correlações de Pearson para os itens: Acordo SDQ-Por entre mãe e pai.

Itens SDQ-Por	<i>r</i>
	Mãe-Pai
1. Sensível aos sentimentos dos outros	.24
2. Irrequieto/a, muito mexido/a	.54**
3. Queixas de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos	.55**
4. Partilha facilmente com as outras crianças	.36**
5. Enerva-se muito facilmente	.54**
6. Tendência ao isolamento	.26*
7. Obediência	.21
8. Tem muitas preocupações	.25
9. Ajuda se alguém está magoado	.38**
10. Não sossega	.52**
11. Tem amigos/as	.52**
12. Luta com outras crianças	.25
13. Anda muitas vezes triste	.47**
14. As outras crianças gostam dele/a	.55**
15. Distrai-se com facilidade	.48**
16. Em situações novas é receoso/a	.39**
17. É simpático/a com crianças mais pequenas	.06
18. Refila frequentemente com os adultos	.08
19. As outras crianças metem-se com ele/a	.46**
20. Sempre pronto/a a ajudar os outros	.51**
21. Pensa antes de fazer as coisas	.33**
22. Pode ser mau/má para os outros	.23
23. Dá-se melhor com adultos	.35**
24. Tem muitos medos	.31*
25. Acaba o que começa	.33**

* $p < .05$; ** $p < .01$

6.6. Diferenças na perceção das mães e dos pais sobre os problemas socioemocionais e de comportamento das crianças (SDQ-Por)

Tal como observado na Tabela 8, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre a perspetiva de mães e pais nos resultados do SDQ-Por, sendo possível observar, na subescala Hiperatividade-Défice de Atenção, valores idênticos nas médias da perceção das mães ($M = 4.02$; $DP = 2.40$) e dos pais ($M = 4.02$; $DP = 2.25$).

Tabela 8. Teste *t* para amostras emparelhadas: Percepção mãe e pai no SDQ-Por.

SDQ-Por	Mães		Pais		<i>t</i> (62)	<i>p</i>	<i>D</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Hiperatividade-Défice Atenção	4.02	2.40	4.02	2.25	0.00	1.000	0.00
Sintomas Emocionais	2.14	1.54	2.29	1.95	-0.65	.517	-0.08
Problemas de Comportamento	2.79	1.85	2.48	1.85	1.18	.242	0.15
Problemas de relacionamento com os colegas	1.29	1.50	1.30	1.55	-0.08	.934	-0.01
Total Dificuldades	10.24	5.37	10.08	5.85	0.27	.789	0.03

6.7. Associação entre as rotinas e os problemas socioemocionais e de comportamento

Na presente secção os resultados relativos às correlações entre as rotinas e os problemas socioemocionais e de comportamento irão ser apresentados separadamente para as mães e para os pais.

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 9, observa-se que as correlações entre as rotinas e os problemas socioemocionais e de comportamento, de acordo com a perspectiva das mães, oscilam entre $-.16$ (*ns*) e $.36$ ($p = .003$). A correlação (positiva e fraca) entre a subescala Disciplina do CRQ:P e a subescala Hiperatividade/Défice de Atenção do SDQ-Por é a única que alcança o limiar de significância estatística ($r = .36, p = .003$). Ainda que não alcancem o limiar de significância estatística, observam-se várias correlações negativas entre o CRQ:P e o SDQ-Por.

Tabela 9. Correlações de Pearson: Resultados do CRQ:P e do SDQ-Por - Mãe.

	Hiperatividade/ Défice de Atenção	Sintomas Emocionais	Problemas de Comportamento	Problemas de relacionamento com os colegas	Total SDQ-Por
Vida Diária	.09	.02	.02	-.09	.03
Educação/Atenção Positiva	.03	.03	-.16	-.15	-.07
Disciplina	.36**	.04	.06	-.05	.18
Total CRQ:P	.17	.04	-.07	-.13	.03

** $p < .01$

Tendo em conta os resultados da Tabela 10 (avaliação realizada pelos pais das crianças), é possível observar correlações que oscilam entre $-.32$ ($p < .05$) e $.12$ (*n.s.*). É possível observar a existência de uma correlação estatisticamente significativa, negativa e

fraca entre a Vida Diária e a Hiperatividade/Défice de Atenção dos pais ($r = -.32$), entre aquela e os Sintomas Emocionais do SDQ-Por ($r = -.29$) e também com o Total do SDQ-Por ($r = -.26$). Para além disso, existe uma correlação estatisticamente significativa, negativa e fraca entre a Educação/Atenção Positiva e os Sintomas Emocionais ($r = -.26$). Por fim, foi possível observar uma correlação estatisticamente significativa, negativa e fraca entre o Total do CRQ:P e a Hiperatividade/Défice de Atenção ($r = -.29$) e entre aquele e os Sintomas Emocionais ($r = -.31$).

Tabela 10. Correlações de Pearson: Resultados do CRQ:P e do SDQ-Por - Pai.

	Hiperatividade/Défice de Atenção	Sintomas Emocionais	Problemas de Comportamento	Problemas de relacionamento com os colegas	Total SDQ-Por
Vida Diária	-.32*	-.29*	-.01	-.14	-.26*
Educação/Atenção Positiva	-.23	-.26*	-.06	-.01	-.20
Disciplina	-.18	-.24	.12	.02	-.11
Total CRQ:P	-.29*	-.31*	.00	-.05	-.23

* $p < .05$

7. Discussão

As rotinas das crianças, durante a idade pré-escolar, são capazes de fornecer uma estrutura previsível que guia o comportamento, tornando-se regulares e significativas (Fiese, 2006; Spagnola & Fiese, 2007). Já os problemas socioemocionais e de comportamento, nesta faixa etária caracterizada por um grande desenvolvimento e crescimento, são comuns. Assim, e tendo em conta as características de crianças em idade pré-escolar (e.g., capacidades limitadas a nível cognitivo e linguístico), torna-se imperativo recorrer a vários informadores, no sentido de obter e integrar diferentes perspetivas acerca do funcionamento das crianças (Major, 2011). O presente estudo procurou analisar e comparar as perspetivas materna e paterna no que diz respeito às rotinas e aos problemas socioemocionais e de comportamento, assim como analisar a relação entre as duas variáveis, com base numa amostra constituída por 126 mães e pais (63 casais), de crianças em idade pré-escolar.

Tendo em consideração o primeiro objetivo específico do estudo, que procurou analisar o grau de acordo entre a perspetiva materna e paterna relativamente às rotinas das crianças em idade pré-escolar, os resultados sugerem que as perspetivas das mães e dos pais

relativamente à frequência de rotinas das crianças estão positivamente associadas em todas as dimensões do CRQ:P, bem como no Total de Rotinas. Estes resultados apontam, desta forma, para um grau de acordo elevado em rotinas ligadas a atividades da vida diária, moderado em rotinas relacionadas com interações e atividades familiares e fraco em rotinas relacionadas com orientações parentais e disciplina. Os resultados obtidos no presente estudo podem ser comparados com os resultados descritos por Wittig (2005). No seu estudo de desenvolvimento do CRQ:P, a autora verificou que o grau de acordo entre mães e pais se revelou forte para o Total de Rotinas, contrariamente à correlação obtida no presente estudo para o Total do CRQ:P que se apresenta como moderada. No que diz respeito às subescalas, é possível observar, no estudo desenvolvido por Wittig (2005), que a subescala Vida Diária apresenta o maior acordo entre a percepção materna e paterna, em concordância com o resultado obtido no presente estudo na mesma subescala, que representa também o acordo mais forte entre mães e pais. Por outro lado, também em linha com os resultados do presente estudo, verifica-se que a subescala Disciplina apresenta, no estudo de Wittig (2005), o menor grau de acordo mãe-pai. Na subescala Atividades/Atenção Positiva é possível verificar, no estudo da autora, um grau de acordo igualmente forte entre mães e pais, em contraste com a correlação obtida no presente estudo na mesma subescala, que apresenta um grau de acordo moderado. De uma forma geral, é possível verificar que no estudo de validação e desenvolvimento do CRQ:P Wittig (2005) foram obtidos coeficientes de correlação tendencialmente mais elevados do que os obtidos no presente estudo.

De uma forma mais específica, à semelhança do estudo desenvolvido por Wittig (2005), foi realizada uma análise do grau de acordo interparental ao nível dos itens do CRQ:P (objetivo específico 1). Neste sentido, verificou-se que 33 dos 35 itens estudados por Wittig (2005) alcançam o limiar de significância estatística (94.3%). Em comparação, no presente estudo verificam-se correlações estatisticamente significativas em 18 itens, num total de 31, o que representa 58,1% dos itens. Assim, no estudo de desenvolvimento e validação da versão original do CRQ:P verificou-se que o item com maior acordo entre mãe e pai foi o item 8 “O meu filho/a minha filha reza antes das refeições e/ou antes de dormir” ($r = .89$), que foi eliminado da versão portuguesa do CRQ:P (cf. Cunha et al., 2022). No presente estudo, o item com maior acordo mãe-pai foi o item 29 “O meu filho/ a minha filha ouviu uma história diariamente” ($r = .73$), sendo este pertencente à subescala Educação/Atenção Positiva. O item 22 “O meu filho/a minha filha vai à missa (ou outra celebração religiosa com a família todas as semanas)” ($r = .79$) foi, no estudo de Wittig (2005), o segundo item com maior acordo interparental, sendo que, também este item foi eliminado da versão portuguesa do CRQ:P (cf. Cunha et al., 2022). Contrariamente aos resultados obtidos pela autora, no presente estudo foi o item 27 “O meu filho/a minha filha é encorajado diariamente a partilhar brinquedos ou comida com outras crianças ou membros da família”

($r = .64$) o segundo item com maior acordo interparental, também este pertencente à subescala Educação/Atenção Positiva, seguido do item 26 “O meu filho/a minha filha lancha todos os dias à mesma hora” ($r = .55$), incluído na subescala Vida Diária. Neste sentido, observa-se um grau de acordo interparental mais elevado em itens referentes a rotinas relacionadas com a educação e atenção positiva. É assim possível verificar que, para além de não existir uma correspondência nos itens com maior grau de acordo entre a perceção materna e paterna nos dois estudos, ambos os itens com maior grau de acordo mãe-pai no estudo de Wittig (2005) foram excluídos da versão portuguesa do CRQ:P. Tal como para o acordo entre a perceção materna e paterna ao nível das subescalas e do resultado total, as correlações obtidas no presente estudo ao nível dos itens são mais baixas neste estudo, comparativamente ao estudo original.

Neste sentido, importa ter em consideração, na análise da disparidade destes resultados, que a versão portuguesa do instrumento contém menos itens do que a versão original do mesmo, para além de que, o alfa de Cronbach da subescala Disciplina, quando o CRQ:P foi preenchido pelas mães, contém fragilidades. Na interpretação destes resultados, variáveis sociodemográficas e culturais não podem ser omitidas da equação, como é o caso da possível maior importância/valorização dada às rotinas associadas à religião (e.g., rezar antes das refeições/ ir para a cama ou ir à missa) nos Estados Unidos (país onde foi desenvolvida a versão original do CRQ:P), comparativamente a Portugal.

Em resposta ao segundo objetivo específico do estudo, os resultados indicam que pais e mães apenas diferem significativamente na perceção que têm acerca das rotinas relativas à Vida Diária. Assim sendo, verificou-se que, quando comparadas com os pais, as mães tendem a percecionar uma maior frequência de rotinas associadas à vida diária da criança, isto é, atividades relacionadas com rotinas da manhã e da noite e com as refeições (Cunha et al., 2022). Este resultado pode ser explicado por vários fatores, nomeadamente a qualidade da relação pais-criança ou práticas e fatores parentais tal como a autoeficácia que estão ligados a uma maior prática de rotinas (Ferretti & Bub, 2016). Ademais, as mães podem percecionar que as crianças têm mais rotinas da vida diária por, geralmente, passarem mais tempo com elas, para além de poderem estar mais envolvidas neste tipo de rotinas do que os pais, levando-as a apontá-las como mais frequentes.

O terceiro objetivo específico do estudo consistiu em analisar o grau de acordo entre a perspetiva materna e paterna no que respeita aos problemas socioemocionais e de comportamento. Neste sentido, os resultados indicam que o grau de acordo entre mães e pais, relativamente às crianças em idade pré-escolar, é forte para o Total de Dificuldades do SDQ-Port. Este resultado vai ao encontro dos resultados obtidos por Fält e colaboradores (2018), que realizaram um estudo acerca do acordo interparental em problemas socioemocionais e comportamentais de crianças em idade pré-escolar e obtiveram um grau

de acordo mãe-pai forte no Total de Dificuldades para o SDQ. O resultado obtido está também de acordo com o resultado apresentado por Duhig e colaboradores (2000), tendo obtido igualmente um grau de acordo forte entre mãe e pai no Total de Dificuldades. Já ao nível das subescalas, o acordo interparental para a subescala Hiperatividade-Défice de Atenção do SDQ-Por foi o mais elevado, o que vai ao encontro do resultado sugerido pelo estudo de Davé e colaboradores (2008) que apresenta, igualmente, uma correlação mais elevada nesta mesma subescala. Este resultado encontra-se também em concordância com o estudo de acordo interparental desenvolvido por Major e colaboradores (2022). Ainda que tenha sido utilizado um instrumento diferente (PKBS-2), a subescala suplementar de Problemas de Comportamento de Excesso de Atividade/Desatenção apresentou o maior grau de acordo mãe-pai. Adicionalmente, o acordo entre a percepção materna e paterna relativamente ao ajustamento psicológico das crianças em idade pré-escolar é também moderado para a subescala Sintomas Emocionais, o que é consistente com o estudo realizado por Fält e colaboradores (2018). Da mesma forma, Major e colaboradores (2022), no mesmo estudo supramencionado, apresentaram resultados que vão ao encontro do presente estudo, isto é, um acordo interparental moderado na escala Problemas de Comportamento Interiorizados. Quanto à subescala Problemas de Comportamento do SDQ-Por, constatou-se um acordo interparental fraco, sendo que, não foram encontrados estudos na literatura que tenham obtido resultados semelhantes. Tal resultado mais fraco é passível de ser justificado com base no conteúdo e no reduzido número de itens incluídos nessa subescala do SDQ-Por (i.e., cinco itens).

Ainda relativamente ao objetivo específico 3, no que concerne a análise do grau de acordo interparental ao nível dos itens do SDQ-Por, embora não tenham sido encontrados na literatura estudos semelhantes, que analisem igualmente este acordo neste nível de especificidade, importa referir que foram encontradas correlações estatisticamente significativas para o acordo mãe-pai em 18 dos 25 itens (72% dos itens do SDQ-Por). De notar que as correlações mais elevadas para o acordo mãe-pai se referem aos itens 3 “Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos” ($r = .55$) pertencente à subescala Sintomas Emocionais, 14 “Em geral as outras crianças gostam dele/a” ($r = .55$) que pertence à subescala Problemas de Relacionamento com os Colegas, 2 “É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca para quieto/a” ($r = .54$) que está incluído na subescala Hiperatividade/Défice de Atenção e 5 “Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras” ($r = .54$) que pertence à subescala Problemas de Comportamento.

No quarto objetivo específico do estudo pretendeu-se averiguar se existiam diferenças na percepção materna e paterna acerca do ajustamento psicológico das crianças em idade pré-escolar. Assim, os resultados obtidos permitem concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das subescalas do SDQ-Por, nem no Total de

Dificuldades. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos no estudo desenvolvido por Davé e colaboradores (2008), no qual não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas subescalas e no Total de Dificuldades do SDQ. Ainda assim, à semelhança dos resultados encontrados pelos autores, os pais tendem a apontar pior ajustamento psicológico às crianças do que as mães nas subescalas Sintomas Emocionais e Problemas de Relacionamento com os Colegas. No mesmo sentido, Major e colaboradores (2022) obtiveram resultados semelhantes com recurso às PKBS-2, isto é, nenhuma das dimensões relativas aos problemas de comportamento alcançou o limiar de significância estatística entre as perceções maternas e paternas, ainda que se verifique uma tendência para os pais pontuarem as suas crianças com mais problemas de comportamento do que as mães. Também Duhig e colaboradores (2000) e Yuh e colaboradores (2017) apresentaram, nos seus estudos, resultados similares neste sentido, uma vez que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre mães e pais nos problemas de internalização e nos problemas de externalização das crianças. Não obstante, Alakortes e colaboradores (2017) apresentaram resultados distintos no seu estudo, com uma tendência para as mães pontuarem as suas crianças com mais problemas de internalização, de externalização e no Total de Problemas do *Child Behavior Checklist*.

Finalmente, o último objetivo específico da presente dissertação passou pela análise da relação entre rotinas e problemas socioemocionais e de comportamento das crianças, tendo em consideração as perspetivas materna e paterna. No que diz respeito às mães, os resultados mostram que maior frequência de rotinas associadas a disciplina e orientações parentais se relacionam com a perceção de mais sintomas de hiperatividade e défice de atenção nos filhos. Esta associação positiva entre a dimensão Disciplina do CRQ:P e a dimensão Hiperatividade/Défice de Atenção do SDQ-Por não vai ao encontro da literatura, uma vez que os estudos apontam, geralmente, para uma relação negativa entre as rotinas e os problemas socioemocionais e de comportamento (Harris et al., 2013; Larsen & Jordan; Ren et al., 2022). Uma possível explicação para este resultado pode passar pelo baixo nível de consistência interna apresentado pela subescala Disciplina do CRQ:P quando este foi preenchido pelas mães, pelo que, torna-se relevante ter em consideração este fator aquando da leitura deste resultado. Contrariamente aos resultados obtidos nas correlações entre o CRQ:P e o SDQ-Por quando os instrumentos foram preenchidos pelas mães, no caso dos pais, obtiveram-se diversas correlações estatisticamente significativas. Assim sendo, as associações entre as rotinas e os problemas socioemocionais e de comportamento, no caso dos pais, mostram que menos rotinas de vida diária (CRQ:P) se associam a mais sintomas de hiperatividade e défice de atenção (SDQ-Por) e mais sintomas emocionais (SDQ-Por), e que as rotinas de vida diária estão negativamente associadas ao Total de Dificuldades (SDQ-Por). Também Ren e colaboradores (2022) encontraram uma associação negativa entre a

dimensão Vida Diária do CRQ:P e os problemas de comportamento, isto é, menos rotinas de vida diária foram associadas a mais problemas de comportamento, o que vai ao encontro dos resultados encontrados neste estudo. Adicionalmente, os resultados apontam para que, menos rotinas relacionadas com a educação e atenção positiva (CRQ:P), isto é, orientações parentais, estão associadas a mais sintomas emocionais (SDQ-Por), o que também se verifica no estudo de Ren e colaboradores (2022), sendo que os resultados demonstraram igualmente que existe uma associação negativa entre a subescala Educação/Atenção Positiva, na versão chinesa do CRQ:P, e os problemas de comportamento. Por fim, os resultados revelaram que o Total de Rotinas está negativamente associados com sintomas de hiperatividade e déficit de atenção e com sintomas emocionais (SDQ-Por), o que permite enfatizar a relevância do papel das rotinas na redução de problemas de comportamento das crianças, associadas a uma maior previsibilidade (e.g., Bater & Jordan, 2017; Sytsma et al., 2001).

Conclusão

O presente trabalho constitui um contributo para o estudo do acordo e desacordo interparental no que respeita às rotinas e problemas socioemocionais e comportamentais em crianças em idade pré-escolar em contexto português. Adicionalmente, este estudo procura contribuir para a análise da relação entre as rotinas e os problemas socioemocionais e de comportamento. De forma geral, verifica-se um grau de acordo interparental tendencialmente moderado em todas as subescalas e no total do CRQ:P e do SDQ-Por. Ao nível da análise dos itens de ambos os instrumentos foram encontrados vários itens com correlações estatisticamente significativas entre a perspetiva da mãe e do pai. Adicionalmente, os resultados apontam para diferenças entre a perspetiva materna e paterna ao nível das rotinas de vida diária. Relativamente à relação entre as rotinas e os problemas socioemocionais e comportamentais foi possível verificar, para as mães, associações positivas entre dimensões do CRQ:P e do SDQ-Por e, para os pais, associações negativas entre várias dimensões do CRQ:P e do SDQ-Por.

Não obstante, o estudo possui algumas limitações que são importantes salientar, nomeadamente, a exclusão de um elevado número de protocolos entregues em branco ou preenchido apenas por um dos informadores (mãe ou pai), impossibilitando a associação entre o protocolo da mãe e o protocolo do pai, restringindo o tamanho da amostra em estudo. Para além disso, é de referir a área geograficamente limitada na qual a amostra foi recolhida. Outra limitação prende-se com o facto de os participantes pertencerem exclusivamente a famílias heteronormativas nucleares intactas, não tendo em consideração outras tipologias familiares. Adicionalmente, importa mencionar os valores baixos da consistência interna na subescala Disciplina do CRQ:P e na subescala Sintomas Emocionais do SDQ-Por quando os questionários foram preenchidos pelas mães, o que constitui também uma fragilidade para o estudo, o que deve ser tido em conta aquando da leitura dos resultados. Assim, sugere-se que, em estudos futuros, se realize a recolha de dados numa área geográfica mais alargada, no sentido de fornecer uma maior representatividade geográfica, para além de aumentar a dimensão da amostra. Seria igualmente pertinente considerar diversas tipologias de famílias, para além da que foi considerada neste estudo (e.g. famílias homoafetivas; famílias adotivas; famílias reconstituídas).

Por fim, no que toca às implicações do estudo, salienta-se a importância de reunir informações de ambos os pais no trabalho clínico com crianças nesta idade mais precoce, atendendo às diferentes perspetivas capazes de fornecer um retrato mais amplo da criança e aos possíveis fatores que influenciam o acordo ou desacordo interparental. Neste sentido, importa ter em consideração as especificidades das crianças em idade pré-escolar aquando da avaliação e intervenção com as mesmas e com os pais. Seria relevante trabalhar com os

pais a importância das rotinas na vida das crianças e o papel dos mesmos na sua implementação, tendo ainda em consideração o seu impacto, quer no desenvolvimento de problemas socioemocionais e de comportamento nesta faixa etária, quer enquanto fator de proteção. Ademais, realça-se a importância de aprofundar a investigação acerca da relação entre as rotinas e problemas socioemocionais e de comportamento.

Referências Bibliográficas

- Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Rescorla, L. A., Turner, L. V., & Althoff, R. R. (2016). Internalizing/externalizing problems: Review and recommendations for clinical and research applications. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(8), 647-656. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.05.012>
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213-232. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.213>
- Alakortes, J., Fyrstén, J., Bloigu, R., Carter, A. S., Moilanen, I. K., & Ebeling, H. E. (2017). Parental reports of early socioemotional and behavioral problems: does the father's view make a difference?. *Infant Mental Health Journal*, 38(3), 363-377. <https://doi.org/10.1002/imhj.21644>
- Basten, M., Tiemeier, H., Althoff, R. R., van de Schoot, R., Jaddoe, V. W., Hofman, A., Hudziak, J. J., Verhulst, C. F & van der Ende, J. (2016). The stability of problem behavior across the preschool years: An empirical approach in the general population. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 393-404. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-9993-y>
- Bater, L. R., & Jordan, S. S. (2017). Child routines and self-regulation serially mediate parenting practices and externalizing problems in preschool children. *Child & Youth Care Forum*, 46, 243-259. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9377-7>
- Bocknek, E. L., Hossain, Z., & Roggman, L. (2014). Forward progress of scientific inquiry into the early father–child relationship: Introduction to the special issue on very young children and their fathers. *Infant Mental Health Journal*, 35(5), 389-393. <https://doi.org/10.1002/imhj.21475>
- Bossard, J. H. S., & Boll, E. S. (1950). *Ritual in family living: A contemporary study*. University of Pennsylvania Press.
- Boyce, W. T., Jensen, E. W., James, S. A., & Peacock, J. L. (1983). The Family Routines Inventory: Theoretical origins. *Social Science & Medicine*, 17(4), 193-200. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(83\)90116-8](https://doi.org/10.1016/0277-9536(83)90116-8)
- Brauner, C. B., & Stephens, C. B. (2006). Estimating the prevalence of early childhood serious emotional/behavioral disorders: Challenges and recommendations. *Public Health Reports*, 121(3), 303-310. <https://doi.org/10.1177/003335490612100314>

- Breitenstein, S. M., Hill, C., & Gross, D. (2009). Understanding disruptive behavior problems in preschool children. *Journal of Pediatric Nursing*, 24(1), 3-12. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2007.10.007>
- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Bosson-Heenan, J., Guyer, A. E., & Horwitz, S. M. (2006). Are infant-toddler social-emotional and behavioral problems transient? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45, 849-858. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000220849.48650.59>
- Carneiro, A., Dias, P., Pinto, R., Baião, R., Mesquita, A., & Soares, I. (2019). Agreement and disagreement on emotional and behavioral problems in a sample of preschool-age children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(2), 154-168. <https://doi.org/10.1177/0734282917736392>
- Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., & Davis, N. O. (2004). Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 109-134.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- 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*, 36(2), 310-326. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1955053>
- Davé, S., Nazareth, I., Senior, R., & Sherr, L. (2008). A comparison of father and mother report of child behaviour on the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Child Psychiatry Human Development* 39, 399-413. <https://doi.org/10.1007/s10578-008-0097-6>
- De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin*, 131(4), 483. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.4.483>
- Duhig, A. M., Renk, K., Epstein, M. K., & Phares, V. (2000). Interparental agreement on internalizing, externalizing, and total behavior problems: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7(4), 435-453. <https://doi.org/10.1093/clipsy.7.4.435>

- Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., & Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 151-164. <https://doi.org/10.1177/10538151000230030501>
- Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 313-337. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x>
- Eurenius, E., Mohamed, A. F., Lindkvist, M., Ivarsson, A., Öhlund, I., & Vaezghasemi, M. (2021). Social-emotional problems among 3-year-olds are associated with an unhealthy lifestyle: A population-based study. *Frontiers in Public Health*, 9, 694832. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.694832>
- Eyberg, S. M., & Ross, A. W. (1978). Assessment of child behavior problems: The validation of a new inventory. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 7(2), 113-116. <https://doi.org/10.1080/15374417809532835>
- Fält, E., Wallby, T., Sarkadi, A., Salari, R., & Fabian, H. (2018). Agreement between mothers', fathers', and teachers' ratings of behavioural and emotional problems in 3–5-year-old children. *PLoS ONE*, 13(11), e0206752. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206752>
- Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2010). Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: Findings from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care. *Developmental Psychology*, 46(5), 1159-1175. <https://doi.org/10.1037/a0020659>
- 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>
- Ferretti, L. K., & Bub, K. L. (2016). Family routines and school readiness during the transition to kindergarten. *Early Education and Development*, 28(1), 59-77. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1195671>
- Fiese, B. H. (2007). Routines and rituals: Opportunities for participation in family health. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 27(1_suppl), 41S-49S. <https://doi.org/10.1177/15394492070270S106>
- Fiese, B. H., Tomcho, T. J., Douglas, M., Josephs, 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. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.4.381>
- 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>
- Gilliom, M., & Shaw, D. S. (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood. *Development and Psychopathology*, 16(2), 313-333. <https://doi.org/10.1017/S0954579404044530>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Hammons, A. J., & Fiese, B. H. (2011). Is frequency of shared family meals related to the nutritional health of children and adolescents? *Pediatrics*, 127, 1565-1574. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1440>
- Harris, A. N., Stoppelbein, L., Greening, L., Becker, S. P., Luebke, A., & Fite, P. (2014). Child routines and parental adjustment as correlates of internalizing and externalizing symptoms in children diagnosed with ADHD. *Child Psychiatry & Human Development*, 45, 243-253. <https://doi.org/10.1007/s10578-013-0396-4>
- Howe, G. W. (2002). Integrating family routines and rituals with other family research paradigms: Comment on the special section. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 437-440. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.4.437>
- Huaqing Qi, C., & Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low-income families: Review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(4), 188-216. <https://doi.org/10.1177/02711214030230040201>
- Kerr, D. C. R., Lunkenheimer, E. S., & Olson, S. L. (2007). Assessment of child problem behaviors by multiple informants: A longitudinal study from preschool to school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 967-975. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01776.x>
- Koome, F., Hocking, C., & Sutton, D. (2012). Why routines matter: The nature and meaning of family routines in the context of adolescent mental illness. *Journal of Occupational Science*, 19(4), 312-325. <https://doi.org/10.1080/14427591.2012.718245>
- Lanza, H. I., & Drabick, D. A. (2011). Family routine moderates the relation between child impulsivity and oppositional defiant disorder symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(1), 83-94. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9447-5>

- Larsen, K. L., & Jordan, S. S. (2019). Organized chaos: Daily routines link household chaos and child behavior problems. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 1094-1107. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01645-9>
- Liu, J., Zhou, T., Yuan, M., Ren, H., Bian, X., & Coplan, R. J. (2021). Daily routines, parent-child conflict, and psychological maladjustment among Chinese children and adolescents during the COVID-19 pandemic. *Journal of Family Psychology*, 35(8), 1077-1085. <https://doi.org/10.1037/fam0000914>
- Major, S. O. (2011). *Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Retrato das crianças portuguesas* [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10316/17774>
- Major, S. O., Alves, M. P., Cunha, A. I., Pereira, C. F., & Jordan, S. S. (2023). School-age child routines: Adaptation and validation studies of the Portuguese version of the Child Routines Questionnaire. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 45(1), 221-233. <https://doi.org/10.1007/s10862-023-10021-3>
- Major, S. O., Seabra-Santos, M. J., & Martin, R. P. (2022). Preschoolers' social skills and behaviour problems at home: Mothers and fathers'(dis) agreement. *Early Child Development and Care*, 192(1), 67-82. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1737039>
- Migliorini, L., Rania, N., Tassara, T., & Cardinali, P. (2016). Family routine behaviors and meaningful rituals: A comparison between Italian and migrant couples. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 44(1), 9-18. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.1.9>
- Pennick, M. R. (2013). Understanding the relation between routines and problem behaviors in children with clinical diagnoses (UMI Number: 3561304) [Doctoral dissertation, University of Alabama at Birmingham]. ProQuest.
- Poulou, M. S. (2015). Emotional and behavioural difficulties in preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 225-236.
- Ren, L., Boise, C., & Cheung, R. Y. (2022). Consistent routines matter: Child routines mediated the association between interparental functioning and school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 61, 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.07.002>
- Ren, L., & Fan, J. (2019). Chinese preschoolers' daily routine and its associations with parent-child relationships and child self-regulation. *International Journal of Behavioral Development*, 43(2), 179-184. <https://doi.org/10.1177/0165025418811126>

- Schroeder, J. F., Hood, M. M., & Hughes, H. M. (2010). Inter-parent agreement on the syndrome scales of the Child Behavior Checklist (CBCL): Correspondence and discrepancies. *Journal of Child and Family Studies*, *19*, 646-653. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9352-0>
- Snow, C. E., & Beals, D. E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *111*, 51-66. <https://doi.org/10.1002/cd.155>
- Spagnola, M., & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants & Young Children*, *20*(4), 284-299. <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000290352.32170.5a>
- Stoppelbein, L., Biasini, F., Pennick, M., & Greening, L. (2016). Predicting internalizing and externalizing symptoms among children diagnosed with an autism spectrum disorder: The role of routines. *Journal of Child and Family Studies*, *25*, 251-261. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0218-3>
- 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*, 241-251. <https://doi.org/10.1023/A:1012727419873>
- Yuh, J. (2017). Do mothers and fathers perceive their child's problems and prosocial behaviors differently?. *Journal of Child and Family Studies*, *26*, 3045-3054. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0818-1>
- 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*, 69-74. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0255-2>
- Wittig, M. M. (2005). *Development and validation of Child Routines Questionnaire: Preschool*. [Doctoral dissertation, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College].