



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LAUREN BELTRÃO GOMES

on and similar papers at [core.ac.uk](http://core.ac.uk)

provided by Repos

**ENGAJAMENTO PATERNO E AGRESSIVIDADE EM  
CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS**

FLORIANÓPOLIS  
2011



**LAUREN BELTRÃO GOMES**

**ENGAJAMENTO PATERNO E AGRESSIVIDADE EM  
CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Crepaldi

FLORIANÓPOLIS  
2011



*Dedico este trabalho a minha mãe, a melhor  
mãe do mundo!*

*E ao meu pai, que muito cedo plantou em  
mim a sementinha da leitura.*



*Estamos dentro de um dentro  
que não tem fora*

*e não tem fora porque  
o dentro é tudo que há*

*e por ser tudo  
é o todo:  
tem tudo dentro de si*

*até mesmo o fora se,  
por hipótese,  
se admitisse existir*

*(Poema Dentro de Ferreira Gullar, extraído  
do livro Em Alguma Parte Alguma)*





## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Nico, companheiro de todas as horas, por dividir comigo mais esta etapa de vida me oferecendo muito amor e doses enormes de incentivo.

A minha mãezinha querida, por me ensinar todos os dias a ser uma pessoa cada vez melhor, com mais amor pela vida e pelos outros. Agradeço por todo o amor que dedica a mim, amor esse que me fortalece para superar todos os obstáculos.

Aos meus irmãos, Larissa, Tatiana, Laurence, Melissa e Mauri, por torcerem por mim sempre e pelo “corujismo” incondicional.

Aos amores da minha vida, meus sobrinhos Luana, Ana Luiza, Marina, Bernardo e Igor. Eu amo muito vocês!

Aos cunhados e cunhadas, pelo interesse e incentivo.

A minha competente orientadora Dra. Maria Aparecida Crepaldi, pela confiança e acolhida e, especialmente, pelo engajamento!

A professora Dra. Jadete, querida Jade, por estar presente mais uma vez em minha vida, trazendo toda a sua luz e sabedoria.

Ao professor Dr. Mauro Luís Vieira pelos valiosos apontamentos desde a banca de qualificação até a etapa de análise dos dados, e especialmente por abalar as minhas certezas com seus questionamentos instigantes.

Ao professor Dr. Marc Bigras que acompanhou este trabalho em todas as suas etapas contribuindo significativamente com suas colocações.

A Professora Dra Gimol Benzaquen Perosa por aceitar fazer parte da banca examinadora desta dissertação.

Aos integrantes do grupo de pesquisa Beatriz, Carolina, Mariana, Vítor, Carina e Simone, pelo comprometimento e dedicação a pesquisa.

Um agradecimento muito especial às colegas de mestrado e queridíssimas amigas Simone e Carina. A Simone eu agradeço pela disponibilidade e receptividade que demonstrou desde o primeiro dia de aula e pela enorme competência que emprega em tudo o que faz. E a Carina pela parceria maravilhosa que fizemos, como pesquisadoras e amigas, nestes dois anos.

À Viviane Vieira, integrante do NEPeDI, pelo importante auxílio nas análises estatísticas.

Aos colegas de trabalho da Clínica dos Militares de Santa Catarina, pelo incentivo e apoio e por escutarem os meus desabafos.

Às instituições de educação infantil por acolherem tão bem este projeto.

Por fim, agradeço às famílias que participaram desta pesquisa por nos acolherem em suas casas ou por nos receberem em outros espaços.

## RESUMO

GOMES, Lauren Beltrão. **Engajamento Paterno e Agressividade em Crianças de Quatro a Seis Anos**. Florianópolis, 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Maria Aparecida Crepaldi

Data da defesa: 18/02/2010

A violência constitui-se em um dos principais problemas de saúde pública do mundo, sobretudo no que se refere à saúde de crianças e adolescentes. Considerando-se a tendência de que o comportamento agressivo infantil se mantenha na idade adulta e de que possa ser expresso através de atos de violência, faz-se relevante a identificação das origens da agressividade, bem como dos fatores relacionados ao seu desenvolvimento. Visto que o engajamento paterno tem sido apontado como um importante fator de influência na regulação do comportamento agressivo infantil, objetivou-se investigar a relação entre engajamento paterno e agressividade em crianças de quatro a seis anos de idade. A pesquisa transversal, descritiva e exploratória usou delineamento quantitativo e os seguintes instrumentos: Questionário Sociodemográfico, Questionário de Engajamento Paterno (QEP), Inventário do Comportamento Infantil (TRF) e Escala de Comportamento Social do Pré-escolar (PSBS-T). Responderam aos questionários 50 pais, que constituíam família biparental e que residiam com o filho, e 26 educadoras. As crianças foram selecionadas a partir de treze instituições de educação infantil de Santa Catarina. O tratamento dos dados envolveu análise descritiva e relacional por meio do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Constatou-se que os pais estão engajados com seus filhos e que o engajamento é maior nas dimensões que dizem respeito a suporte emocional, disciplina e jogos físicos indicando que a paternidade passa por um período de transição no qual se mesclam o modelo tradicional e o contemporâneo. O pai com maior jornada de trabalho é menos engajado e quanto mais a figura paterna se dedica aos cuidados básicos, menos os filhos apresentam problemas de agressividade e problemas externalizantes. Conclui-se que políticas e programas de apoio ao envolvimento paterno são essenciais para a transformação e consolidação da responsabilidade masculina com relação aos filhos e para a prevenção da agressividade persistente.

Palavras-chave: engajamento paterno; envolvimento paterno; problemas de comportamento exteriorizado; agressividade infantil; crianças pré-escolares.

## ABSTRACT

GOMES, Lauren Beltrão. **Paternal Involvement and Aggressiveness in Children Four to Six Years Old.** Florianópolis, 2011. 148 f. Dissertation (Master in Psychology) – Psychology Graduate Program, Federal University of Santa Catarina.

Violence is one of the major public health problems in the world, mostly in relation to the health of children and adolescents. Considering the trend that the child remains aggressive behavior in adulthood and that can be expressed through acts of violence, it is important to identify the sources of aggression as well as factors related to its development. Since the paternal engagement has been implicated as an important factor influencing the regulation of aggressive behavior for children, this study focuses on the relationship between paternal involvement and aggression in children four to six years old. The cross-sectional, descriptive and exploratory design used quantitative and the following instruments: Sociodemographic Questionnaire Questionnaire, Parental Involvement (QEP), Child Behavior Inventory (TRF) and the Social Behavior Scale Kindergarten (PSBS-T). Fifty parents responded to questionnaires, which were two-parent family and lived with her son, and 26 educators. Children were selected from thirteen educational institutions of Santa Catarina. The data analysis involved descriptive and relational through the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). It was found that parents are engaged with their children and that engagement is higher in the dimensions that relate to emotional support, discipline and physical games indicating that fatherhood is going through a transition period which combines the traditional and the contemporary models. The parent with greater working hours are less engaged with their children and the more the father figure is devoted to basic care, children have fewer problems with aggression and externalizing problems. It follows that policies and programs in support of parental involvement are essential to the transformation and consolidation of male responsibility in relation to children and the prevention of persistent aggression.

Keywords: paternal involvement; externalizing behavior problems; aggressive children; preschool children.



## LISTA DE ABREVIATURAS

**ADM** - Assessment Data Manager

**ASEBA** - Sistema Achenbach de Avaliação Baseada em Evidências / *Achenbach System of Empirically Based Assessment*

**CBCL** - Escala de Comportamento da Criança / *Child Behavior Checklist*

**CEPSH / UFSC** - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina

**CSBS-T** – Escala do Comportamento Social do Escolar – Formulário do Professor Children’s Social Behavior Scale – Teacher Form

**DSM IV**- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IEI** - Instituição de Educação Infantil

**LABSFAC** - Laboratório de Pesquisa em Saúde, Família e Comunidade

**NEPeDI** - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Infantil

**OMS** - Organização Mundial da Saúde

**PSBS-T** - Escala de Comportamento Social do Pré-Escolar - Formulário para Professores / *Preschool Social Behavior Scale - Teacher Form*

**QEP** - Questionário de Engajamento Paterno / *Questionnaire d'Engagement Paternel*

**SPSS** - Statistical Package for Social Sciences

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TRF** - Inventário dos Comportamentos de Crianças entre 1½-5anos - Relatório para Professores – TRF / *Teacher Report Form for Ages 1½-5*

**UFSC** - Universidade Federal de Santa Catarina

**UM** - Universidade de Montreal

**UQÀM** - Universidade do Québec em Montreal

**USP** - Universidade de São Paulo



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Etapas do procedimento de coleta de dados.....	<b>76</b>
<b>Figura 2</b> - Descrição do tipo de análise realizada para..... responder a cada um dos objetivos da pesquisa	<b>85</b>



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01.</b> Resumo das principais características sociodemográficas dos pais.....	90
<b>Tabela 02.</b> Correlações de Spearman entre as variáveis sociodemográficas do pai.....	92
<b>Tabela 03.</b> Médias obtidas em cada uma das dimensões do engajamento paterno e QEP geral.....	93
<b>Tabela 04.</b> Pares de dimensões do QEP que apresentaram diferenças estatisticamente significativas.....	95
<b>Tabela 05.</b> Correlações entre as dimensões do engajamento paterno.....	97
<b>Tabela 06.</b> Médias do QEP em relação ao sexo da criança focal e diferença entre as médias.....	98
<b>Tabela 07.</b> Correlações entre as dimensões do engajamento paterno de pais de pré-escolares do sexo masculino e as variáveis sociodemográficas.....	99
<b>Tabela 08.</b> Pares de dimensões do PSBS-T que apresentam diferenças estatisticamente significativas.....	101
<b>Tabela 09.</b> Correlações entre as dimensões do comportamento social do pré-escolar.....	102
<b>Tabela 10.</b> Médias do PSBS-T por dimensões em relação ao sexo da criança focal.....	103
<b>Tabela 11.</b> Correlações entre as dimensões do comportamento social do pré-escolar e as variáveis sociodemográficas do pai.....	104
<b>Tabela 12.</b> Correlações entre as dimensões do comportamento social do pré-escolar do sexo masculino e as variáveis sociodemográficas do pai.....	105
<b>Tabela 13.</b> Correlações entre as dimensões do comportamento social do pré-escolar do sexo feminino e as variáveis sociodemográficas do pai.....	106
<b>Tabela 14.</b> Correlações entre as dimensões do TRF.....	107
<b>Tabela 15.</b> Correlações entre os T escores de Problemas Externalizantes e suas dimensões de síndromes com as variáveis sociodemográficas do pai.....	108
<b>Tabela 16.</b> Correlações entre os T escores de Problemas Externalizantes e suas dimensões de síndromes referentes ao sexo masculino com as variáveis sociodemográficas do pai....	109
<b>Tabela 17.</b> Correlações entre dimensões do PSBS-T e dimensões do TRF.....	110

<b>Tabela 18.</b> Correlações entre dimensões do PSBS-T e dimensões do TRF referentes a pré-escolares do sexo masculino.....	<b>111</b>
<b>Tabela 19.</b> Correlações entre as dimensões do PSBS-T e dimensões do TRF referentes a pré-escolares do sexo feminino.....	<b>112</b>
<b>Tabela 20.</b> Correlações entre dimensões do PSBS-T e dimensões do QEP.....	<b>113</b>
<b>Tabela 21.</b> Correlações entre dimensões do PSBS-T e dimensões do QEP referente a crianças do sexo masculino.....	<b>115</b>
<b>Tabela 22.</b> Correlações entre dimensões do PSBS-T e dimensões do QEP crianças do sexo feminino.....	<b>117</b>
<b>Tabela 23.</b> Correlações entre dimensões do QEP e dimensões do TRF.....	<b>118</b>
<b>Tabela 24.</b> Correlações entre dimensões do QEP e dimensões do TRF referente a pré-escolares do sexo masculino.....	<b>119</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>2 OBJETIVOS.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 Objetivo geral.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>28</b>
<b>3. REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>29</b>
<b>3.1 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano</b>	<b>29</b>
<b>3.2 A Família e o Desenvolvimento Infantil.....</b>	<b>34</b>
<b>3.3 As Configurações Familiares e suas Mudanças.....</b>	<b>38</b>
3.3.1 Transformações no Ideal do Comportamento Paterno.....	39
3.3.2 Engajamento Paterno.....	45
<b>3.4 A Agressividade Infantil.....</b>	<b>56</b>
3.4.1 Definição do Conceito.....	57
3.4.2 As Origens do Comportamento Agressivo....	62
3.4.3 O Desenvolvimento da Agressão em Crianças em Idade Pré-escolar.....	65
<b>4 MÉTODO.....</b>	<b>70</b>
<b>4.1 Caracterização da pesquisa.....</b>	<b>70</b>
<b>4.2 Contextos.....</b>	<b>70</b>
<b>4.3 Participantes.....</b>	<b>70</b>
<b>4.4 Instrumentos.....</b>	<b>71</b>
<b>4.5 Procedimentos para a coleta de dados.....</b>	<b>75</b>
4.5.1 Procedimentos para preparação da coleta de dados.....	76
4.5.2 Procedimentos para recrutamento e seleção da amostra.....	79
4.5.3 Procedimentos para a coleta de dados propriamente dita.....	81
<b>4.6 Procedimentos para análise dos dados.....</b>	<b>83</b>
<b>4.7 Aspectos éticos.....</b>	<b>87</b>
<b>5 RESULTADOS.....</b>	<b>89</b>
<b>5.1 Caracterização sociodemográfica dos participantes.....</b>	<b>89</b>

5.2 Caracterização do engajamento paterno e relação com variáveis sociodemográficas do pai.....	93
5.3 Caracterização do comportamento social do pré-escolar e relação com as variáveis sociodemográficas do pai.....	100
5.4 Caracterização do comportamento exteriorizado e relação com variáveis sociodemográficas do pai.....	107
5.5 Relação entre os instrumentos PSBS-T e TRF.....	110
5.6 Relação entre engajamento paterno e agressividade em pré-escolares.....	112
<b>6. DISCUSSÃO.....</b>	<b>120</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>132</b>
<b>8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>135</b>
<b>9. ANEXOS.....</b>	<b>155</b>
Anexo 1 Questionário Sociodemográfico.....	155
Anexo 2 Questionário de Engajamento Paterno.....	159
Anexo 3 Escala de Comportamento Social do Pré-Escolar - Formulário para Professores.....	163
Anexo 4 Inventário dos Comportamentos de Crianças entre 1½-5anos - Relatório para Professores – TRF.....	165
<b>10. APÊNDICES.....</b>	<b>167</b>
Apêndice 1 Autorização Institucional.....	167
Apêndice 2 Carta-convite.....	168
Apêndice 3 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	169
Apêndice 4 Explicação da substituição.....	170

# 1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), a violência constitui-se em um dos principais problemas de saúde pública do mundo, sobretudo no que se refere à saúde de crianças e adolescentes. No Brasil, as mortes causadas pela violência (causas externas) ocupam o terceiro lugar no ranking de mortalidade, perdendo apenas para doenças circulatórias e para as neoplasias (Ministério da Saúde, 2009). É definida como o uso deliberado ou a ameaça de usar a força física ou a potência contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, podendo ocasionar prejuízo moral e/ou de desenvolvimento ou carência, traumatismo, e até a morte (OMS, 2002).

A abordagem dimensional da violência entende-a como um meio de gerir conflitos e considera que todos os indivíduos são suscetíveis, em circunstâncias particulares, de usar de violência para atingir seus objetivos (Paquette & Bigras, 2008). A violência pode ser compreendida como uma agressão julgada excessiva pela sociedade em função de suas conseqüências prováveis, levando em consideração o contexto histórico-cultural e a época em que o julgamento moral é construído (Paquette & Malo, 1998). Pela possibilidade de vir a se tornar um comportamento violento, a agressividade geralmente é vista como uma inadaptação social, uma manifestação de anti-socialidade que convém neutralizar, embora faça parte, muitas vezes, de um comportamento adaptativo e funcional (Pellegrini, 2008; Roseth, Pellegrini, Bohn, Van Ryzin, & Vance, 2007) não podendo ser considerada, portanto, um indício de comportamento anti-social.

No que se refere especificamente a crianças, ganha cada vez mais força a preocupação em controlar e minimizar a agressão com vistas a evitar problemas futuros de comportamento. Tal preocupação é potencializada por resultados de pesquisas que indicam a agressividade como queixa prevalente em escolas e serviços de atendimento infanto-juvenil, principalmente em relação ao sexo masculino (Santos, 2006; Schoen-Ferreira, Silva, Farias & Silvares, 2002; Silva & Romaro, 2010; Souza & Castro, 2008). O aumento do interesse pelo tema da agressividade infantil também se deve à ênfase que tem sido dada à característica de estabilidade do comportamento agressivo. Estudos longitudinais que acompanham crianças entre o período pré-escolar e o final da infância e adolescência oferecem evidências consistentes da estabilidade dos indicadores de externalização (Crick, Casas & Mosher, 1997; Gallo & Williams, 2005; Mercer, McMillen & DeRosier, 2009;

Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini & Hutz, 2005; Pihlakoski, Sourander, Aromaa, Rautava, Helenius, & Sillanpaa, 2006; Szelbracikowski, 2009).

Quando se discute o tema da agressividade infantil, faz-se fundamental a adoção de uma postura cautelosa no sentido de refletir até que ponto e em quais circunstâncias ela faz parte dos processos de adaptação e maturação da criança, evitando a armadilha de entender todos os comportamentos agressivos como psicopatológicos. Portanto, o interesse repousa em investigar a porção estável da agressividade, ou seja, aquela que persiste ao longo do tempo.

Segundo a Perspectiva do Ciclo Vital, adotada nesta pesquisa, toda a criança apresenta comportamento agressivo em uma fase determinada de sua vida e a tendência é de que tal comportamento vá se modificando e diminuindo ao longo do tempo. Em alguns casos, este processo de modificação e diminuição da agressão não ocorre, e considerando que comportamentos agressivos persistentes em crianças tendem a se manter na idade adulta, e de forma cada vez mais acentuada, percebe-se a relevância de estudos que busquem identificar as origens da agressão e os fatores relacionados ao seu desenvolvimento a fim de embasar a reflexão sobre estratégias de promoção de saúde na infância, através da socialização da agressividade, e de prevenção de comportamentos agressivos persistentes.

Neste sentido, faz-se necessário destacar a importância de repensar as políticas de saúde mental, com especial atenção para o aumento da agressividade. O relatório da OMS, apresentado durante a Terceira Conferência Nacional de Saúde, afirma que 30% dos países não têm políticas de saúde mental e 90% não têm políticas de saúde mental que incluam crianças e adolescentes (Ministério da Saúde, 2005a). No Brasil, o Ministério da Saúde não preconiza ações de Psicologia na atenção básica e também não tem uma proposta para saúde mental das crianças e adolescentes, exceto para transtornos mentais graves, através da implantação dos Centros de Atenção Psicossocial para a Infância e Adolescência (Ministério da Saúde, 2005b). Por vezes, o termo saúde mental fica restrito ao atendimento psiquiátrico, desconsiderando-se sua abrangência e a contribuição de várias disciplinas no atendimento de crianças e adolescentes com problemas emocionais e comportamentais.

Os problemas de externalização, que envolvem comportamentos como agressividade, impulsividade e comportamento desafiador, têm sido amplamente investigados na etapa do desenvolvimento que compreende o final da infância e a adolescência. No entanto, apenas nos últimos anos passou-se a considerar a relevância clínica dos indicadores



de externalização apresentados por crianças com menos de seis anos como preditores de possíveis dificuldades futuras (Tremblay, 2000). Os anos pré-escolares constituem um período crucial, durante o qual as crianças aprendem estratégias de substituição à agressão.

Pesquisas evidenciam os fatores de risco que contribuem para o surgimento e manutenção de problemas de comportamento exteriorizado na infância como violência intrafamiliar, conflito conjugal, práticas parentais e estresse parental. Tais fatores estão relacionados às características da criança, aos processos familiares e às influências dos pares, comunidades e escolas. Estudos sobre o engajamento paterno revelam que o envolvimento do pai com seus filhos repercute positivamente no desenvolvimento das crianças (Dubeau, Devault, & Paquette, 2009; Paquette, 2004b). Além disso, algumas pesquisas indicam que o pai tem um papel específico, e mais ativo em relação ao papel da mãe, na socialização e no controle da agressividade na fase da primeira infância (0 a 6 anos) (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth, & Lamb, 2000; Paquette, 2004b; Paquette, Carbonneau, Dubeau, Bigras & Tremblay, 2003; Silva & Piccinini, 2007).

Entretanto, na pesquisa em base de dados que fundamentou o presente estudo, não foram encontradas pesquisas nacionais que investigassem o engajamento paterno<sup>1</sup> como um dos possíveis determinantes da socialização do comportamento agressivo infantil em pré-escolares. A equipe ProsPère<sup>2</sup>, sediada no Canadá e formada por pesquisadores de diversas áreas que, há mais de 10 anos, dedicam-se ao estudo da paternidade, adota o termo ‘engajamento paternal’ como sinônimo de ‘envolvimento paterno’, postura esta também adotada na presente pesquisa.

Embora o reconhecimento, nas sociedades ocidentais, de que o pai exerce importante papel no desenvolvimento infantil e, mesmo que as transformações pelas quais vem passando o ideal de paternidade tenham aberto caminho para estudos na área da paternidade (Souza & Benetti, 2009), existe a necessidade de pesquisas que se proponham a investigar em que aspectos específicos do desenvolvimento infantil a figura paterna exerce influência mais significativa.

Em revisão da produção científica na literatura nacional e internacional indexada, entre 1999 e 2003, Cia, Williams e Aiello

---

<sup>1</sup> Engajamento paterno é entendido aqui como a interação direta, a acessibilidade e a responsabilidade do pai em relação aos cuidados ao filho (Dubeau *et al*, 2009). Este conceito é discutido na revisão de literatura do presente estudo.

<sup>2</sup> Informações sobre a equipe ProsPère estão disponíveis no site <http://www.graveardec.uqam.ca/prospere/>

(2005) constataram a carência de estudos empíricos que descrevessem a interação pai-filho de pais adultos e de filhos entre zero e seis anos ou que correlacionassem essa interação com o desenvolvimento infantil, principalmente no contexto brasileiro. As autoras ainda destacaram a necessidade apontada por vários estudos de focar a figura paterna, coletar dados diretamente com o pai sobre sua participação na educação e nos cuidados com o filho, realizar estudos descritivos sobre aspectos da interação pai-filho em diversas fases do desenvolvimento e avaliar a auto-eficácia do pai.

A presente pesquisa, fundamentada na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e na Perspectiva do Desenvolvimento Familiar, se insere no âmbito de um projeto mais amplo realizado em convênio entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Québec em Montreal (UQÀM) e Universidade de Montreal (UM) intitulado “*A transmissão intergeracional da violência: a relação do conflito conjugal e parental com a agressividade entre pares de crianças de quatro a seis anos de idade*”. Tal projeto está sendo desenvolvido, no Brasil, em parceria entre o Laboratório de Pesquisa em Saúde, Família e Comunidade (LABSFAC) e o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento Infantil (NEPeDI) e tem por objetivo estabelecer um elo entre três formas de violência familiar, quais sejam, a violência conjugal, a violência parental e a agressão das crianças entre si, propondo um modelo de transmissão intergeracional das estratégias de gestão de conflitos.

A pesquisa ora apresentada utilizou critérios metodológicos e instrumentos propostos pelo projeto supracitado e investigou a influência do engajamento paterno sobre a agressividade em crianças de quatro a seis anos, considerando a primeira uma variável independente e a segunda, uma variável dependente. Foram também incluídas nas análises variáveis sócio-demográficas julgadas relevantes, tais como escolaridade, rendimento e jornada de trabalho do pai.

Pesquisadores ressaltam a necessidade de investigações na área da família, sob a perspectiva do desenvolvimento humano, considerando o que acontece na família enquanto grupo (Dessen & Braz, 2005; Szelbrackowski & Dessen, 2007). Entendendo que o desenvolvimento infantil é influenciado, principalmente, pelo seu ambiente próximo, ou seja, pela família, percebe-se a importância da investigação das relações familiares de crianças com problemas de comportamento exteriorizado, sobretudo, por suas implicações no desenvolvimento humano, ao longo do curso de vida. Ademais, estudos nesta área são relevantes socialmente, uma vez que diversos setores públicos e privados têm seu

trabalho voltado para o grupo familiar como, por exemplo, a escola, a saúde e a justiça (Boing, Crepaldi & Moré, 2008). Em virtude da relevância social e científica do tema, este estudo se propõe a investigar a seguinte questão:

*Qual a relação entre engajamento paterno e agressividade em crianças de quatro a seis anos?*

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo Geral**

Investigar a relação entre engajamento paterno e agressividade em crianças de quatro a seis anos.

### **2.2. Objetivos Específicos**

- Descrever as características sócio-demográficas da amostra;
- Caracterizar o engajamento do pai com seus filhos;
- Identificar se o engajamento paterno é diferente com filhos do sexo feminino e masculino;
- Verificar se as variáveis sociodemográficas (jornada de trabalho, escolaridade, renda) interferem no engajamento do pai;
- Caracterizar o comportamento agressivo de crianças de quatro a seis anos;
- Averiguar se existem diferenças no comportamento agressivo de meninas e meninos.

## **HIPÓTESES**

### **Hipótese Geral**

Filhos de pais mais engajados são menos agressivos do que filhos de pais menos engajados.

### **Hipóteses Específicas**

- Dentre as sete dimensões que envolvem o conceito de engajamento paterno, o pai se destacará naquelas que se referem à disciplina, abertura ao mundo e jogos físicos;
- O pai tende a se engajar mais com filhos do sexo masculino;
- As variáveis sócio-demográficas escolaridade e renda interferem no engajamento paterno, ou seja, quanto maiores a escolaridade e a renda do pai, mais engajado ele será com seus filhos;
- Quanto maior é a carga de trabalho do pai, menor é seu engajamento com os filhos;
- Meninos de 4 a 6 anos são mais agressivos em comparação com meninas nesta mesma faixa etária.

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

#### 3.1 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

De acordo com a Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano, preconizada por Urie Bronfenbrenner, o desenvolvimento se desenrola em processos progressivamente mais complexos de interações recíprocas e ativas entre a pessoa e o contexto onde vive (Bronfenbrenner, 1994; 1996; 1999; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Ao longo de seu trabalho, o foco das pesquisas de Bronfenbrenner se mantém na forma como fatores extrafamiliares influenciam o funcionamento intrafamiliar e na maneira pela qual este influencia o desenvolvimento humano (Wendt, 2006). Como permite investigar a influência do ambiente no desenvolvimento humano, este modelo constitui-se em referencial teórico apropriado para pesquisas que entendam o ser humano inserido em um contexto (Cecconello & Koller, 2004).

O desenvolvimento humano é concebido a partir da interação de quatro núcleos dinâmicos e interdependentes, conhecidos sob a denominação de Modelo PPCT, formado por Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. Estes quatro núcleos são mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento do ser humano e auxiliam na compreensão da totalidade da pessoa, visto que o desenvolvimento ocorre através de um processo de interação permanente, no decorrer do tempo, entre o contexto e as características individuais da pessoa (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Narvaz & Koller, 2004).

O primeiro dos núcleos, *Processo*, ocupa posição central neste modelo (Narvaz & Koller, 2004) e consiste na troca de energia, uni ou bilateral, entre a pessoa em desenvolvimento e o contexto, composto por outras pessoas, objetos e símbolos do ambiente externo imediato. Quando ocorrem no meio imediato são chamados processos proximais e podem ocorrer em atividades solitárias, como quando uma criança brinca sozinha, ou em atividades em conjunto, como na interação entre pai e filho ou quando uma criança brinca com outra. Quando ocorrem em conjunto, envolvendo uma ou mais pessoas, constituem os sistemas diádico, triádico e poliádico. Para que os processos proximais contribuam de fato para o desenvolvimento, faz-se necessário que exista engajamento da pessoa com a atividade, que a interação seja freqüente, em períodos regulares de tempo e progressivamente mais complexa, que

exista reciprocidade e afeto nas interações interpessoais e que a pessoa seja estimulada pelos objetos, pessoas, símbolos com os quais interage (Bronfenbrenner, 1999).

Portanto, o grau de influência das díades, estruturas interpessoais primárias, no processo de desenvolvimento depende da intensidade da interação entre as pessoas e da reciprocidade, ou seja, da capacidade de coordenarem suas atividades uma com a outra, da relação afetiva e do equilíbrio de poder presente na interação. Quanto mais positiva e mútua for a relação de afeto, maior o poder desenvolvimental da díade. Conforme Bronfenbrenner (1996), as díades são sistemas de desenvolvimento recíproco, pois se um dos membros passa por um processo de desenvolvimento, então todos os envolvidos se desenvolvem. Portanto, a efetividade pertinente aos processos encontra-se intimamente relacionada à frequência e ao padrão das interações que se processam de maneira regular e recíproca entre as pessoas e seus ambientes, tornando-se paulatinamente mais complexas (Polônia, Dessen & Silva, 2005; Prati, Couto, Moura, Polleto & Koller, 2008).

De acordo com Bronfenbrenner (2005), a exposição a tais processos pode contribuir para a competência ou disfuncionalidade. A competência refere-se à aquisição e ao desenvolvimento de conhecimento, habilidade ou capacidade de dirigir o próprio comportamento, podendo ocorrer em qualquer domínio – intelectual, físico, emocional, artístico, social. A disfunção diz respeito às recorrentes manifestações de dificuldades em manter o controle e a integração do comportamento em diferentes situações e domínios do desenvolvimento. Bronfenbrenner e Evans (2000) afirmam que os resultados relacionados à competência e à disfunção são desencadeados em função da exposição aos processos proximais. Quando a interação é breve e irregular, pode gerar resultados disruptivos ou disfuncionais (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Narvaz & Koller, 2004).

A capacidade das díades de gerarem desenvolvimento depende da participação, direta ou indireta, de outras pessoas na interação, formando um sistema poliádico que torna possível maior ocorrência e complexidade dos processos proximais (Bronfenbrenner, 1996). Em função do contato prolongado e constante que mantém com a criança, os cuidadores são os principais engajados em processos proximais promotores de desenvolvimento. Dificuldades provenientes do estresse e do baixo nível de instrução podem prejudicar a capacidade responsiva em relação às necessidades das crianças e tendem a prejudicar a qualidade dos processos proximais podendo gerar disfunções no desenvolvimento das crianças (Cecconello & Koller, 2004).

O segundo núcleo deste Modelo, *Pessoa*, se refere às características individuais de cada ser humano como as emocionais, motivacionais e cognitivas. Tais características são produto do desenvolvimento e também são produtoras do mesmo já que influenciam os processos proximais (Wendt, 2006). São três os domínios de características pessoais que influenciam os processos proximais: as disposições ou força, os recursos biopsicológicos e as demandas pessoais (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Ceconello & Koller, 2004). As disposições comportamentais influenciam de forma positiva os processos proximais quando são generativas, ou seja, quando envolvem orientações ativas como, por exemplo, curiosidade, tendência em iniciar e engajar-se em atividades. Influenciam negativamente quando são inibidoras, isto é, quando abrangem as características disruptivas da pessoa que dificultam a manutenção do controle sobre as emoções como a impulsividade, a agressividade, a apatia, a insegurança (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Os recursos se referem às características que influenciam a capacidade da pessoa para engajar-se nos processos proximais. Podem ser deficiências, que limitam o funcionamento integral do organismo como doenças crônicas e dano cerebral, ou habilidades psicológicas relacionadas às capacidades, conhecimento e experiências. As demandas pessoais dizem respeito à capacidade de provocar ou impedir a presença, no ambiente, de reações que favoreçam ou inibam a ocorrência dos processos proximais. Tais características englobam a aparência e a personalidade como, por exemplo, bebês risonhos que geralmente despertam mais a atenção do que os irritados. Características demográficas como idade, gênero e etnia também influenciam a direção e a força dos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Narvaz & Koller, 2004).

O *Contexto* de vida da pessoa forma o terceiro núcleo do Modelo Bioecológico. O sistema ecológico em que ocorre o desenvolvimento humano é organizado por subsistemas sobrepostos que ajudam a guiar e a amparar o crescimento (Bronfenbrenner, 2005). O indivíduo, visto como um sistema, encontra-se inserido em microsistemas, os quais compõem os mesossistemas, que, por sua vez, formam os exossistemas que se encontram inseridos no macrosistema. Todos os sistemas são influenciados pelo cronossistema. As interconexões entre os subsistemas podem ser mais importantes para o desenvolvimento humano do que os próprios eventos que neles ocorrem. Estes subsistemas não são fixos ou mutuamente exclusivos; são dotados de

dinamismo e caracterizam-se pela possibilidade simultânea de ocorrência (Bronfenbrenner, 1996).

O microsistema se refere ao meio imediato em que se encontra a pessoa em desenvolvimento onde ocorrem as interações face a face que promovem ou inibem um envolvimento nas interações de forma mais direta. Abrange atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento nos ambientes que frequenta e com os quais estabelece relações imediatas. O conteúdo e a estrutura deste subsistema definem a eficácia do desenvolvimento, o qual é sustentado pelos processos proximais que operam neste nível (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O mesossistema se refere às inter-relações entre pelo menos dois ambientes dos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente e é ampliado sempre que a pessoa passa a participar de um novo ambiente.

O exossistema também compreende as inter-relações entre dois ou mais ambientes, mas aqui a pessoa em desenvolvimento não participa ativamente de um deles. Nestes ambientes ocorrem eventos que indiretamente influenciam e são influenciados por ocorrências em ambientes imediatos nos quais a pessoa vive como, por exemplo, a relação entre a família e o local de trabalho dos pais (Bronfenbrenner 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998). O macrosistema diz respeito ao ambiente que engloba os demais subsistemas e que dá a eles consistência como a cultura, a economia, os costumes e ideologias, as leis. Os valores e crenças segundo os pais foram educados exercem forte influência sobre a maneira como educam seus filhos.

O cronossistema, quinto subsistema, refere-se à transformação nos subsistemas ao longo do tempo considerando a história transgeracional da família e dos grupos sociais (Bronfenbrenner, 1996; Polônia *et al.*, 2005). O cronossistema também se constitui no quarto elemento do modelo PPCT, o *Tempo*, que é considerado, além de um atributo do crescimento humano (idade cronológica), uma propriedade do meio circundante abrangendo o ciclo de vida da pessoa e o período de várias gerações (Bronfenbrenner, 1994; Narvaz & Koller, 2004). O *tempo* é considerado um elemento fundamental na constituição e análise dos processos proximais, haja vista que o impacto desenvolvimental das pessoas em interação é alterado ao longo dos anos. Há uma relação direta entre o aumento da complexidade das relações e o nível de reciprocidade e mutualidade em favor da pessoa em desenvolvimento (Prati *et al.*, 2008).

A família é entendida como o principal lócus de desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1996), como contexto primário de



desenvolvimento humano (Carter & McGoldrick, 2001). Para Minuchin (1982), tal contexto é considerado complexo, composto por subsistemas integrados e interdependentes, que estabelece uma relação bidirecional e de mútua influência com o contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserido. O desenvolvimento infantil acontece por meio da interação entre a criança e todos os níveis de influência do seu meio ambiente e, portanto, cada sistema é fundamental para entendê-lo. De forma mais geral, é visto como o processo de transformações progressivas, que ocorre com base nas interações sociais estabelecidas dentro de um contexto, que engloba desde processos biológicos do organismo até as mudanças sócio-históricas ao longo do tempo.

Dentro da Perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner (1994, 1996; Bronfenbrenner & Ceci, 1994), os fatores como estimulação do contexto, as atividades engajadas entre pais e criança, assim como os recursos de pais e mães, valores e práticas educacionais da família, os recursos da própria criança em desenvolvimento, seus atributos e sua competência pessoal para determinadas tarefas e situações, devem ser consideradas como variáveis importantes para o desenvolvimento. Neste sentido, Bronfenbrenner (2005) enfatiza a importância da presença do pai e da mãe para o desenvolvimento da criança.

Segundo o autor, as questões econômicas que obrigaram ambos os pais a trabalharem, além do fenômeno de altos índices de divórcio e, conseqüente, monoparentalidade, prejudicaram o desenvolvimento da família, especialmente das crianças. Experimentos com crianças em que os pais estavam presentes, um servindo de modelo e outro reforçando o comportamento, demonstraram que a criança tende a apresentar um melhor desempenho do que quando só um dos pais estava presente. Além disso, o desempenho da criança foi melhor quando a pessoa que servia como modelo era do mesmo sexo e aquela que reforçava o comportamento, do sexo oposto (Bronfenbrenner, 2005).

Bronfenbrenner afirma que a ausência paterna revela efeitos deletérios no desenvolvimento psicológico da criança, principalmente nos anos pré-escolares, afetando mais os meninos do que as meninas. Além disso, a falta do pai opera direta e indiretamente sobre a criança, pois também influencia o comportamento da mãe (2005). Reconhecendo a complexidade dos processos desenvolvimentais, esta pesquisa se propôs a analisar os efeitos da díade pai-criança sobre a agressividade infantil.

A Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano não possui um aporte teórico específico para caracterizar cada uma das fases do ciclo de vida da família. A Perspectiva do Desenvolvimento

Familiar, apresentada a seguir, oferece uma estrutura teórico-conceitual para a compreensão das famílias nas diversas etapas do ciclo vital, além de relacionar o desenvolvimento individual de cada membro ao desenvolvimento do grupo familiar.

### **3.2 A Família e o Desenvolvimento Infantil**

Na Perspectiva do Desenvolvimento Familiar, derivada da Teoria Sistêmica, a família é estudada ao longo de seu ciclo vital. O foco é direcionado para as estruturas e dinâmicas familiares, bem como para as funções e tarefas que as famílias devem cumprir em cada fase do ciclo de vida em função de períodos específicos de desenvolvimento enquanto grupo e enquanto desenvolvimento individual de cada um de seus membros (Kreppner, 2000; Kreppner & Von Eye, 1989). Assim como uma pessoa que nasce, passa por vários estágios de desenvolvimento e morre, também a família se desenvolve passando por vários estágios nos quais os papéis que cada membro exerce vão se modificando enquanto a família se reorganiza. Esta seqüência de estágios foi denominada ‘ciclo de vida familiar’ ou ‘ciclo vital da família’ e tem sido descrita por terapeutas e pesquisadores de família, como Carter e McGoldrick (2001) e Cerveny e Berthoud (2009).

Pesquisas embasadas na Perspectiva do Desenvolvimento Familiar focam os padrões de relacionamento que são desenvolvidos e mantidos na família ao longo do tempo, enquanto Bronfenbrenner destaca as influências do ambiente externo sobre esses padrões. Tais padrões regulam o comportamento e o desenvolvimento dos membros do sistema familiar, de modo que nenhum deles pode ser entendido como verdadeiramente independente, e sim como elemento compreendido no contexto. O ciclo de vida individual se desdobra dentro do ciclo de vida familiar que, por sua vez, se configura como o contexto primário do desenvolvimento humano, sendo este último concebido como um processo ao longo do ciclo de vida, em constante interdependência com as fases e transições vivenciadas pela família (Carter & McGoldrick, 2001).

Cada sistema familiar engloba vários subsistemas dinâmicos e interdependentes, como o marital, parental e fraternal, que são compostos por relações diádicas, triádicas e poliádicas. Portanto, as relações diárias moldam a essência familiar, caracterizando sua organização (Cerveny & Berthoud, 2002). Minuchin (1982) considera o funcionamento familiar como uma estrutura que se desenvolve e se adapta constantemente. Por estrutura entende-se padrões de

comportamentos que uma pessoa manifesta diante de outra. O funcionamento da família pode ser definido, de acordo com Piszczman (2006), a partir da capacidade de adaptabilidade (capacidade do sistema mudar sua estrutura de poder, relações, papéis e regras de relacionamento a partir das exigências e situações vividas) e coesão (ligação emocional entre os membros das famílias).

A estrutura familiar, conforme descreve Piszczman (2006), compreende três dimensões: fronteira (são regras definidas pelas pessoas ao longo do tempo, definem a separação entre os subsistemas; podem ser rígidas, frouxas ou flexíveis); alinhamento (formas de coalizão, alianças entre os membros do sistema; podem ser coalizões estáveis ou circulares); poder (domínio de um sobre o outro, inclui passividade e atividade, concordância e discordância). Minuchin (1982) explica que as negociações no cotidiano familiar demonstram o funcionamento e a delimitação de poder, pois a hierarquia pode ser pensada como um aspecto da organização familiar, podendo revelar qual subsistema domina, que estilo é exercido, se é coercitivo e autoritário ou se permite negociação, se tolera discordâncias, se há resistência à criação de regras. Um sistema pode ser funcional ou disfuncional dependendo da organização da sua estrutura.

De acordo com Kreppner e Von Eye (1989), a definição das fronteiras entre subsistemas e das relações entre os elementos de um sistema são abstrações que auxiliam a análise do complexo fenômeno do desenvolvimento familiar e das mudanças nos comportamentos dos membros familiares ao longo do ciclo vital. Essas abstrações referem-se à estrutura e à dinâmica das famílias que, por sua vez, caracterizam as configurações familiares. As características subjetivas referentes à maneira como os membros familiares se relacionam conferem indícios da dinâmica da família. Considera-se como dinâmica familiar a forma como seus membros se relacionam, como estabelecem e mantêm vínculos, como lidam com problemas e conflitos, os rituais que cultivam, a qualidade das regras familiares, a definição de sua hierarquia e o delineamento dos papéis assumidos pelos membros da família (Cervený & Berthoud, 2002).

Para Minuchin (1982), um dos principais meios de acesso à estrutura e à dinâmica da família é a análise dos subsistemas familiares. Um indivíduo pode participar de diferentes subsistemas nos quais terá diferentes níveis de poder, aprenderá diferentes habilidades e manterá diferentes relações complementares. Cada subsistema familiar realiza e formula funções e demandas específicas de cada um de seus membros, sendo que o desenvolvimento das competências pessoais adquiridas em

cada um desses subsistemas depende do grau de autonomia atingido pelos mesmos. A capacidade de mudar, participar, deslocar-se, separar-se e pertencer a diversos subsistemas permite aos indivíduos exercerem funções únicas, de trocar e adquirir outras e, desse modo, expressar aspectos mais diferenciados de si mesmos (Andolfi, Angelo, Menghi & Nicolo-Corigliano, 1984).

Cowan (1991) sugere que os indivíduos estão em transição durante a maior parte da vida e que esta, por seu turno, possui características gerais aplicáveis a todas as transições ao longo do ciclo vital, desde a infância até a idade tardia. Considerar que sejam realizadas pelas famílias, segundo Elder (1991), significa relacionar as transições entre os membros de diferentes gerações e sublinhar os padrões gerais de interdependência entre as pessoas nas famílias ou significa, ainda, colocar as transições familiares no contexto intergeracional, envolvendo as relações entre sucessivas gerações e o processo pelo qual cada geração é tomada pela outra.

As transições familiares dividem-se em normativas e não-normativas, isto é, períodos marcados pela manutenção de padrões e regras que são funcionais e disfuncionais, respectivamente. Segundo Cowan (1991), as normativas caracterizam as mudanças esperadas como, por exemplo, a puberdade. As não-normativas referem-se a eventos inesperados que podem atingir as pessoas e as famílias, como guerras, desemprego, doenças graves. Definir a transição normativa como esperada e a não normativa como inesperada exige ter como referência um contexto social específico, não sendo possível distingui-las sem a devida consideração do ambiente e da cultura. Além disso, variações no momento de vida em que ocorre podem transformar uma transição normativa em não-normativa, pois quando uma transição normativa acontece muito antes ou muito depois da época esperada, pode vir associada à diminuição da auto-estima e ao aumento dos níveis de estresse (Cowan, 1991).

As interações estabelecidas no microsistema familiar são as que trazem as implicações mais significativas para o desenvolvimento infantil (Szelbrackowski & Dessen, 2007). A família constitui-se em um sistema relacional aberto em constante transformação que promove a evolução de seus membros, sendo considerada um nicho ecológico primário para a promoção da sobrevivência e da socialização da criança, mediando a relação entre esta e a sociedade (Kreppner, 2003; Sigolo, 2004). As relações que se estabelecem no contexto familiar influenciam diretamente o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança e, portanto, o desenvolvimento infantil depende da qualidade das

interações que se estabelecem na família (Bronfenbrenner, 1996; Dessen & Braz, 2005). Também se faz importante considerar que as famílias diferem consideravelmente quanto à capacidade de se adaptarem às exigências do desenvolvimento das crianças, ou seja, variam na maneira pela qual atendem às necessidades e reagem às mudanças da criança (Kreppner, 2000).

Lewis e Feiring (1998) ressaltam que, ao estudar a criança e a sua família, deve-se considerar o desenvolvimento infantil em relação ao contexto social, ou seja, faz-se necessário analisar o sistema e descrever as forças que influenciam e são influenciadas pela criança. Tal proposição vai ao encontro da concepção de Minuchin (1985), segundo a qual o indivíduo é concebido como interdependente ao sistema, ou seja, o foco está no funcionamento interno do sistema e não no funcionamento interno do indivíduo. Tanto a Perspectiva Bioecológica quanto a do Desenvolvimento Familiar destacam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos no sistema familiar e influenciam-no direta e indiretamente. Por serem elementos interconectados dentro de um sistema, os pais afetam os filhos, estes afetam os pais, e os pais afetam um ao outro por intermédio de suas interações diretas. Contudo, consideram-se como elementos não apenas os indivíduos, mas também as díades e as unidades maiores. Neste contexto, o estudo das inter-relações torna-se mais complexo, pois, por exemplo, uma criança pode afetar cada pai separadamente e, da mesma forma, a interação entre eles (Lewis & Feiring, 1998).

Atualmente se tem acompanhado a mudança dos estudos das díades mãe-criança para incluir as díades pai-criança e os irmãos, numa demonstração das diferenças existentes no funcionamento das distintas díades na presença e na ausência de outro membro familiar. Portanto, é importante considerar tanto as influências diretas quanto as indiretas, ou seja, o modo como cada indivíduo influencia um ao outro e o modo como influencia os relacionamentos com e entre os demais membros familiares, principalmente se esse indivíduo é uma criança que tem de estabilizar os relacionamentos numa rede de relações que já existia antes dela. Embora se reconheça a existência de inúmeras variáveis intervenientes quando se pesquisa a relação entre família e desenvolvimento infantil, cabe ressaltar que este estudo se propôs a focar a díade pai-criança no contexto familiar.

### 3.3 As Configurações Familiares e suas Mudanças

As mudanças nas configurações familiares levaram a ampliação do conceito de família fazendo emergir a necessidade de se considerar outras formas de configurações, pois a família nuclear, apesar de ainda representar boa parte dos desenhos familiares, deixou de ser hegemônica (Biasoli-Alves, 2004; Fonseca, 2004). Segundo abordagens contemporâneas, a definição de família leva em conta a pluralidade de composições, que incluem laços consangüíneos ou não, relações não formalizadas por parentesco, sentimentos de pertença, vínculos afetivos, intimidade e proximidade entre os membros (Cervený & Berthoud, 2009; Dessen & Braz, 2005; Fonseca, 2004; Szelbracikowski & Dessen, 2007).

Minuchin, Lee e Simon (2008) afirmam que a família é produto de contextos multiculturais, incluindo comportamentos, experiências derivadas de afiliações, de cenários ecológicos, de valores filosóficos ou religiosos, de nacionalidade, de etnia, de tipos de organização familiar, de ocupação, de padrões migratórios, de valores derivados de momentos históricos, dentre outros. Neste sentido, Andolfi *et al* (1984) enfatizam a dinamicidade em sua conceituação de família:

sistema ativo em constante transformação, que se altera com o passar do tempo para assegurar a continuidade e o crescimento psicossocial de seus membros componentes. Esse processo dual de continuidade e crescimento permite o desenvolvimento da família como unidade e, ao mesmo tempo, assegura a diferenciação de seus membros. A necessidade de diferenciação, entendida como a necessidade de auto-expressão de cada indivíduo, funde-se com a necessidade de coesão e manutenção da unidade no grupo com o passar do tempo (p.18).

Acompanhando as transformações na configuração da família, na conjuntura das sociedades ocidentais, os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres estão mudando, criando novas expectativas, crenças e atitudes sobre de que forma pais e mães devem agir no contexto familiar (Cabrera *et al*, 2000; Silva & Piccinini 2007). No Brasil, as transformações sociais contemporâneas como o incremento da inserção da mulher no mercado de trabalho e os novos arranjos familiares modificaram a estrutura e os padrões de funcionamento familiar, mais especificamente em relação ao número de lares brasileiros chefiados por

mulheres, ou seja, lares em que o trabalho feminino passa a representar a principal fonte de sustento econômico da família. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2006), entre 1995 e 2005 o número de famílias chefiadas por mulheres cresceu 35% e este crescimento, embora fortemente associado à famílias onde não há o cônjuge, vem ocorrendo também em famílias onde há a presença do cônjuge.

Tais mudanças têm repercutido, para além da dinâmica familiar, nas questões conjugais, bem como na educação dos filhos e vêm gerando transformações nos papéis e funções desempenhados por cada progenitor (Fleck & Wagner, 2003). A visão tradicional do pai como provedor do lar vem se alterando, já que a mulher também vem ganhando espaço como provedora do sustento familiar, e a figura paterna vai gradativamente sendo associada à maior participação no que se refere ao cuidado com os filhos (Bandeira, Goetz, Vieira & Pontes, 2005; Perucchi & Beirão, 2007).

### 3.3.1 Transformações no Ideal de Comportamento Paterno

Assim como o conceito de família vem passando por transformações, também a concepção de paternidade tem se modificado ao longo da história das sociedades ocidentais. De acordo com Lamb (1997), os papéis atribuídos ao pai são associados a padrões culturais e, portanto, o ideal paterno se refere a um conjunto de regras sobre o que é, dependendo da época e do contexto histórico, ser um bom pai. Entre 1600 e 1700, durante o período colonial norte-americano, quando predominavam as atividades rurais familiares, o pai era tido como patriarca, pouco afetivo, exercendo grande poder na família como guia moral. Nesta época, o pai ideal seria o responsável pela formação do juízo de valor e pela honra, além de assegurar que os filhos seguissem condutas religiosas (Lamb, 1997; Pleck & Pleck, 1997).

Na era industrial norte-americana, por volta de 1830 a 1900, o ideal de paternidade era o de único provedor do sustento familiar de forma que o valor moral dependia do sustento satisfatório da família. O pai ideal era um homem de negócios e cabia à mãe ser a principal agente no desenvolvimento da personalidade do filho. No contexto da revolução industrial, as expectativas passaram a ser de um pai mais passivo e a mãe assumiu maior poder na formação moral dos filhos. Com a quebra da bolsa de valores nos Estados Unidos em 1929, muitos pais passaram a ser vistos como pobres provedores, destituídos da possibilidade de desempenhar seu papel de forma ideal (Pleck & Pleck,

1997).

A partir da década de 70, com a ascensão de um novo modelo econômico industrial e a consolidação do movimento feminista, muitas mulheres se inserem no mercado de trabalho, com carga horária e cargos semelhantes aos dos homens, e passam, progressivamente, a dividir com eles a condição de provedor do lar. Inicia-se então, uma pressão no sentido de que o homem também passasse a realizar tarefas antes exclusivas da esposa. Os questionamentos das desigualdades de gênero, o avanço dos métodos contraceptivos, o desemprego masculino e o ingresso massivo das mulheres no mercado de trabalho fazem emergir a exigência de um pai mais intensamente envolvido com sua criança (Pleck & Pleck, 1997). Portanto, a emancipação feminina gera uma crise no modelo familiar patriarcal e as expectativas em relação ao pai ideal mudam mais uma vez (Crepaldi, Andreani, Hammes, Ristof & Abreu, 2006).

O termo com o qual Pleck e Pleck (1997) descrevem este novo modelo de paternidade, que tem como marca central a igualdade de responsabilidade pela criação dos filhos, é o de pai co-genitor. Do pai co-genitor da década de 70 eram esperados o envolvimento com as crianças, a divisão do cuidado físico diário com a mãe, auxílio para educação dos filhos sem estereótipos de gênero e a participação no desenvolvimento da criança, desde o nascimento até a fase adulta. Este modelo é considerado ideal até os dias de hoje e é ele que tem impulsionado muitas investigações científicas (Bandeira, Furtado & Vieira, 2005). De acordo com Lamb (1997), o pai não necessariamente desempenha todas as tarefas em igualdade com a mãe, mas espera-se dele que cuide, brinque, instrua e demonstre afeto e amizade por suas crianças. O padrão ideal que vem se constituindo passa então a ser o de um pai com funções múltiplas, mais participativo e envolvido, que além de brincar também educa (Bandeira *et al*, 2005; Fleck & Wagner, 2003).

O livro de Lamb publicado em 1976, “*O papel do pai no desenvolvimento infantil*”, abriu caminho para investigações sistemáticas através das quais se constatou que o papel do pai vai além da função de provedor. A partir da década de 80, as pesquisas e a observação do comportamento dos recém-nascidos mostraram que, desde os primeiros dias, o bebê possui a percepção do pai (Bandeira *et al*, 2005). Souza e Benetti (2009) constataram, em pesquisa de revisão bibliográfica sobre o tema paternidade entre os anos de 2000 a 2007, que, embora a pluralidade de contextos e situações associadas à paternidade, os estudos encontrados foram unânimes na compreensão da importância do envolvimento e participação masculina no cuidado aos



filhos. As autoras ressaltam que este tema se constitui em importante foco de interesse para a compreensão das relações familiares e das condições de desenvolvimento infantil.

Silva e Piccinini (2007) buscaram compreender os sentimentos relacionados à paternidade e o envolvimento paterno de pais casados que tinham um único filho em idade pré-escolar. Constatou-se que pais e mães dividiam os cuidados e a responsabilidade por suas crianças e os homens acreditavam na importância de sua participação na vida dos filhos. Embora se mostrassem satisfeitos com a paternidade, foi possível perceber conflito entre o comportamento paterno real e o ideal já que os pais acreditavam que deveriam ser mais presentes na vida de seus filhos.

De acordo com a pesquisa de Prado, Pionavotti e Vieira (2007), pais e mães consideraram que o ideal de comportamento paterno está distante do real nos aspectos didáticos e de interação social, mas não em relação à disciplina. Quanto ao tempo que o pai passava com os filhos durante uma semana, pais e mães estimaram tempos semelhantes para a disponibilidade real. Em relação ao tempo ideal, pais tendiam a acreditar que deveriam passar mais tempo com as crianças, em comparação com as mães. Sobre a participação paterna nas atividades da casa, a mãe acreditava que o ideal seria o pai fazer mais do que ele avaliava como sendo seu papel nas tarefas do lar enquanto os homens achavam que sua participação estava bastante próxima do que seria o ideal.

Estudos revelam que além de participar pouco das tarefas domésticas, o pai quase não se envolve nos cuidados aos filhos, sendo apenas referidas as atividades de brincadeiras (Araújo & Scalon, 2006; Crepaldi *et al*, 2006). Outras pesquisas referem maior participação masculina nos cuidados com os filhos em detrimento das tarefas domésticas (Gomes & Resende, 2004; Winsler, Madigan & Aquilino, 2005). Embora tenha havido mudanças significativas no sentido de diminuir o desnível entre homens e mulheres no que diz respeito às atividades domésticas, permanece uma distância considerável entre o discurso e a prática, pois mesmo os homens cujas atitudes são positivas em relação à divisão de tarefas continuam adotando um comportamento não compatível com tais convicções (Brasileiro, Jablonski, & Féres-Carneiro, 2002).

Em pesquisa sobre a paternidade segundo a concepção dos filhos, Goetz e Vieira (2008) verificaram que as crianças percebem o pai real afastado do ideal em aspectos referentes ao cuidado e à interação especialmente nos casos em que os pais são separados. Os autores lembram que expectativas dos filhos em relação aos pais são reflexo da cultura em que vivem e que, se na cultura contemporânea o padrão ideal

é o de um pai mais envolvido e ativo, os filhos vão cobrar estes comportamentos de seus pais.

Estudos concluíram que, embora estejamos em um processo de mudança acerca do que se espera de um pai e de uma mãe, as figuras do pai provedor financeiro da família e da mãe responsável pelos cuidados emocionais e afetivos perduram (Dessen & Braz, 2000; Gaertner, Spinrad, Eisenberg & Greving, 2007; Rocha-Coutinho, 2005; Trindade & Mendrano, 2002). Conforme Freitas, Silva, Coelho, Guedes, Lucena e Costa (2009), os pais concebem a paternidade como um novo encargo social ainda fortemente vinculado à função de provedor material e moral da família, mesmo que vivenciem um processo de transição onde se mesclam o modelo do pai tradicional e outro mais atual que abrange também as dimensões afetiva e de cuidados.

Acerca das repercussões da paternidade no cotidiano de pais adolescentes, foi possível verificar que estes também percebem a figura do pai como maior responsável pelo provimento econômico da família, mesmo aqueles que não tinham essa experiência em suas famílias de origem (Dias & Aquino, 2006). Na pesquisa conduzida por Bornholdt, Wagner & Staud, (2007), o suporte financeiro também aparece como principal preocupação no exercício da paternidade, seguido do desejo de envolvimento no desenvolvimento dos filhos. De acordo com Pleck e Pleck (1997), o suporte econômico é uma forma de cuidado indireto, por meio da qual o pai contribui para a criação e a saúde emocional de suas crianças.

Portanto, o pai é mais vulnerável do que a mãe sob estresse econômico e insegurança financeira, justamente pelo prejuízo a uma dimensão central da função paterna, a de provedor econômico. Entretanto, observa-se que os pais que adotam uma definição multidimensional do papel paterno, que vai além do papel de provedor, são mais propensos a assumir a responsabilidade pela guarda de crianças, a demonstrar afeto e participar na educação dos filhos (Turcotte & Gaudet, 2009). Além do apoio financeiro, o pai pode contribuir de várias maneiras no sentido de promover o desenvolvimento pleno de determinadas capacidades e potencialidades de seus filhos.

Em relação ao período gestacional, alguns pais demonstraram dificuldade em atender integralmente ao novo papel paterno, de maior participação e envolvimento (Piccinini, Silva, Gonçalves, Lopes & Tudge, 2004). O futuro pai sente-se perdido e confuso quanto ao que esperar do novo papel, pois este se encontra em um processo de redefinição: de um lado, existem as demandas do papel tradicional de

pai (provedor da família) e, de outro, novas demandas de maior participação e envolvimento (Bustamante, 2005; Carvalho, 2003; Costa, Lima, Martins Júnior, Santos, Araújo & Assis, 2005; Gomes & Resende, 2004).

Embora a parturiente considere a presença de seu companheiro na sala de parto uma importante referência emocional (Motta & Crepaldi, 2005), muitas mulheres ainda não incluem seus companheiros no processo gestacional. Mesmo após o nascimento do bebê, os homens não são incluídos na rotina de cuidados à criança e tão pouco motivados para tal. Entretanto, pesquisas apontam que o suporte oferecido ao pai pelos profissionais de saúde e pela sua família é recebido como positivo pelo mesmo, principalmente nos períodos pré e pós-natal (Andreani, 2006; Montigny, Lacharité, & Amyot, 2006).

O sentimento de paternidade não está determinado apenas pelo laço biológico com a criança, mas também é fortemente influenciado pela qualidade da relação com a parceira e pela própria experiência como filho (Bustamante, 2005). Em uma pesquisa com o objetivo de investigar a concepção de trinta mães a respeito do cuidado paterno em famílias em situação de risco psicossocial, estas descreveram as atividades que os companheiros realizavam com os filhos como brincar, passear, conversar, mas nem todas as reconheceram como ações de cuidado suficientes para que se caracterizasse o engajamento do pai (Crepaldi *et al*, 2006).

Lewis e Dessen (1999) ressaltam que em muitas sociedades os pais continuam a ser os responsáveis pelo provimento financeiro das famílias e pouco se envolvem nos cuidados diretos aos filhos. Nas sociedades contemporâneas ocidentais, embora exista a exigência de que os homens se envolvam ativamente no contexto familiar, ainda é forte a crença de que são incapazes de cuidar dos filhos adequadamente. Esta contradição leva, muitas vezes, a exclusão do pai das tarefas de cuidar e à falta de reconhecimento de seu engajamento no cuidado (Crepaldi *et al*, 2006). Neste ponto, faz-se importante a contribuição de Tronto (1997) que delimita a diferença entre ‘cuidar de’ e ‘cuidar com’, que parece estar relacionada a uma divisão de gênero. O genitor que cuida de uma criança exercendo atividades de cuidar da vida diária *cuida de* e é geralmente a mãe. Aquele que colabora no cuidado, mas não exerce a função de forma regular e comprometida *cuida com*, e é geralmente o pai. Neste caso, a figura paterna é mais requisitada quando existem situações críticas na vida da criança, como doença e hospitalização (Lewis & Dessen, 1999).

Carvalho (2003) salienta a importância de o pai ser incluído no

processo como um todo, sendo incentivada sua participação no pré-natal, parto, pós-parto e nas consultas pediátricas, além da necessidade de serem formuladas políticas trabalhistas que permitam a inclusão do pai nos serviços de saúde. Segundo Crepaldi *et al* (2006), a sensibilização dos setores de saúde e também os de educação é parte fundamental para a inclusão do pai na atenção às necessidades da criança. O fato de a mãe ser considerada a interlocutora principal nesses ambientes legitima as representações de que o pai é incapaz de cuidar das questões de seu filho, o que o coloca na posição de mero ajudante da mãe e provedor da família.

Jablonski (2010) destaca que as transformações que ocorreram no exercício da paternidade mexeram com a própria identidade masculina, perpassando questões relativas a valores e crenças. As transformações familiares geraram expectativas e cobranças em relação ao homem tanto nas suas funções de pai como de esposo caracterizando o fenômeno denominado “nova paternidade”, que remete aos compromissos assumidos pelo pai, seus conflitos e modelos. Percebe-se, no que diz respeito às atitudes, um crescente interesse dos homens em participar, cada vez mais, dos cuidados com os filhos. Porém, o desejo em participar não se materializa com a mesma força em ação, visto que a divisão dos cuidados aos filhos ainda parece estar desequilibrada (Brasileiro *et al*, 2002; Jablonski, 2010).

É possível perceber um compartilhamento das tarefas referentes à educação da prole e à organização da família (Fleck & Wagner, 2003; Levandowski, Koller, & Piccinini, 2002; Wagner, Predebon, Mosmann, & Verza, 2005). Contudo, apesar das diferentes configurações quanto aos papéis familiares, a tarefa de acompanhar o cotidiano das crianças ainda é atribuída à mãe e não ao pai (Wagner *et al*, 2005). Mudanças na estruturação familiar, com divisão mais igualitária das tarefas domésticas e dos cuidados às crianças, podem reverter em uma maior qualidade da interação entre pai e filho, favorecendo o desenvolvimento infantil, principalmente no que diz respeito aos aspectos socioemocionais (Del Prette & Del Prette, 2005).

Ademais, o maior envolvimento do pai favorece o aumento do bem-estar da mãe, expresso em relatos de experiências mais positivas sobre sua maternidade, e contribui para um melhor desenvolvimento da criança nas esferas cognitiva e social (Aldus & Mulligan, 2002; Flouri & Buchanan, 2003). Segundo Baruffi (2000), o pai é figura importante para o desenvolvimento psico-afetivo dos filhos, indo além do papel de provedor e mantenedor da família e se constituindo em referência na construção da personalidade dos filhos sendo o primeiro transmissor da

autoridade social.

Partindo do entendimento de que o pai influencia o desenvolvimento infantil, interessa saber de que forma ocorre esta influência, ou seja, que aspectos do comportamento paterno e da interação pai-filho, inseridos no contexto familiar, interferem, positivamente ou não, no processo de maturação da criança. O engajamento do pai nos cuidados com os filhos pode ser um importante elemento no sentido de modular aspectos do desenvolvimento infantil, portanto, estudá-lo se mostra cada vez mais relevante.

### 3.3.2 Engajamento Paterno

O envolvimento da mãe nos cuidados ao filho de longa data é reconhecido e valorizado de modo que diversas pesquisas dedicaram-se a entender as repercussões de sua interação com a criança desde a gestação. Os resultados dos estudos conferiram caráter de inquestionabilidade ao importante papel da figura materna no desenvolvimento infantil. Em revisão de literatura brasileira entre 1990 e 1999 (Levandowski *et al*, 2002), observou-se que o número de pesquisas sobre maternidade era aproximadamente três vezes maior do que sobre paternidade. Apenas nas últimas décadas é que se intensificou o interesse pelo estudo do envolvimento do pai com a criança.

Embora seja evidente a percepção do aumento dos estudos na área da paternidade (Souza e Benetti, 2009), ainda são poucos aqueles que buscam entender como o pai está vivenciando as mudanças de expectativas, o que sente em relação à paternidade e como se avalia neste papel (Cia *et al*, 2005). Nas publicações brasileiras, de uma forma geral, constata-se que são escassas as pesquisas realizadas apenas com o pai; a grande maioria das pesquisas acerca do desenvolvimento infantil e do envolvimento parental tem como participantes as mães ou as mães e os pais. Portanto, existe, na produção acadêmica nacional, a carência de pesquisas que privilegiem tanto o discurso do pai acerca de suas percepções sobre a paternidade como também a especificidade de seu papel no desenvolvimento infantil.

Souza e Benetti (2009) identificaram os principais focos de pesquisas externas e internas sobre o tema paternidade entre o período compreendido entre 2000 e 2007 e observaram que, na esfera internacional, o interesse maior recai sobre os aspectos históricos, políticos e culturais que interferem no exercício da paternidade, com ênfase nos aspectos econômicos e sociais como impulsionadores do envolvimento paterno. Já em âmbito nacional, a ênfase da discussão está

nas características da paternidade na adolescência, refletindo uma questão social importante no país, qual seja, a gravidez na adolescência. Destaque menor é dado aos programas voltados para a promoção da paternidade denotando o reduzido interesse em ações no sentido de prevenir repercussões negativas advindas do afastamento ou negligência do pai com seus filhos.

Em revisão de literatura sobre intervenções com o pai referente ao período compreendido entre 1983 e 2003, Magill-Evans, Harrison, Rempel e Slater (2006) constataram que assim como as intervenções com a mãe podem promover efeitos significativos para o desenvolvimento das crianças, as intervenções abordando o pai e sua interação com a criança, também podem promover efeitos positivos. Concluiu-se que, embora pesquisas recentes tenham indicado que o pai também contribui para o desenvolvimento da criança, pouco se conhece sobre os tipos de intervenções com o pai que possam estimular e desenvolver responsividade paterna e interações pai-criança de qualidade. Ademais, a ausência da figura paterna durante a infância tem sido associada a problemas no desenvolvimento tais como dificuldades emocionais, cognitivas, abuso de drogas, transtornos de conduta, gravidez na adolescência, entre outros (Falceto, Fernandes, Baratojo & Giugliani, 2008).

Turcotte e Gaudet (2009) realizaram uma análise das nomenclaturas utilizadas nos estudos sobre o pai e destacaram os termos *paternidade responsável*, *investimento*, *envolvimento* e *engajamento paterno*. A concepção de *paternidade responsável* implica em o homem estabelecer seu papel de pai no sentido de ser presente na vida da criança, dividir o suporte econômico, e ser pessoalmente envolvido em colaboração com a mãe (Borisenko, 2007). A ideia de *investimento*, em contrapartida, está mais associada à biologia evolucionária e compreende as atividades nas quais os pais se engajam para contribuir com a sobrevivência da espécie e garantir seu sucesso reprodutivo (Hewlett, 1992).

O termo '*engajamento paterno*' é, de certa forma, recente na literatura psicológica e em muitos estudos não está definido de forma clara. Uma investigação<sup>3</sup> da incidência de artigos científicos na literatura nacional e internacional indexada, referente ao período compreendido entre 2000 e 2010, que tivessem como tema o

---

<sup>3</sup> Gomes, L. B., Bossardi, C. N., Crepaldi, M. A., & Vieira, M. L. (2010). Engajamento Paterno: Uma revisão da produção acadêmica referente ao período compreendido entre 2000 e 2010 (manuscrito não publicado).

envolvimento/engajamento paterno, revelou que a expressão *engajamento paterno* ainda é pouco utilizada em pesquisas brasileiras e quando mencionada, serve como sinônimo para o termo *envolvimento paterno*, este sim privilegiado pelas publicações nacionais.

O conceito de engajamento paternal ou envolvimento paterno surgiu das investigações, muitas delas realizadas pela observação e descrição dos comportamentos do pai em relação às crianças, a respeito das mudanças relativas à paternidade, bem como dos seus efeitos sobre os filhos (Parke, 1996). A definição mais utilizada na literatura sobre o tema (Cabrera *et al*, 2000; Dubeau *et al*, 2009; Goldberg, Clark-Stewart, Rice & Dellis, 2002; Pleck, 1997; Palkovitz, 2002; Schoppe-Sullivan, McBride & Ringo Ho 2004; Silva & Piccinini, 2007; Turcotte & Gaudet, 2009) remete ao conceito de Lamb, Pleck, Chanov, & Levine (1985), que define engajamento paterno a partir de três dimensões: *interação, acessibilidade e responsabilidade*. A seguir, as definições de cada dimensão (Cabrera *et al*, 2000):

1) *Interação* - refere-se ao contato direto com o filho em cuidados e atividades compartilhadas como brincadeiras ou lazer.

2) *Acessibilidade* - concerne à presença e à disponibilidade do pai para com a criança, sem que ocorra interação direta entre eles.

3) *Responsabilidade* - diz respeito ao papel que o pai exerce garantindo cuidados e recursos para a criança (como levar o filho ao médico ou participar de reuniões na escola).

A equipe ProsPère, formada por pesquisadores de diversas áreas que dedicam-se ao estudo da paternidade, adota o termo ‘engajamento paternal’ como sinônimo de ‘envolvimento paterno’ e o define da seguinte forma:

O engajamento paterno é compreendido como a participação e a preocupação contínua do pai biológico ou substituto acerca do desenvolvimento e bem-estar físico e psicológico de seu filho. O engajamento se exprime de diferentes formas e se desenvolve passo a passo a sua maneira:

- Pai em interação: presença do pai para com a criança, direta ou indireta.
- Pai que cuida: compartilha as tarefas cotidianas.
- Pai afetuoso: gestos e palavras que tranquilizam e encorajam.
- Pai responsável: realiza tarefas para o desenvolvimento da criança.
- Pai provedor: promove apoio financeiro para as

necessidades da criança.

- Pai evocativo/significativo: pai que pensa na criança.

(Dubeau *et al*, 2009, p.75, versão adaptada)

A definição supracitada caracteriza-se pela compreensão multidimensional do fenômeno do engajamento paterno. De acordo com Parke (1996), por muito tempo tal conceito ficou restrito aos aspectos quantitativos, ou seja, esteve associado ao número de horas que o pai passava com a criança. Dubeau *et al* (2009) ressaltam a importância destes trabalhos, visto que auxiliaram a identificar, ao longo dos anos, o crescente engajamento do pai com seu filho. Atualmente, a avaliação do envolvimento paterno inclui também aspectos como a qualidade e o conteúdo do mesmo.

Segundo Turcotte e Gaudet (2009), o nível de engajamento paterno resulta da interação dinâmica de fatores relevantes que envolvem, ao mesmo tempo, características do pai, das crianças, da mãe e do contexto social. Conforme Lamb (1997), são quatro os fatores básicos que influenciam o engajamento paterno: motivação, habilidades/autoconfiança, suporte social e práticas institucionais. O aspecto motivação envolve a história de vida e características de personalidade, além do desejo dos pais em se envolverem com os filhos. O fator habilidades/autoconfiança se refere à influência do sentimento de confiança do pai em sua competência com a criança. Suporte social consiste no apoio e incentivo que o pai recebe da esposa e demais parentes. As práticas institucionais estão relacionadas ao trabalho do pai, como a quantidade de horas que trabalha e o tipo de função que exerce, questões estas que podem influenciar na quantidade e na qualidade do engajamento.

A respeito do fator motivação, Lamb (1997) destaca que alguns estudos qualitativos demonstraram que a maioria dos homens não considerava positivo o modelo de pai que tiveram e desejavam fazer melhor com seus próprios filhos. Acerca da família de origem destes pais, a literatura aponta ainda para um padrão de relação familiar característico, isto é, relações bastante próximas com a própria mãe, enquanto o pai seria emocional e/ou fisicamente ausente (Trindade & Bruns, 1999). A presença de um modelo de atuação paterna auxilia o homem na sua vivência como pai, possibilitando-lhe um parâmetro de como agir (Trindade & Bruns, 1999; Turcotte & Gaudet, 2009), ou seja, as relações trigeracionais influenciam na transição para a parentalidade (Toneli, Crepaldi & Vieira, 2006).



Além da relação com o próprio pai na infância, outras variáveis devem ser consideradas influentes no engajamento como as atitudes e crenças sobre os papéis de gênero, o sentimento de competência paterna e certas características sócio-demográficas do pai como idade e status social. Souza e Benetti (2008) verificaram que o fator idade não influenciou a participação masculina no cuidado dos filhos. Por outro lado, o grau de escolaridade foi associado ao maior envolvimento do pai com os filhos. Pais com maior formação no ensino contribuíam mais ativamente no cuidado didático, eram mais afetivos e participavam em atividades sociais com seus filhos. Em outro estudo, as mesmas autoras chamam a atenção para a lacuna nas discussões, em âmbito nacional, sobre as influências das variáveis socioeconômicas, principalmente em se tratando de uma sociedade onde as condições sociais têm impacto importante nas questões familiares (Souza & Benetti, 2009).

Os resultados da pesquisa de Silva e Tokumaru (2008) indicaram que os contextos socioeconômicos são fatores importantes de variação no fornecimento de cuidados às crianças, tanto por parte dos pais como por parte de outros cuidadores. Pais e mães de crianças matriculadas em escolas públicas compartilharam mais as tarefas de cuidado que os de crianças em escolas particulares. Outros cuidadores, com exceção dos pais, mais freqüentes das crianças de escolas públicas foram os parentes, enquanto os empregados prevaleceram como cuidadores de crianças de escolas particulares.

Características da criança, bem como características do pai, também podem afetar, favoravelmente ou não, o engajamento paterno. Assim como Parke (1996), Pleck (1997) afirma que o grau de envolvimento é maior com filhos do que com filhas, independentemente da idade das crianças, em função da identificação de gênero e geralmente se envolvem mais com filhos mais velhos e bebês prematuros. O pai tende a contribuir com uma maior proporção no total de interação parental em famílias com maior número de filhos, embora este dado seja controverso (Pleck, 1997).

As características do ambiente social também influenciam o engajamento paterno e se referem às influências de um vasto campo de condições de vida das famílias: o local de trabalho dos pais, serviços disponíveis na comunidade, os laços sociais, a cultura e políticas públicas. Lewis e Dessen (1999) afirmam que a participação do pai está relacionada ao número de horas que ele permanece em seu emprego e, portanto, o pai precisa de tempo para construir sua paternidade. Sobre esse aspecto, ressalta-se que quanto mais o pai investe tempo e energia em seu trabalho, menos ele está ativamente engajado na vida de seus

filhos. Conseqüentemente, pais desempregados se envolvem mais nos cuidados com a criança. Paradoxalmente, pais que perdem empregos tendem a apresentar sintomas de ansiedade e sofrimento psíquico e, por conseguinte, adotam atitudes negativas com os filhos (pouca demonstração de afeto e críticas constantes) (Turcotte & Gaudet, 2009). Souza e Benetti (2008) verificaram que pais deprimidos tinham mais conflitos com esposa e filho, confirmando a importância do estado emocional para a qualidade das relações familiares.

Partindo-se do entendimento de que a determinação do papel do pai é multifatorial, Parke (1996) enfatiza a importância da relação de outros fatores como o tempo de paternidade, ordem de nascimento e sua compreensão sobre paternidade, além da influência do relacionamento conjugal e das atitudes da esposa quanto ao engajamento paterno. O autor assinala uma ambivalência demonstrada pelas mães em relação a abrir mão de seu senso de controle nos cuidados direcionados ao filho. Embora muitas afirmem querer maior envolvimento dos companheiros, elas também lutam para reter aspectos de um papel que histórica e culturalmente é parte central de sua identidade maternal e feminina, ao mesmo tempo em que tentam obter ganhos a partir de um status cultural de igualdade em outros domínios, como trabalho e educação. Pasley, Futris e Skinner (2002) corroboram com a idéia de que a percepção da esposa influencia o comportamento paterno. Em seus estudos, os autores encontraram que aqueles pais que percebiam a valorização de suas esposas demonstraram maior probabilidade de envolvimento em atividades relacionadas aos filhos, além de atribuírem mais importância ao papel de pai.

De acordo com Lamb (1997), a partir da década de 70 muitas pesquisas passaram a investigar a natureza e a extensão das interações pai-filho. Tais pesquisas mostraram que o pai gasta menos tempo com os filhos do que a mãe. Além disso, o pai é mais responsável pelo papel instrumental na família, introduzindo a criança na sociedade enquanto a mãe preocupa-se mais em dar proteção e conforto. Pai e mãe engajam-se em diferentes tipos de interações com a criança, ou seja, o pai tende a se especializar em jogos físicos enquanto a mãe se especializa nos cuidados (Cabrera *et al*, 2000; Lamb, 1997). Ainda segundo Lamb (1997), o pai parece desempenhar papel expressivo na contribuição para o ajustamento social, abertura ao mundo, especialmente relacionada à autonomia e controle do risco, assertividade, graduação da raiva em relações sociais com pares e desempenho acadêmico. Mães parecem ser mais influentes no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais como partilha e cooperação (Paquette, 2004a).

O engajamento paterno vem aumentando gradualmente nas últimas décadas. Porém esse crescimento ainda não é grande em termos absolutos; o pai encontra-se ainda distante de uma paridade com a mãe. Baseando-se em estudos americanos das décadas de 80 e 90, Pleck (1997) afirma que a interação direta do pai com os filhos situava-se em torno de 2/5 da interação da mãe e que a acessibilidade ficava em torno de 2/3 da demonstrada pela figura materna. Trindade, Andrade e Souza (1997) verificaram que as mudanças efetivas na divisão de papéis no cotidiano familiar ficavam mais localizadas na qualidade do relacionamento estabelecido entre pais e filhos, que vinha se tornando mais íntimo e expressivo.

Portanto, os estudos empreendidos na década de 90 no contexto americano já mostravam uma tendência de maior envolvimento paterno, tendência esta que se mantém conforme os resultados de pesquisas recentes empreendidas no Brasil (Freitas *et al*, 2009; Piccinini *et al*, 2004; Silva & Piccinini, 2007). Embora o engajamento paterno, por vezes, ainda não apresente um grande crescimento quantitativo, existe um maior desejo de participação, por parte do pai, na criação de seus filhos, acompanhado de uma nova capacidade de paternagem, cujas características estão mais associadas à figura maternal.

No estudo de Goldberg *et al* (2002) sobre as interações pai-criança com desenvolvimento típico<sup>4</sup>, os pesquisadores realizaram observação em situações de cuidados da criança e brincadeiras. Avaliou-se a qualidade das interações, no sentido de o pai ser sensível aos sinais e necessidades da criança, e a contagem da frequência de comportamento do pai para avaliar o engajamento paterno. Os resultados indicaram fatores preditores da sensibilidade paterna durante cuidados e brincadeiras, tais como renda (não percebida como baixa), características do trabalho (muitas recompensas e pouco estresse), características individuais (habilidades positivas de enfrentamento, possuir mais crenças centradas na criança, querer ser como seu próprio pai) e da família (casamento harmonioso, esposa menos ocupada com o trabalho e mais engajada em brincadeiras com a criança, o filho ser do sexo masculino e com temperamento fácil<sup>5</sup>). Quando a mãe estava presente, todos os tipos de interação (afeto, vocalizações, brincadeira)

---

<sup>4</sup> Nomenclatura usada na literatura da área para se referir às crianças que não apresentam algum tipo de deficiências, distúrbios ou altas habilidades em seu desenvolvimento.

<sup>5</sup> “Temperamento fácil” é um dos tipos de temperamento e se caracteriza por funcionamento biológico regular, pouca intensidade nas reações, respostas positivas frente a novos estímulos, adaptabilidade rápida a situações novas e humor predominantemente positivo (Muris & Ollendick, 2005).

diminuíram em frequência, exceto jogo social.

Nas famílias onde ambos os pais estavam presentes e em que a mãe trabalhava fora, os níveis de interação e acessibilidade do pai eram substancialmente mais elevados se comparados às famílias em que a mãe não estava empregada. Não há evidências, no entanto, de que o emprego materno tenha algum efeito sobre a dimensão responsabilidade, pois o montante de responsabilidade assumido pelo pai parece pequeno independente da esposa trabalhar fora ou não. Parke (1996) refere que o tempo que o pai brinca com a criança também é incrementado quando a mãe trabalha fora. Além disso, um nível educacional alto da mãe tem se mostrado relacionado a um maior envolvimento paterno, ou seja, existe uma tendência de que, quanto maior for a escolaridade da mãe, maior será o envolvimento paterno.

De acordo com os relatos das crianças, embora ambos os pais apresentem grande envolvimento em sua educação, com alta frequência de interação e de participação nas atividades escolares, culturais e de lazer, as mães ainda são identificadas como mais responsáveis pela educação e pelos cuidados diários do que os pais. Isto vem a confirmar que, apesar de os pais da atualidade estarem mais envolvidos nestas atividades, quando comparados com os pais de duas décadas atrás (Cia *et al*, 2005), há ainda um caminho a percorrer na direção de uma maior igualdade entre os gêneros, a fim de que seja mais elevado o equilíbrio de responsabilidades com as mulheres (Wagner *et al*, 2005; Wall & Arnorld, 2007). Pais que possuem uma atitude liberal em relação às atribuições masculinas e femininas têm uma influência positiva sobre as várias dimensões do engajamento paterno e, especialmente, sobre a participação nos cuidados básicos da criança (Turcotte & Gaudet, 2009).

Considerando os estudos brasileiros que abordam o tema envolvimento parental, alguns deles buscaram sua relação com o desempenho acadêmico dos filhos (Cia, D’Affonseca & Barham, 2004, Tan & Goldberg, 2009). O interesse crescente, especialmente de escolas, pelas pesquisas sobre engajamento parental deve-se ao fato de sua relação direta com o desempenho acadêmico mais elevado das crianças. Observou-se que quanto maior a frequência de comunicações e a participação, de ambos os pais, nas atividades escolares, culturais e de lazer das crianças, melhor o desempenho acadêmico delas (Cia, Pamplin & Williams, 2008; D’Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005).

Pesquisas apontam que uma boa interação entre pai e filho auxilia no estabelecimento de um relacionamento seguro entre eles, podendo, também favorecer os relacionamentos interpessoais das crianças com seus pares e a formação de um auto-conceito satisfatório, aspectos que

são maximizadores do desempenho acadêmico (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Cia & Barham, 2005; Gomide, 2003; Marturano, 2004). O estabelecimento de um ambiente familiar acolhedor e a organização de contextos favoráveis para o desenvolvimento da criança são tidos como fatores de proteção diante de eventos ameaçadores aos quais as crianças estão expostas (Del Prette & Del Prette, 2005; Dessen & Braz, 2005; Yunes, 2003). Portanto, um ambiente acolhedor prevê um padrão adequado de comunicação entre pais e filhos, o que por sua vez, auxilia na melhor interação social destes com os pares e na menor probabilidade de apresentarem problemas de comportamento (Bohanek, Marin, Fivush & Duke, 2006).

Em contrapartida, a exposição da criança a práticas parentais inadequadas (conflitos, violência, coerção) ou a baixo engajamento do pai e/ou da mãe se constitui em fatores de risco para o desenvolvimento infantil, aumentando a vulnerabilidade a eventos ameaçadores, externos ao ambiente familiar, como práticas delinquentes e envolvimento com drogas (Gomide, 2003). Estudos que enfatizam as implicações para o desenvolvimento infantil decorrentes da ausência paterna, normalmente priorizam duas variáveis: a ausência decorrente do divórcio e a ausência decorrente das poucas interações entre pai e filho, mesmo morando na mesma casa (Lamb, 1997). A ausência total ou relativa da figura paterna durante a infância tem sido associada a transtornos do desenvolvimento tais como problemas emocionais, níveis menos elevados de desenvolvimento cognitivo, abuso de drogas, transtorno de conduta, gravidez na adolescência (Aldus & Mulligan, 2002; Flouri & Buchanan, 2003).

Algumas pesquisas observaram melhor desenvolvimento cognitivo do filho quando o pai está envolvido nos seus cuidados, uma vez que sua interação com a criança difere da mãe, com a introdução de novidades e desafios (Kaplan, 1996). Foram também observados maior competência social, menor índice de transtornos de conduta e melhor saúde mental das crianças que tiveram o cuidado direto do pai (Aldus & Mulligan, 2002; Flouri & Buchanan, 2003).

Um estudo comparativo sobre o tipo de vínculo da criança com o pai e a mãe sugeriu que: 1) mulher e homem são igualmente capazes de desenvolver uma relação sensível e consistente com o filho; 2) o estilo de vínculo que a criança desenvolve em suas relações interpessoais é influenciado pelo estilo de sua relação com o pai, mas é principalmente associado à relação que ela tem com sua mãe; 3) o tipo de relação do pai com a criança está altamente associado com o tipo de relação desta com a mãe; 4) o envolvimento do pai nos cuidados está associado à criança

apresentar melhor capacidade de empatia, desenvolvimento cognitivo e relacionamento com outras crianças, independentemente da relação que a criança tem com a mãe, 5) o desenvolvimento da capacidade de regular as emoções parece estar mais associado com as experiências pai-filho do que mãe-filho (Matthey & Barnett, 1999). Estudos recentes também demonstram que há diferenças específicas nos tipos de cuidados que cada um dos pais provê aos filhos e, conseqüentemente, nas contribuições dos mesmos para o desenvolvimento infantil. O pai parece oferecer um tipo de cuidado diferente do materno e contribui de forma significativa para a socialização da criança (Paquette, 2004a, 2004b).

Portanto, ressalta-se que os cuidados administrados pelo pai para com seu filho não são necessariamente iguais aos ministrados pela mãe. Esses cuidados são qualitativamente diferentes e podem somar-se um ao outro promovendo ainda melhores níveis de desenvolvimento (Crepaldi *et al.*, 2006), independentemente do tipo de configuração familiar à qual pertença a díade pai-criança. Lamb (1997) corrobora com a idéia afirmando que o pai exerce influências que propiciam o desenvolvimento de competências diferentes das da mãe, principalmente na área de relações sociais. O fato de o pai exercer mais atividades de brincar com o filho permite à criança o seu desenvolvimento motor e social. Enquanto as mães preocupam-se mais com as questões afetivas, os pais são tradicionalmente mais ocupados com a educação e os valores de seus filhos.

O domínio da disciplina é percebido como o de maior participação paterna do que materna (Toneli *et al.*, 2006) e a explicação para este fato vem de estudos etológicos, os quais mostram que as mães são mais empáticas, afetivas e tendem a acalmar a criança. O pai, por sua vez, obtém obediência dos filhos mais facilmente devido a sua autoridade persuasiva. Ele incentiva a exploração, ou seja, tende a colocar a criança em situações nas quais ela é obrigada a confrontar-se com o ambiente a sua volta enquanto fornece proteção impondo limites (Paquette, 2004a). Além disso, o pai parece ter uma função de ativação específica com os filhos na exploração do mundo externo, o que lhe confere um importante papel na socialização da criança. Os homens, em geral, têm uma tendência a excitar, surpreender e, momentaneamente, desestabilizar a criança. Eles também tendem a encorajar a criança a correr riscos enquanto garantem segurança, permitindo que ela tenha coragem em situações não familiares (Paquette, 2004b).

Pode-se supor que, ao interagir com o filho, o pai participativo apresente condutas mais rígidas, culturalmente presentes no sexo masculino e, assim, inadvertidamente modele os comportamentos

agressivos da criança ao brincar, jogar e em outras atividades recreativas. Soma-se o fato de que há maior aceitação da agressividade por parte dos homens do que das mulheres e que tais comportamentos são transmitidos por gerações (Del Prette & Del Prette, 2005; Marturano, 2004). Um dos jogos importantes que o pai geralmente desenvolve com seus filhos é a “brincadeira de lutinha” (*Rough and Tumble Play*), a qual é considerada um dos mecanismos que oportuniza o decréscimo da agressão física na maioria das crianças depois dos 2 anos de idade (Paquette, 2004b). Verifica-se, portanto, a relevância de estudos que busquem investigar a influência da figura paterna na socialização da agressividade infantil e, mais especificamente, que privilegiem a pesquisa do engajamento paterno como um dos fatores que pode exercer importante papel nesta relação.

Na pesquisa em base de dados que fundamentou o presente estudo, não foram encontradas pesquisas nacionais que investigassem o engajamento paterno como um dos possíveis determinantes da socialização do comportamento agressivo infantil em pré-escolares. A recente pesquisa de Cia e Barham (2009) encontrou correlações entre envolvimento paterno e comportamentos externalizantes de crianças em idade escolar, ou seja, quanto maior a frequência de comunicação entre pai e filho e de participação do pai nos cuidados e nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, maior o repertório de habilidades sociais e menor o índice de hiperatividade e de problemas de comportamento externalizantes das crianças.

O engajamento paterno deve ser entendido como operando dentro de um sistema familiar que confere ao mesmo tempo um significado e importância particulares. A forma como o pai se envolve com o filho é influenciada pela rede de pessoas que o rodeia e que são importantes para ele. Parke (1996) afirma que muitos fatores devem ser considerados no sentido de entender as variações no engajamento paterno. A participação do pai nas rotinas familiares envolve um sistema de influências constituído de vários níveis de determinantes que operam em conjunto na determinação do nível de envolvimento paterno: individuais, familiares, extrafamiliares e culturais. Alguns fatores, como a cultura referente aos papéis concernentes a homens e mulheres, podem auxiliar no exame das diferenças, entre pai e mãe, nos níveis de engajamento no cuidado à criança.

Sobre os resultados do engajamento paterno para as crianças, Cabrera *et al* (2000) afirmam que complexas circunstâncias sócio-culturais levam pesquisadores a formular questões também complexas, como: “que comportamentos nas crianças são mais influenciados por

quais dimensões do envolvimento paterno, em que estágios do desenvolvimento e como?” (p.129) De acordo com os autores, as respostas a estas questões não são simples e provavelmente o envolvimento emocional paterno, o apego e a provisão de recursos estão associados ao bem-estar, desenvolvimento cognitivo e competências sociais de crianças.

### **3.4 Agressividade Infantil**

O comportamento agressivo infantil persistente é considerado de grande prevalência, tanto no Brasil (Barald & Silveiras, 2003), como em outros países (Webster-Stratton, 1998). Constitui-se em um dos principais problemas de comportamento na infância e é fortemente relacionado ao desenvolvimento de distúrbios de comportamento na adolescência (Gomide, 2003). O interesse pelo acompanhamento de pré-escolares que apresentam comportamentos agressivos persistentes apóia-se nas evidências de que é alta a probabilidade destas crianças envolverem-se em uma escalada de comportamentos desviantes como, por exemplo, abuso de substâncias químicas, atos de violência, conflitos com a lei e delinqüência (Tremblay, Gevais & Petitclerc, 2008).

Quanto mais cedo as crianças começam a exibir comportamentos agressivos, maior a probabilidade de que continuem a apresentar tais problemas posteriormente, pois pesquisas indicam que crianças com comportamentos agressivos persistentes apresentam grandes chances de se tornarem adultos agressivos e anti-sociais (Gallo & Williams, 2005; Lisboa, 2005; Marinho, 2003; Mercer *et al*, 2009; Pacheco *et al*, 2005; Szelbracikowski, 2009). Problemas de externalização na idade de três anos foram preditores tanto de problemas de externalização como de internalização entre ambos os sexos na pré-adolescência. O comportamento agressivo foi notavelmente estável, e ambos os comportamentos agressivos e destrutivos, independentemente, previram uma vasta gama de problemas de externalização e internalização anos mais tarde. Os comportamentos agressivos e destrutivos na primeira infância predizem problemas posteriores e, portanto, a necessidade de que sejam precocemente reconhecidos e que, se necessário, seja realizada uma intervenção o mais cedo possível (Pihlakoski *et al*, 2006).

Evidências da estabilidade da agressividade têm sido um estímulo para o surgimento de estudos sobre os fatores que contribuem para tal estabilidade. O fato de que em alguns indivíduos ocorre a permanência de comportamentos agressivos mais do que em outros necessita da



construção de explicações mais abrangentes (Coie & Dodge, 1998). Portanto, verifica-se grande interesse em conhecer mais a respeito de como estes comportamentos são inicialmente instalados e o motivo de sua permanência (Marinho, 2003; Dessen & Szelbracikowski, 2006).

A agressão é geralmente vista como uma inadaptação social, uma manifestação de anti-socialidade que convém neutralizar por meio de programas de prevenção e de intervenção curativa. Convém distinguir agressividade enquanto estado ou potencialidade e o comportamento agressivo objetivamente observável, ou seja, faz-se necessário compreender até que ponto e em quais circunstâncias a agressão é maturativa e adaptativa para o indivíduo. Neste sentido, os estudos acerca do desenvolvimento de comportamentos agressivos têm procurado evidenciar a importância da diferenciação entre manifestações agressivas transitórias e manifestações estáveis (Picado & De Rose, 2009).

A maior parte das crianças apresenta algum tipo de comportamento-problema em algum momento da infância, que pode durar apenas algumas semanas ou meses sendo, neste caso, considerado parte do desenvolvimento típico. No entanto, algumas crianças apresentam, de forma consistente e intensa e desde muito novas, condutas agressivas, manifestações desproporcionais de raiva, comportamentos desafiadores e recusa à obediência. Portanto, somente se considera o comportamento de uma criança como atípico ou desviante se o problema persiste por mais de seis meses ou se sua gravidade está no extremo final do contínuo para aquele comportamento (Bee, 1997). Desta forma, interessa investigar a porção estável da agressividade, ou seja, aqueles comportamentos agressivos que persistem ao longo do desenvolvimento.

Para identificar comportamentos agressivos e pró-sociais em pré-escolares, as duas principais fontes de informação, segundo Crick *et al* (1997), são os professores e os pares em idade. Os professores são especialmente importantes, uma vez que crianças pequenas costumam ficar menos inibidas na presença de adultos do que crianças maiores, sendo mais propensas a se engajar em comportamentos agressivos.

### 3.4.1 Definição do conceito

Embora a variedade da terminologia utilizada para designar os problemas interpessoais e intrapessoais de crianças, atualmente a mais aceita é a de transtornos emocionais e comportamentais (Hallahan & Kauffman, 2003; Worthington & Gargiulo, 2003). Tal variedade deve-

se, em parte, à falta de definições precisas sobre o comportamento esperado quando se trata de crianças e adolescentes, à dificuldade encontrada pelos profissionais em mensurar as emoções e comportamentos e à própria subjetividade dos diagnósticos, além das diferenças entre os modelos conceituais e explicativos. Bolsoni-Silva & Maturano (2002) definem transtornos comportamentais como déficits e/ou excessos comportamentais que dificultariam ‘saltos comportamentais’.

Segundo Bee (1997), especialistas em psicopatologia infantil definem três categorias principais de transtornos: problemas internalizantes (também denominados transtornos emocionais), externalizantes (ou transtornos de conduta) e de atenção (sobretudo o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade). O sistema derivado de medidas empíricas dimensionais, que classifica as dificuldades infanto-juvenis em síndromes *Externalizante* e *Internalizante*, compatíveis com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), foi proposto por Achenbach e Edelbrock em 1983.

Os autores diferenciaram os problemas infanto-juvenis em nove grupos: Isolamento, Queixas Somáticas, Ansiedade e Depressão, Problemas Sociais, Problemas do Pensamento, Problemas de Atenção, Comportamento Delinqüente, Comportamento Agressivo e Outros Problemas. Estes grupos de problemas foram configurados a partir das noções de classe de resposta ou co-variação de respostas comportamentais que, estatisticamente, tendem a ocorrer juntas ou estão relacionadas. Assim, respostas que freqüentemente ocorrem juntas são agrupadas em uma mesma síndrome, independente de suas topografias. Por exemplo, ansiedade e depressão são respostas agrupadas em *Internalizante*; comportamento delinqüente e agressivo são agrupados em *Externalizante* (Hudziak, Copeland, Stanger & Wadsworth, 2004).

Os transtornos externalizantes envolvem comportamentos mais observáveis e direcionados a outras pessoas, como, por exemplo, agressividade e/ou rebeldia excessiva, opositividade, impulsividade e delinqüência. Os comportamentos internalizantes são menos observáveis e envolvem dificuldades emocionais, tais como: depressão, ansiedade, timidez, transtornos de alimentação. Os comportamentos externalizantes estão mais relacionados a mecanismos de fuga, enquanto os internalizantes relacionam-se com mecanismos de esquiva (Hallahan & Kauffman, 2003; Worthington & Gargiulo, 2003).

Na presente pesquisa, a agressividade será considerada como pertencente ao grupo de problemas externalizantes, assim como aponta Achenbach e Rescorla (2001). Os comportamentos externalizantes

constituem o maior problema de saúde mental em crianças e configuram uma das maiores queixas de pais e alunos de ensino fundamental (Hallahan & Kauffman, 2003; Maturano, 2004; Webster-Stratton & Reid, 2004; Worthington & Gargiulo, 2003).

De acordo com o DSM-IV (Associação Americana de Psiquiatria, 2002), a agressão persistente está vinculada a diversos transtornos. Em se tratando de crianças, os problemas de comportamento incluem: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno de Conduta e Transtorno Desafiador Opositivo. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é definido como um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, mais freqüente e severo do que normalmente pode ser observado em outras crianças no mesmo nível de desenvolvimento, surgindo antes dos sete anos e ocorrendo no mínimo em dois contextos diferentes.

Transtorno de Conduta pode ser definido como um padrão de comportamento persistente e repetitivo no qual os direitos básicos alheios, regras e normas sociais são violadas. Tal transtorno engloba quatro categorias principais: conduta agressiva que causa danos físicos em pessoas ou animais, conduta não agressiva que causa perda ou dano em propriedades, roubos ou mentira, sérias violações de regras. Três ou mais características citadas acima devem estar ocorrendo há pelo menos doze meses e presentes em vários contextos. Em geral, inicia-se a partir dos cinco anos e geralmente não ultrapassa os dezesseis anos. Conforme o DSM-IV, este transtorno comumente é precedido pelo Transtorno Desafiador de Oposição e pode evoluir para diferentes transtornos como o da personalidade anti-social, o de humor, de ansiedade, somatoformes e aqueles relacionados ao abuso de substâncias químicas (Associação Americana de Psiquiatria, 2002).

O Transtorno Desafiador Opositivo é um padrão recorrente de negativismo, desobediência e comportamento hostil frente às figuras de autoridade. Deve estar ocorrendo há pelo menos seis meses e deve ser caracterizado pela presença de pelo menos quatro dos seguintes comportamentos: perder a calma, discutir com adultos deliberadamente, recusar-se a obedecer a uma ordem ou pedido de adultos deliberadamente, fazer coisas que perturbam outras pessoas, acusar outros por seus erros e mau comportamento, ficar facilmente irritado ou ressentido. Tais comportamentos devem estar interferindo no funcionamento social e acadêmico da criança e, geralmente, o problema surge antes dos oito anos de idade e não dura mais do que o início da adolescência. Não inclui padrão persistente de violação dos direitos alheios ou das normas sociais próprias da idade (Associação Americana

de Psiquiatria, 2002).

A literatura atual sugere que a integração das duas propostas de classificação, DSM IV e o sistema de critérios dimensionais, é possível e desejável para melhor compreensão de problemas comportamentais e emocionais. O uso das duas classificações é muitas vezes complementar devido à especificidade da primeira e à amplitude da outra, características estas que tornam a compreensão e a intervenção em problemas desenvolvimentais mais acuradas e produtivas (Hudziak *et al*, 2004).

Estudiosos da agressividade infantil concordam que o estudo do tema tem sido dificultado devido à falta de uma definição consensual para agressividade (Szelbracikowski & Dessen, 2005). Os conceitos acerca da agressividade não determinam de modo claro e específico os comportamentos incluídos nessa categoria, nem o que a diferencia de outros fenômenos semelhantes (Pellegrini, 2008). Grande parte destas definições pauta-se em apenas um dos aspectos principais da agressividade com objetivo de abranger o constructo como um todo. Há definições que se baseiam nos resultados dos comportamentos agressivos, reduzindo-os, assim, aos seus propósitos; outras articulam acerca do “juízo social” da agressividade, evidenciando apenas os fatores sociais e culturais que envolvem essa avaliação. Outros conceitos enfatizam os fatores motivacionais envolvidos nesse fenômeno, delimitando sua compreensão aos aspectos da personalidade dos sujeitos em questão; por outro lado existem aqueles que, ao focarem na pluralidade de fatores implicados na agressividade, conceituam-na, vagamente, como diversa (Szelbracikowski & Dessen, 2005).

No que se refere à distinção das características da agressividade e do comportamento anti-social, costuma-se reduzir a discussão sobre o comportamento anti-social à agressão, muito embora a desobediência aos adultos, delinquência, abuso de substâncias, vandalismo sejam exemplos de comportamentos anti-sociais e que não se ajustam a uma definição limitada de agressão (Coie & Dodge, 1998; Tremblay, 2000). O comportamento anti-social refere-se a todo ato que infringe regras sociais ou que seja uma ação contra os outros, tais como comportamentos agressivos, infratores, vandalismo, mentira, fugas de casa, etc (Coie & Dodge, 1998). Desta forma, a agressividade pode ser considerada parte pertencente de um grupo maior de comportamentos, denominados anti-sociais (Coie & Dodge, 1998). Estes autores levam em conta vários aspectos na definição de agressividade como a topografia do comportamento agressivo, as condições antecedentes e conseqüentes, definições baseadas no julgamento social do ato.

Concluem que a agressividade precisa ser tratada como um evento social, com múltiplas topografias, antecedentes e funções, de forma que para se compreender os processos envolvidos em eventos agressivos específicos, são necessárias sub-classificações e análises comportamentais. Portanto, o comportamento anti-social inclui a agressão, mas não se restringe a ela.

Neste estudo, optou-se pela utilização da definição de Tremblay *et al* (2008), de acordo com a qual são três os principais tipos de agressão: a física, a verbal e a indireta. Agressão física refere-se a atos como bater, morder, emburrar, chutar e jogar objetos em direção a outrem, e pode ser proativa ou reativa. Chama-se proativa quando é produzida sem provocação aparente, geralmente com o objetivo de “obter uma vantagem, de adquirir um objeto ou de intimidar um semelhante” (p.4) como, por exemplo, tomar um brinquedo de outra criança. A agressão reativa “manifesta-se em resposta a uma ameaça percebida ou a uma provocação, seja esta última deliberada ou acidental” (p. 4). A agressão verbal se refere ao ato de usar palavras hostis para insultar, ameaçar, encolerizar ou intimidar o outro. A agressão indireta consiste em procurar prejudicar alguém, por meio de danos às suas relações interpessoais, seja espalhando boatos sobre essa pessoa, na tentativa de humilhá-la ou rebaixá-la, ou ainda tentando excluí-la de seu grupo de relações.

Crianças com comportamento agressivo geralmente apresentam déficits relacionados às habilidades sociais como cumprimentar amigos, participar e cooperar em atividades, dividir e elogiar colegas. Percebem de modo ameaçador as situações sociais, raramente resolvem os conflitos interpessoais de maneira pró-social e antecipam pouco as consequências para a agressão. Agem de maneira agressiva e impulsiva sem considerar outras possibilidades de solução dos conflitos, sem levar em conta a perspectiva do outro, e esperam que suas respostas agressivas gerem resultados positivos. Jovens e crianças agressivas não só superestimam a hostilidade alheia, mas parecem também subestimar sua própria agressividade, mostrando que possuem pouca acuidade da percepção de seus próprios comportamentos. Esse pode ser um dos motivos que explicaria o fato de muitos deles tenderem a apontar os pares como causadores dos conflitos interpessoais (Webster-Stratton & Reid, 2004).

De acordo com Lisboa e Koller (2001), a agressividade infantil pode estar direcionada aos colegas de mesma idade ou aos pais e professores e, nesses casos, constitui tipos diferentes de agressão. Tal diferenciação está relacionada à percepção de autoridade do outro e a

posição hierárquica que este ocupa. Na maioria das vezes, quando a agressão é direcionada aos iguais, esta se manifesta sob forma de confronto (agressões físicas e verbais, danos a objetos, etc.). Quando é direcionada aos professores e/ou familiares, sua forma não é de confronto físico, mas sim caracterizada por perturbação do ambiente, agitação motora, dispersão, etc. Partindo-se do entendimento do conceito de agressividade e considerando as conseqüências da manutenção de comportamentos agressivos na adolescência, faz-se importante investigar quais fatores estão relacionados à agressividade persistente.

#### 3.4.2 As Origens do Comportamento Agressivo

Vários fatores têm sido considerados de risco para o desenvolvimento da agressividade persistente. Tais fatores são tema de estudos que buscam identificar variáveis preditoras deste padrão de comportamento (Fiameghi Jr., Bressan & Porto, 2003; Gomide, 2003; Pacheco et al, 2005). Os fatores de risco para o desenvolvimento da criança são definidos como sendo as suas características pessoais, da família e do ambiente mais amplo que diminuem a probabilidade de que ela se torne competente e tenha senso de bem-estar. Também são definidos como condições ou variáveis ambientais que estão associadas a uma alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos e indesejáveis, incluindo comportamentos que podem comprometer a saúde, o bem-estar ou o desempenho social do indivíduo (Erikson & Kurz-Riemer, 1999).

Hallahan e Kauffmam (2003) afirmam que fatores de risco operam em diferentes contextos e dividem-nos em três categorias: relacionados à criança, aos pais e à família e relacionados à escola. Dentre os fatores relacionados à criança encontram-se: temperamento, déficits ou dificuldades neurofisiológicas, níveis subclínicos de transtorno de conduta, desempenho acadêmico e intelectual. Entre os fatores parentais e familiares encontram-se: complicações pré-natais e perinatais, comportamento psicopatológico na família, relação coercitiva, monitoria pobre, falta de qualidade nas relações familiares, conflito conjugal, irmãos com problemas de comportamento, famílias grandes, desvantagem sócio-econômica como pobreza e desemprego, baixa escolaridade dos pais, gravidez na adolescência, família monoparental, altos níveis de estresse, abuso de álcool e drogas (Tremblay *et al*, 2008).

Entre os fatores relacionados à escola estão características do

contexto acadêmico, como pouca ênfase no trabalho acadêmico, pouco tempo gasto em lições, pouca ênfase na responsabilidade do estudante, condições pobres de trabalho, falta de professores capacitados para lidar com crianças com demandas especiais e baixa expectativa dos professores. Todos estes fatores podem contribuir para o estabelecimento de situações favorecedoras para o desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais em crianças (Hallahan & Kauffman, 2003).

Pesquisas com o objetivo de examinar os contextos socioculturais que podem expor a criança à situação de risco têm investigado, sobretudo, fatores como ambientes familiares adversos, práticas parentais inadequadas e rejeição de companheiros na escola (Ackerman, Brown & Izard, 2004). Dentre tais fatores, as práticas parentais constituem fortes evidências da associação com problemas de comportamento (Szelbracikowski & Dessen, 2007). Práticas educativas parentais são técnicas e estratégias utilizadas pelos pais na criação de seus filhos, as quais, em conjunto, determinam o estilo parental. De modo geral, as práticas educativas incluem a maneira como os pais monitoram os filhos, em casa e fora dela; negociam regras de convivência; estimulam comportamentos adequados/adaptativos; ensinam valores morais e habilidades sociais; e quais formas de punição utilizam diante do comportamento filial considerado inadequado (Gomide, 2003). Os cuidados parentais dão início a práticas educativas que transmitem hábitos, valores, crenças, conhecimentos, dando subsídios para um convívio social. Portanto, as práticas educativas parentais podem ser entendidas como conjuntos de comportamentos manifestados pelos pais no processo de educação ou socialização dos filhos.

A eficácia em disciplinar e o uso da punição não são os únicos fatores das relações parentais que podem influenciar o comportamento agressivo da criança; há outros, como a rejeição ao filho, o nível de interesse e o engajamento dos pais, a habilidade em monitorar o paradeiro dos filhos e o nível de estabilidade e organização que os pais criam no ambiente familiar (Szelbracikowski & Dessen, 2005). Ademais, a dificuldade em desempenhar a parentalidade pode tornar a família um caos, particularmente quando os pais não conseguem fazer distinção entre os seus papéis na família e os papéis das crianças (Coie & Dodge, 1998).

Quando uma série de fatores de risco está presente e se perpetua durante o desenvolvimento, há uma grande chance de a criança crescer envolvida em uma trajetória progressiva de problemas de

comportamento agressivo, com sérias conseqüências posteriores quanto ao ajustamento acadêmico, social e emocional. O risco de uma criança desenvolver problemas de comportamento agressivo parece aumentar exponencialmente com a exposição da mesma a cada fator de risco adicional e se agrava ainda mais se esta exposição durar por longos períodos de tempo (Webster-Stratton, 1998).

Se de um lado existem diversos fatores de risco que contribuem para o surgimento de padrões de comportamento agressivo durante o desenvolvimento infantil, por outro a literatura também aponta a influência de fatores protetivos capazes de inibir o desenvolvimento de padrões atípicos e de minimizar os efeitos negativos do comportamento agressivo (Webster-Stratton, 1998). Os fatores de proteção envolvem características das crianças, da família e do ambiente mais amplo que criam uma barreira contra o impacto dos fatores de risco e aumentam as possibilidades de a criança se tornar competente e ter senso de bem-estar. São como condições ou variáveis que diminuem a probabilidades do indivíduo desenvolver resultados negativos e indesejáveis (Erikson & Kurz-Riemer, 1999).

São exemplos de fatores de proteção ao desenvolvimento infantil a gestação em um meio intra-uterino seguro, a oferta de um ambiente estimulante para desenvolvimento social, cognitivo e emocional, e pais presentes e proativos (Tremblay *et al*, 2008). Pais sensíveis, atentos, criadores de um meio estruturante, são os mais susceptíveis a educar crianças que serão bem adaptadas tanto no plano social quanto afetivo. Tendo em vista que a família é entendida como um dos primeiros contextos de socialização, esta pode ser tanto um ambiente que favoreça a proteção quanto um fator de risco para o desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais, sendo considerado o sistema que mais influencia diretamente o desenvolvimento da criança (Dessen & Braz, 2005).

Dentro do sistema familiar, a figura paterna pode ter grande influência na modulação dos comportamentos agressivos da criança, contribuindo para o desenvolvimento esperado da agressividade ou para possíveis problemas de comportamento. Segundo Cia e Barham (2009), o bom relacionamento entre pai e filho é maximizador de diferentes aspectos do desenvolvimento infantil como o desenvolvimento social. A pesquisa desenvolvida pelas autoras demonstrou que o envolvimento mais elevado do pai com seu filho está correlacionado a menor percepção de hiperatividade e de problemas de comportamento exteriorizado na criança (2009).



### 3.4.3 O desenvolvimento da agressão em crianças em idade pré-escolar

De acordo com a Perspectiva do Ciclo Vital, toda a criança apresenta comportamento agressivo em algum momento da infância (Bee, 1997). Verifica-se a emergência da raiva nos primeiros anos de vida, sendo que tal emoção cumpre uma função auto-reguladora e de comunicação social contribuindo para o processo de adaptação. O grupo mais suscetível de recorrer à agressividade é o pré-escolar. A manifestação de comportamentos agressivos durante a primeira infância é considerada mais freqüente do que em demais idades, mas tende a mudar com o passar dos anos à medida que algumas habilidades, como a verbal, vão sendo adquiridas (Szelbracikowski & Dessen, 2005; Tremblay *et al*, 2008).

Com a intensificação do processo de individuação, em torno dos dois anos de idade, o sentimento de raiva e a agressividade aumentam em intensidade e freqüência motivados pelo conflito entre manter a atenção da mãe e a necessidade de tornar-se independente por questões de sobrevivência da espécie (Szelbracikowski & Dessen, 2005). Na maior parte das crianças, o recurso à agressão começa a diminuir depois dos dois anos, ou seja, a partir do momento em que adquirem certas aptidões como controlar suas emoções, comunicar-se pela linguagem e exprimir suas frustrações de maneira mais construtiva (Tremblay, 2008). A maior capacidade de empatia, que faz com que a criança passe a adiar as gratificações, também contribui para o declínio da agressividade (Coie & Dodge, 1998). Sendo assim, é esperado que os problemas de externalização tendam a declinar durante os anos pré-escolares. Quando isso não ocorre, há um aumento da probabilidade de ocorrência de problemas sociais e acadêmicos na adolescência e idade adulta (Tremblay, 2008).

A atividade de “brincar de lutar” marca uma nova etapa no desenvolvimento da criança, embora possa parecer perigosa e por isso seja, muitas vezes, reprimida pelos adultos. De fato, esse jogo exige auto-domínio e capacidade de fingir, utilizando gestos de agressão. Brincar de lutar permite às crianças o aprendizado no sentido de respeitar regras impostas, permite distinguir entre os comportamentos agressivos aceitáveis e não-aceitáveis, além de ser uma oportunidade de se mensurar fisicamente com as outras crianças. Portanto, marca uma etapa positiva do desenvolvimento, pois permite que a criança aprenda a controlar suas reações agressivas e a parar gradualmente de recorrer a atos de agressão (Paquette, 2004b; Tremblay, 2008).

Deve-se levar em consideração que a agressividade entre dois e

cinco anos de idade faz parte do quadro normal de desenvolvimento (Bee, 1997; Fiameghi *et al*, 2003). Entretanto, as crianças entre os primeiros anos pré-escolares e a escola elementar tendem a diminuir a frequência de episódios agressivos e a apresentar mudança nas formas de agressão em direção a maneiras mais aceitas de expressar a agressividade como a tagarelice ou a desaprovação verbal (Coie & Dodge, 1998; Tremblay, 2008). Portanto, a tendência é de que ocorra a diminuição da agressão física e um aumento da agressão verbal emitida, por exemplo, em forma de insultos e xingamentos (Szelbracikowski & Dessen, 2005). Quando as crianças continuam, após os quatro anos, a recorrer à agressão física, de forma persistente, para atingir seus fins ou para exprimir sua frustração, podem necessitar de ajuda profissional para que aprendam a desenvolver maior auto-controle. Se a criança descobre que seus acessos de raiva são eficazes para produzir resultados desejáveis, haverá uma tendência em repeti-los propiciando um risco real para a entrada da mesma na escalada do comportamento anti-social (Tremblay *et al*, 2008).

De acordo com Caplan, Vespo, Pedersen e Hay (1991), o pico da agressão física, que aparece por volta dos dois anos na maior parte das crianças, é um indício da predisposição biológica para a competição, entre pares e irmãos, pelos recursos do ambiente (comida, atenção do adulto, etc.), particularmente quando esses últimos são limitados. Tal idade também corresponde a um período de afirmação, para a criança, acerca de sua autonomia, que se manifesta principalmente pela oposição em relação aos adultos. Embora poucos estudos tenham comparado as relações fraternais às relações entre pares (Dunn & Davies, 2001), a pesquisa conduzida por MacKinnon-Lewis, Starnes, Volling & Johnson (1997) confirma a existência de um vínculo entre agressão de crianças entre irmãos e a agressão entre elas, quando em pares.

A diminuição da agressão física na maioria das crianças a partir dos dois anos não significa que a competição diminua; elas aprendem outros meios para obter o que desejam, por exemplo, a troca e a partilha (Caplan *et al*, 1991) ou a intimidação e a agressão verbal (Coie & Dodge, 1998). A diminuição subsequente da agressão física é associada ao aumento das competências sociais (Tremblay, Hartup & Archer, 2005). O desenvolvimento das habilidades sociais, como partilhar, esperar sua vez, ajudar o outro e fazer as pazes, proporciona à criança outra maneira de atingir seus fins e de evitar deliberadamente os conflitos (Tremblay, 2008). Desta forma, enquanto a agressão física diminui, aumenta o uso dos tipos de agressão verbal e indireta (Côté, Vaillancourt, Barker, Nagin & Tremblay, 2007).

Pesquisas indicam poucas diferenças no comportamento agressivo de meninos e meninas na primeira infância. Entretanto, a partir do momento em que iniciam interações entre pares, ocorridas em sua maioria em pré-escolas, as diferenças sexuais tornam-se marcantes (Coie & Dodge, 1998; Côté *et al*, 2007). As meninas deixam de recorrer à agressão física mais cedo e mais rapidamente (Côté *et al*, 2007) e os meninos engajam-se mais em conflitos e emitem mais ações agressivas, tanto verbais quanto físicas (Santos, 2006). Altos índices de agressividade masculina foram observados em todas as sociedades humanas, incidindo sobre diferentes culturas e grupos socioeconômicos (Coie & Dodge, 1998; Tremblay, 2000). Uma das explicações para a origem desta diferença sexual refere-se aos altos índices do hormônio masculino, testosterona, enquanto outras explicações preferem apostar na aprendizagem social fornecida pelas interações da criança com os diversos contextos de sua vida, como os contextos familiar e escolar (Coie & Dodge, 1998).

O entendimento do comportamento agressivo como um fenômeno multifatorial parece ser o mais adequado para o entendimento das diferenças sexuais em sua manifestação. Portanto, torna-se inviável uma explicação simplista de causa e efeito; o fenômeno somente pode ser compreendido considerando-se a inseparabilidade dos aspectos biológicos, cognitivos, sócio-culturais, emocionais e familiares.

De acordo com pesquisas internacionais, meninas tendem a usar mais objeções verbais e negociação durante os conflitos, além de serem mais ignoradas do que os meninos quando emitem comportamentos agressivos (Coie & Dodge, 1998). Desde os três anos de idade, o menino apresenta maior tendência a agredir fisicamente e a dominar os pares que a menina (Coie & Dodge, 1998). Ainda que as meninas utilizem principalmente estratégias pró-sociais para obter recursos, tendem, mais que os meninos, a se servir de agressão indireta, isolando um par e desfazendo sua rede social, lançando, por exemplo, rumores a seu respeito (Côté *et al*, 2007).

Os resultados da pesquisa de Crick, Ostrov, Burr, Cullerton-Sen, Jansen-Yeh e Ralston (2006) ratificam a idéia de que meninas apresentam mais agressão relacional do que meninos enquanto eles são mais agressivos fisicamente. Além disso, crianças direcionam os comportamentos agressivos primeiramente para pares do mesmo sexo. Descobriu-se que a agressão relacional é moderadamente estável durante a primeira infância e foi associada com futuros problemas de rejeição pelo pares.

Segundo Crick *et al* (1997), grande parte do conhecimento

produzido sobre agressividade refere-se àquela caracterizada por manifestações físicas praticadas por meninos. Esses autores enfatizam, contudo, a importância de se considerar a agressão relacional, praticada com mais prevalência por meninas, uma vez que esta pode acarretar dificuldades emocionais às crianças, muitas vezes mais significativas do que as decorrentes das agressões físicas. Ademais, a agressividade relacional é prejudicial também para a criança que a pratica; de maneira geral, essas crianças apresentam maiores sentimentos de solidão, depressão e percepção negativa de seus pares. Tanto a agressão relacional quanto a agressão física estão associadas a altos índices de rejeição por pares.

Crianças bi-estratégicas, ou seja, pró-sociais e coercitivas, controlam mais os recursos. Estudos etológicos demonstraram que nas espécies sociais, a sobrevivência dos indivíduos depende de um equilíbrio entre a competição e cooperação. Crianças que sabem somente cooperar não se defendem e não se impõem quando é preciso nas inúmeras situações de competição. Por outro lado, crianças que utilizam frequentemente a agressão física acabam por se isolar, o que as impede de aproveitar os benefícios inerentes à vida social. Desta forma, um repertório variado de comportamentos pode permitir que se adaptem melhor às múltiplas situações da vida cotidiana (Vaughn, Vollenweider, Bost, Azria-Evans & Snider, 2003).

Desta forma, no contexto da agressão como um componente adaptativo, interessa à criança desenvolver um repertório variado de comportamentos que lhes permita se adaptar às múltiplas situações da vida cotidiana. Segundo a Teoria da Relação de Ativação (Paquette, 2004b), as funções paternas e maternas são complementares e permitem à criança se desenvolver de forma típica, desenvolvendo, por exemplo, habilidades de competição no contato com o pai e habilidades de cooperação no contato com a mãe. De acordo com esse modelo, é o pai o melhor situado para ensinar os filhos, particularmente os meninos, a socializar (regular) sua agressividade, ou seja, a desenvolver suas habilidades e confiança em si nas situações de competição, graças à simulação de tomada de risco, à disciplina e às brincadeiras de luta pai-criança (Paquette *et al.*, 2003).

De acordo com Flouri e Buchanan (2003), estudos mostram que o engajamento paterno está associado a um melhor ajustamento psicossocial na adolescência e na idade adulta. Demonstram menor evidência de delinquência e problemas exteriorizados e interiorizados entre os meninos, uma melhor saúde mental e menos comportamentos anti-sociais, entre as meninas e, finalmente, melhor auto-estima e maior

realização acadêmica e profissional em ambos os sexos, enquanto o envolvimento materno não foi relacionado a muitas destas variáveis (Aldous & Mulligan, 2002). Portanto, percebe-se a relevância de investigar as características do engajamento do pai e do comportamento agressivo de filhos em idade pré-escolar a fim de identificar a relação entre tais variáveis, bem como o modo pelo qual vem se dando este engajamento.

A seguir será apresentado o método utilizado para a operacionalização da presente pesquisa.

## **4. MÉTODO**

### **4.1 Caracterização da Pesquisa**

Este estudo teve delineamento transversal, visto que foi analisado um momento específico, no espaço e no tempo atual, da trajetória de vida dos participantes. Foi de natureza exploratória, a fim de permitir maior familiaridade com o tema e descritiva, pois visou à descrição das características do fenômeno estudado. Também se caracterizou como correlacional, visto que avaliou o grau de relação entre as variáveis envolvidas no fenômeno (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). Optou-se pela abordagem quantitativa de dados, a qual possibilita testar as hipóteses estabelecidas previamente, além de oferecer um enfoque mais específico sobre pontos do fenômeno (Sampieri *et al*, 2006).

### **4.2 Contextos**

A coleta de dados aconteceu simultaneamente, entre os meses de junho e agosto de 2010, em cidades das regiões da Grande Florianópolis e do Vale do Itajaí. Na região da Grande Florianópolis, uma das cidades participantes desta pesquisa caracteriza-se por população superior a 420 mil habitantes e a outra possui cerca de 210 mil habitantes. No Vale do Itajaí também fizeram parte desta pesquisa instituições de ensino pertencentes a dois municípios; um deles com população de pouco mais de 180 mil habitantes e o outro com população de cerca de 100 mil habitantes (IBGE, 2010).

### **4.3 Participantes**

Selecionou-se uma amostra de conveniência, composta pelos 50 primeiros pais (homens) que aceitaram fazer parte desta pesquisa. Os participantes constituíam famílias biparentais, formadas pelo casal e pelo menos um filho entre quatro e seis anos de idade. O pai, biológico ou não, deveria estar vivendo junto com a mãe da criança focal, biológica ou não, há pelo menos seis meses. Foram incluídos na amostra apenas pais que já haviam completado 18 anos quando do nascimento da criança focal.

Também participaram do estudo 26 professoras das crianças focais, pois o acesso a apenas um informante não seria o suficiente para obter uma visão ampliada sobre uma criança e a obtenção de diferentes pontos de vista tende a contribuir na riqueza de detalhes acerca do

comportamento dela (Stake, Yoshida, Yamashita, Kinukawa & Takagishi, 2003). Segundo Javo, Roning, Handgard e Rudmin (2009), os professores são considerados melhores informantes que os pais para detectar problemas de atenção e externalização já que testemunham a relação da criança com seus pais.

A delimitação da idade da criança-focal - entre quatro e seis anos de idade – foi estipulada pelo projeto mais amplo e deve-se ao pressuposto, explicado anteriormente, de que o pico da agressividade ocorre aproximadamente aos dois anos e espera-se que nos anos seguintes ocorram modificações na forma e na intensidade com que as crianças expressam a agressividade. Ademais, objetivou-se delimitar a investigação do engajamento paterno a uma faixa etária específica, pois, após os três anos de idade, as crianças demonstram maior abertura para estabelecerem outras relações além da relação com a mãe. Portanto, passam a interagir mais com a figura paterna de forma que tanto a interação como a acessibilidade do pai costumam ser mais elevadas quando a criança é mais velha (Lamb *et al*, 1985).

É importante salientar que não foram estabelecidos critérios de exclusão em relação às características sócio-demográficas da amostra, como escolaridade do pai, renda, classe social. Essa medida foi tomada porque existia a expectativa de que a heterogeneidade da amostra poderia permitir a avaliação da influência das variáveis sócio-demográficas sobre o envolvimento paterno.

#### 4.4 Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

- a) Questionário sócio-demográfico (Anexo 1);
- b) Questionário de Engajamento Paterno - QEP (*Questionnaire d'Engagement Paternel*) (Anexo 2);
- c) Escala de Comportamento Social do Pré-Escolar / Formulário para Professores – PSBS-T (*Preschool Social Behavior Scale - Teacher Form*) (Anexo 3);
- d) Inventário dos Comportamentos de Crianças entre 1½-5anos / Relatório para Professores – TRF (*Teacher Report Form for Ages 1½-5*) (Anexo 4).

O Questionário sócio-demográfico foi adaptado para o projeto “*A transmissão intergeracional da violência: a relação do conflito conjugal e parental com a agressividade entre pares de crianças de*

*quatro a seis anos*”, a partir de estudos já realizados anteriormente por pesquisadores vinculados ao Núcleo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento Infantil da UFSC. Tanto o QEP como o TRF são instrumentos validados no contexto internacional e que ainda não apresentam estudos brasileiros de validação ou normatização. A versão do TRF utilizada nesta pesquisa foi traduzida para a língua portuguesa pela equipe do Laboratório de Terapia Comportamental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), coordenado pela Profª Drª Edwiges Silveiras. O PSBS-T possui adaptação externa. A seguir, proceder-se-á uma descrição mais detalhada dos instrumentos mencionados:

a) Questionário sócio-demográfico

É composto por questões que abordam, dentre outras informações, dados acerca das características da família (cidade de residência, composição familiar, número de pessoas que moram na casa, idade e escolaridade dos membros da família); características de emprego e renda familiar (profissão, atividade atual, jornada de trabalho e valores dos rendimentos mensais da família); presença de pessoa contratada para auxiliar nos cuidados com a casa e com a(s) criança(s) (empregada ou babá, por exemplo); uso de medicamentos pelos integrantes da família; e características da habitação (número de cômodos e tipo de edificação). Tais informações foram utilizadas para caracterizar os participantes e para identificar correlações entre as variáveis sócio-demográficas, engajamento de pai e agressividade infantil.

b) Questionário de Engajamento Paterno (QEP)

Instrumento construído pela equipe ProsPère e validado no Canadá com uma amostra de 850 pais que constituíam famílias biparentais com pelo menos um filho entre zero e seis anos de idade. Possibilita a caracterização do envolvimento paterno e é composto por 56 itens que formam sete dimensões: suporte emocional composta por 12 itens (32, 35, 37, 40, 42, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 55), abertura ao mundo formada por 9 itens (8, 11, 23, 25, 27, 31, 33, 45, 56), cuidados de base composta por 9 itens (2, 5, 7, 10, 12, 14, 28, 39, 44), jogos físicos constituída por 7 itens (3, 6, 13, 15, 16, 20, 22), evocações formada por 6 itens (17, 29, 36, 38, 51, 54), disciplina comporta por 4 itens (18, 19, 24, 43) e tarefas de casa constituída por 9 itens (1, 4, 9, 21, 26, 30, 34, 41, 49). Os alphas de Cronbach variaram entre 0,72 e 0,86; a estabilidade temporal variou de 0,50 a 0,77. Utiliza uma escala do tipo



*likert* que vai de “nunca” a “sempre” para avaliar com que frequência o pai realiza determinadas atividades com seus filhos (Paquette, Bolte, Turcotte, Dubeau & Bouchard, 2000). O Alpha de Cronbach obtido no presente estudo foi de 0,89 evidenciando a confiabilidade do instrumento.

c) Escala de Comportamento Social do Pré-escolar - Formulário do Professor (PSBS-T)

Trata-se de uma escala do tipo *likert* de cinco pontos, que varia de 1 (*nunca ou quase nunca*) até 5 (*sempre ou quase sempre*), que deve ser respondido pela professora da criança focal. Foi construída para ser utilizada na pesquisa cujos resultados são apresentados por Crick *et al* (1997). Essa medida foi adaptada de um instrumento de classificação para professores, desenvolvido em uma pesquisa anterior realizada pelo autor principal (Crick, 1996). O Children’s Social Behavior Scale – Teacher Form (CSBS-T), instrumento que serviu de base para a elaboração do PSBS-T, tem como objetivo avaliar o comportamento social de escolares. O PSBS-T, específico para a idade pré-escolar, consiste em 25 itens, sendo oito referentes à agressão relacional com  $\alpha=0,96$  (itens 4, 8, 11, 13, 15, 19, 21, 22), oito referentes à agressão física com  $\alpha=0,94$  (itens 2, 5, 7, 12, 14, 17, 20, 23), quatro aos comportamentos pró-sociais com  $\alpha=0,88$  (itens 1, 3, 6, 10) e três ao afeto depressivo com  $\alpha=0,87$  (itens 9, 16, 18). O instrumento contempla ainda dois itens referentes à aceitação da criança pelos pares em idade pré-escolar: um deles refere-se à aceitação por pares do mesmo sexo (item 24) e o outro referente à aceitação por pares do sexo oposto (item 25). O Alpha de Cronbach obtido no presente estudo foi de 0,72.

d) Teacher Report Form for Ages 1½ - 5 / Inventário dos Comportamentos de Crianças entre 1½ - 5anos – Relatório para Professores (TRF)

O TRF compõe o Sistema ASEBA (*Achenbach System of Empirically Based Assessment* / Sistema Achenbach de Avaliação Baseada em Evidências) que se constitui em um conjunto de instrumentos desenvolvidos para avaliação empírica de síndromes diagnósticas. É o sistema de avaliação psicológica mais utilizado e pesquisado no mundo possuindo mais de 6000 publicações científicas em 67 diferentes culturas, sendo constituído por uma gama de inventários que podem ser usados em diversos contextos, tais como o escolar, clínico ou dos serviços de saúde (Achenbach & Rescorla, 2004). Os formulários ASEBA, desenvolvidos durante décadas de

pesquisa e experiências práticas, oferecem avaliações padronizadas de diversos aspectos do funcionamento emocional, comportamental e social de crianças e adolescentes. O TRF deve ser completado por cuidadores regulares ou professores que interajam com a criança entre 1½ a 5 anos em grupos de, no mínimo, 4 crianças. O instrumento solicita informações demográficas sobre a criança e informações sobre a relação entre o respondente e a criança.

A maioria dos itens corresponde àqueles encontrados no *Child Behavior Checklist* (CBCL), instrumento este já validado no Brasil e que também faz parte do sistema ASEBA, mas o TRF se diferencia por substituir itens pertinentes a situações familiares por itens que se referem a situações de grupo. Os respondentes são orientados a se basear em suas observações sobre a criança nos últimos dois meses para responder a 99 itens usando uma escala que utiliza 3 variáveis: Item falso ou comportamento ausente; item parcialmente verdadeiro ou comportamento às vezes presente; item muito verdadeiro ou comportamento freqüentemente verdadeiro. A questão de número 100 os solicita a relatar qualquer outro problema que não foi contemplado pelos demais itens. O Inventário ainda conta com três questões abertas.

O TRF é composto por síndromes organizadas em duas escalas totais: Escala de Internalização (composta por Ansiedade/Depressão, Isolamento/Depressão e Queixas Somáticas) e Escala de Externalização (composta por comportamento de quebrar regras e comportamento agressivo). As escalas de síndrome foram derivadas de análises de fatores dos itens desse instrumento. A avaliação do instrumento também oferece escalas orientadas pelo DSM-IV. Os resultados são obtidos em termos de T escore, que é um escore padrão. Estes escores determinam as categorias: não clínica (abaixo do T escore 65), borderline ou limítrofe (entre linhas pontilhadas, ou seja, T escore entre 65-70) e clínica (acima do T escore 70), para as escalas comportamentais. Na versão em português foram mantidos os mesmos pontos de corte (T escore) sugeridos pelo instrumento original. Além disso, os resultados são analisados segundo padronização do teste de acordo com o sexo da criança.

Quanto às escalas síndromes empiricamente baseadas, o TRF apresenta as seguintes propriedades psicométricas: índice de Alpha de Cronbach de 0,85 ( $p < 0,05$ ), índice de teste-reteste 0,89 ( $p < 0,05$ ), coeficiente de estabilidade em longo prazo 0,68 ( $p < 0,05$ ). Quanto à escala de externalização, os coeficientes encontrados são: Alpha 0,93 ( $p < 0,05$ ), índice de teste-reteste 0,88 ( $p < 0,05$ ), coeficiente de estabilidade em longo prazo 0,79 ( $p < 0,05$ ). O TRF apresenta boa

consistência interna ( $\alpha=0,96$ ;  $r=0,89$ ), o que permite uma avaliação global e favorece o diagnóstico clínico acurado (Achenbach & Rescorla, 2001). Cabe ressaltar que as categorizações em síndromes não permitem conferir diagnósticos psiquiátricos aos indivíduos avaliados, pois não representam entidades nosológicas (Achenbach & Rescorla, 2001).

Os instrumentos QEP e PSBS-T foram traduzidos, do francês e do inglês respectivamente, para o português. A fim de que fossem utilizados nesta pesquisa, tais instrumentos, que não possuem validação no Brasil, foram submetidos à análise de juízes e passaram pelo processo de avaliação semântica e *backtranslation*, procedimentos estes que serão descritos no tópico seguinte.

Vale ressaltar que as modificações e alterações necessárias foram realizadas anteriormente a coleta de dados propriamente dita, tendo o cuidado de manter a similaridade com os instrumentos originais a fim de que os resultados possam ser utilizados para comparações futuras. Esta pesquisa não possuiu a finalidade de validar os instrumentos e sim de obter e comparar dados. Entretanto, também pode servir, à posteriori, como um estudo piloto para validação dos instrumentos no Brasil.

#### **4.5 Procedimentos de coleta de dados**

Abaixo estão explicitadas as etapas do procedimento de coleta de dados:

---

## ETAPAS DO PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

1) Contato com as Instituições de Educação Infantil (Autorização Institucional, entrega das Cartas Convites aos pais das crianças); Contato com a família (por meio do retorno da Carta Convite) e agendamento da visita domiciliar;

2) Visita domiciliar: conversa inicial para ambientação com a família e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Já na primeira visita domiciliar, quando possível, era realizada a aplicação do QEP com pai e aplicação do Questionário Sociodemográfico com a mãe;

3) Ao terminar a coleta propriamente dita, os pesquisadores se despediam da família, agradecendo a participação e colocando-se à disposição para futuras explicações sobre a pesquisa, desistência e devolução dos dados obtidos. Era realizado então, o preenchimento do Diário de Campo com as informações julgadas pertinentes sobre o ambiente doméstico e o relacionamento familiar;

4) Explanação e entrega dos instrumentos PSBS-T e TRF a professora da criança focal;

5) Era marcada uma data para que os professores entregassem os questionários aos pesquisadores. Neste momento eram sanadas eventuais dúvidas e os pesquisadores agradeciam a participação dos profissionais e das Instituições.

---

### Figura 1. Etapas do Procedimento de Coleta de Dados

Todas estas etapas resumidas acima serão devidamente explicadas a seguir. Anteriormente à coleta de dados propriamente dita, alguns procedimentos foram realizados para preparar e organizar a operacionalização da pesquisa.

#### 4.5.1 Procedimentos de preparação para a coleta de dados

Em um primeiro momento, os instrumentos originais QEP e PSBS-T, escritos em inglês e francês respectivamente, foram traduzidos literalmente para o português por pessoas que possuem fluência nas línguas em questão. A tradução e a versão original foram revisadas e comparadas pelos próprios pesquisadores. A seguir foi realizada a adaptação dos mesmos para o contexto brasileiro, com a substituição de algumas palavras e expressões a fim de que pudessem ser melhor

compreendidos pelos participantes da pesquisa, por exemplo, a tradução literal do item 40 do QEP seria “*supervisionar seu filho quando ele brinca fora*” e decidiu-se por modificar a tradução visando facilitar o entendimento por parte dos participantes, de forma que a tradução final ficou da seguinte forma: “*olhar seu filho quando ele brinca no jardim ou na rua*”. No caso do PSBS-T, um dos exemplos de alteração foi a substituição do verbo revezar, no item 1, pelo verbo interagir, pois entendeu-se que o verbo revezar necessitaria de um complemento.

Realizou-se então a construção dos construtos para os instrumentos QEP e PSBS-T. Tendo como objetivo elevar a fidedignidade dos instrumentos nesta pesquisa, considerando que eles ainda não possuem validação ou adaptação transcultural no Brasil, foram convidados profissionais *experts* na área de interesse de cada instrumento para que avaliassem a correspondência entre os instrumentos originais e a tradução para o português. Para este processo de análise semântica foram escolhidos dois juízes para avaliar cada um dos instrumentos.

Os juízes receberam informações sobre o objetivo do instrumento, a descrição do material para aplicação. Receberam também, além das versões do instrumento - a original e a traduzida - o constructo teórico que o embasa, o qual abrangia um apanhado da literatura sobre o tema, bem como a demonstração da relevância da utilização do instrumento. Neste processo, que consistiu em uma avaliação da versão original comparada com a traduzida, foram sugeridas pelos juízes alterações no que se refere à tradução e ao significado de algumas expressões para a população brasileira. Algumas palavras tiveram que ser substituídas por equivalentes semânticos ou foram acrescentados exemplos para as questões que pudessem gerar dificuldades de entendimento. Um dos exemplos destas modificações é o item 14 do QEP, cuja tradução literal seria “*cuidar dos cabelos de seu filho*” e alterou-se para “*cuidar dos cabelos de seu filho (lavar, pentear)*” e o item 14 do PSBS-T cuja tradução literal seria “*esta criança estraga as coisas de outras crianças (projetos de arte, brinquedos) quando ela está chateada*” e alterou-se a expressão “*projetos de arte*” por “*desenhos, esculturas em argila ou massinhas*”. Foram emitidos certificados para os juízes participantes deste processo.

Após a apreciação das alterações sugeridas pelos juízes, os instrumentos passaram pelo procedimento de *backtranslation*. Este processo levou a novas modificações no QEP como a alteração do item 22 cuja tradução inicial era “*fazer carícias, praticar gestos de amor com*

*seu filho*” e após o *backtranslation* alterou-se para “*acariciar, afagar seu filho*”. Nesta etapa, não houve modificações no PSBS-T.

Realizou-se, então, um treinamento em sala de espelhos para a aplicação dos instrumentos antes do início do estudo piloto através do qual foi possível, além de treinar os pesquisadores e padronizar a forma de entrevistar os participantes, fazer correções nos instrumentos e definir algumas questões como a necessidade de acrescentar cabeçalho padronizado em todos eles e de colocar uma grade de respostas em todas as folhas, a fim de agilizar a marcação das respostas dos participantes. Ainda no momento do treinamento foi observada a necessidade de oferecer um caderno para acompanhamento do participante, idêntico ao do aplicador, visando facilitar o processo de aplicação dos instrumentos.

Após o treinamento em sala de espelho foi realizado o estudo piloto com o objetivo de avaliar a adequação dos instrumentos à realidade do campo de pesquisa, além de servir como treinamento aos entrevistadores no sentido de padronizar o processo de entrevista e de aplicação dos instrumentos. Participaram três famílias (três pais e três mães) e mais duas mães de crianças com a idade pretendida para o estudo. Dessa forma, o procedimento foi aplicado a oito pessoas: três pais e cinco mães. A partir do piloto foram identificados erros de português e de digitação nos instrumentos que puderem ser alterados. Além disso, notou-se também que alguns trechos das assertivas e perguntas necessitavam do acréscimo de palavras no masculino e no feminino (por exemplo, filho/filha; seu/sua; ele/ela; pai/mãe).

A compreensão dos pais quanto às questões, e o tempo que cada participante levava para responder a pesquisa puderam ser verificados através do estudo piloto, uma vez que o procedimento seguiu todos os passos da coleta de dados propriamente dita, com leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice 3) e acompanhamento do caderno de questões que era entregue a cada participante no momento da entrevista. As questões destacadas pelos participantes do piloto como geradoras de dúvidas ou dificuldades de interpretação foram debatidas pelo grupo de pesquisadores envolvidos. Foram modificadas todas aquelas questões nas quais o grupo avaliou serem pertinente as alterações.

Nesta etapa foi verificada a necessidade de referir repetidas vezes o nome da criança focal para evitar confusões dos pais com os outros filhos na hora de responder aos questionários. Ademais, com base no piloto previram-se também as interferências que poderiam acontecer, por ventura, no campo de pesquisa, como, por exemplo, a presença da criança ou de outros familiares. Percebeu-se ainda a necessidade de

clarificação, no momento do agendamento, do tempo médio de duração da entrevista para evitar que o período disponibilizado pelos pais fosse curto, o que acarretaria na interrupção da entrevista e na necessidade de uma nova visita para finalização da coleta. Observou-se, por fim, a importância de o participante acompanhar a grade de respostas e do entrevistador ler e relembrar as opções de resposta sempre que sentisse necessidade.

Anteriormente, ao início do piloto desta pesquisa, foi construído um *Manual de Procedimentos para Coleta de Dados* com o objetivo de descrever todas as etapas da coleta, visando padronizar os procedimentos. Este *Manual* foi submetido a alterações após o treino dos aplicadores em sala de espelhos e, também, após as discussões do grupo de pesquisa em face aos resultados do estudo piloto. Constam no *Manual* todos os passos a serem seguidos desde o contato com as Instituições, passando pelo contato telefônico com os pais até a etapa final de despedida e agradecimento aos participantes ao término da coleta de dados.

#### 4.5.2 Procedimentos para recrutamento e seleção da amostra

No processo de busca inicial dos participantes, foram contatadas Instituições de Educação Infantil (IEI), públicas e privadas, das regiões do Vale do Itajaí e da Grande Florianópolis para apresentação da proposta da pesquisa e, nos casos de aprovação, para assinatura da Autorização Institucional (apêndice 1) por meio do qual os representantes das escolas autorizavam o acesso aos pais via instituição. Antes de contatar as instituições públicas, os pesquisadores apresentaram um projeto base, explicitando a relevância, objetivos e procedimentos da pesquisa, às Secretarias de Educação de 2 dos municípios participantes desta pesquisa e, mediante liberação para realização da mesma, algumas escolas foram indicadas. Com as instituições privadas o contato se deu diretamente com os responsáveis pelas mesmas.

As crianças foram recrutadas em IEs de quatro cidades do Estado de Santa Catarina. No Vale do Itajaí, onze escolas aceitaram participar da pesquisa. Das onze, três escolas não receberam retorno das famílias, sendo uma da rede privada e as restantes da pública. Na rede privada de ensino foram entregues 264 cartas que foram distribuídas às famílias que preencheram os requisitos para participar da pesquisa e na rede pública foram entregues 242 cartas, totalizando 506 cartas. Na rede privada retornaram 49 cartas preenchidas pelas famílias. Na rede

pública, este retorno foi de apenas 13. Do total de 61 retornos, 20 famílias participaram da pesquisa e 22 foram descartadas por não preencherem os critérios para a pesquisa ou por desistência após o contato telefônico.

Na região da Grande Florianópolis, quatro escolas da rede pública aceitaram participar da pesquisa, sendo que em uma delas não houve retorno por parte das famílias. Foram enviadas 281 cartas convite e retornaram 66 preenchidas. Dessas, 29 famílias cumpriram os critérios para participação no estudo e 37 foram excluídas por não preencherem os pré-requisitos de participação na pesquisa ou por desistência. Além dessas, três crianças foram acessadas através da indicação de pais de famílias que haviam participado da pesquisa; portanto, não foram convidados via instituição de ensino. Essas crianças estudam em escolas particulares da Grande Florianópolis.

Assim, foram distribuídas 797 cartas-convite no total e, deste montante, 128 retornaram preenchidas. Algumas famílias desistiram da participação após o contato telefônico e outras foram excluídas por não preencherem todos os critérios estabelecidos pela pesquisa. Efetivamente participam do estudo 13 instituições de educação infantil. Dentre essas, sete escolas pertencentes à rede privada de ensino e as demais seis, à rede pública. No total, foram distribuídas 523 cartas pela rede pública e 264 cartas na rede privada.

Os pesquisadores, após explicação dos objetivos da pesquisa diretamente às educadoras - sempre que foi possível - deixavam com elas cartas-convite que deveriam ser entregues às crianças de quatro a seis anos convidando suas famílias a participar. Portanto, os pais foram contatados inicialmente por meio da Ficha de Contato Inicial (Apêndice 2), representada pela carta-convite e entregue via instituição. Esse documento fornecia esclarecimentos acerca do estudo e solicitava a participação voluntária sendo composta por um curto questionário que deveria ser preenchido pelos participantes com dados gerais da família (nome de ambos os pais, nome e idade do(s) filha(s), telefone para contato, endereço residencial, e-mail). Os pais que aceitassem participar deveriam informar seu interesse, ao retornar a carta convite preenchida à Instituição.

De posse das cartas respondidas pelos pais, foi realizada uma triagem buscando identificar crianças que atendessem aos critérios estipulados para a escolha dos participantes. Os pesquisadores realizavam, então, contato telefônico com os possíveis participantes, momento em que se identificavam e lembravam sobre a resposta à carta convite, forneciam algumas informações sobre a pesquisa, checavam os



critérios para a participação e, se não houvesse nenhum empecilho, convidavam a família a fazer parte da pesquisa. Em caso de aceite, era agendada uma visita domiciliar para maiores esclarecimentos e, se fosse possível, a coleta já iniciava nesta primeira visita. Do contrário, era marcada nova visita para realização da coleta de dados. O pesquisador deixava disponíveis seu contato telefônico e e-mail no caso da família precisar fazer algum contato antes do encontro marcado. Quando algum dos critérios não era preenchido pela família, procedia-se explicando a impossibilidade de inclusão da família e era feito um agradecimento em nome do grupo de pesquisa.

#### 4.5.3 Procedimentos para a coleta de dados propriamente dita

A coleta aconteceu preferencialmente no domicílio das famílias, destacando-se que as visitas domiciliares seguiram os procedimentos éticos relacionados à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, esclarecimento sobre a participação voluntária e sobre procedimentos pertinentes em caso de desistência. O horário para aplicação dos instrumentos era negociado com as famílias, sempre priorizando sua rotina e disponibilidade de tempo. Em relação à participação do (a) professor (a), este (a) foi procurado apenas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais da criança. Ressalta-se que os professores também foram orientados quanto à participação voluntária e possibilidade de desistência em qualquer etapa da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para a realização da coleta de dados, as entrevistas foram realizadas preferencialmente nos domicílios e em uma única visita. Caso esta condição não fosse possível por qualquer razão, era agendada nova visita. Os pesquisadores tomaram cuidado para que a disponibilidade de tempo dos pais no dia da coleta fosse garantida sendo que a coleta teve duração aproximada de 50 minutos com cada um dos integrantes do casal, variando em função de interrupções e das características individuais.

Ao chegar ao local combinado para a entrevista, os pesquisadores faziam uma ambientação com os participantes e forneciam informações claras acerca da dinâmica do procedimento e colocavam-se disponíveis para responder dúvidas. Antes de iniciar a aplicação dos questionários, um dos pesquisadores lia em voz alta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicitava que o pai assinasse-o e colocasse a data, sendo que uma das vias ficava de posse do pesquisador e a outra, de posse do

entrevistado. Neste momento os pesquisadores ressaltavam que na via que ficaria com eles, constavam os contatos dos pesquisadores, de forma que teriam acesso aos mesmos em caso de quaisquer dúvidas. Após as assinaturas, os Termos eram guardados, juntamente com a carta convite, anteriormente respondida, em um envelope pardo que era fechado com uma etiqueta onde era escrito o código da família. Este procedimento foi tomado para resguardar a identidade dos participantes, visto que os cadernos de resposta, que eram guardados em outro envelope pardo, possuíam apenas este código da família, sem a identificação dos participantes.

O pai recebia um caderno de acompanhamento e o pesquisador ficava responsável por anotar as respostas no caderno de respostas. O pesquisador lia integralmente cada um dos instrumentos em voz alta e marcava a resposta do participante. Este poderia ou não acompanhar a leitura no caderno especificamente confeccionado para este fim. Sempre que oportuno, o pesquisador repetia o nome da criança-focal como forma de evitar que o participante respondesse pensando em outro (s) filhos (s).

Os pesquisadores tomaram cuidado para que a disponibilidade de tempo do pai no dia da coleta, que teve duração média de 60 minutos, fosse garantida. A duração média da coleta variou expressivamente em função de interrupções e das características individuais dos respondentes chegando a pouco mais de três horas em entrevista com uma mesma família. Cabe ressaltar que pelo fato da presente pesquisa fazer parte de um projeto maior, no dia da coleta, a mãe da criança também deveria estar presente no domicílio, pois essa também foi entrevistada com o intuito de cumprir os objetivos de pesquisa do referido projeto.

Após o término da aplicação dos questionários, os pesquisadores se despediam e se colocavam à disposição para prestar informações sobre a pesquisa. Ao terminar a coleta de dados, os pesquisadores preenchiam o Diário de Campo, relatando informações que julgassem relevantes como suas impressões sobre o ambiente doméstico e sobre o relacionamento familiar. Uma planilha para organização dos dados da coleta foi construída para evitar erros no registro das informações. Tal planilha era continuamente alimentada pelo grupo de pesquisa para que estivesse sempre atualizada possibilitando o acompanhamento das atividades.

Em relação à coleta de dados realizada com as professoras, estas foram contatadas somente após a participação do pai da criança. Ressalta-se que as educadoras também foram orientadas quanto à participação voluntária e possibilidade de desistência em qualquer etapa

da pesquisa. Foi marcado um horário, através das diretoras ou coordenadoras das instituições participantes, para que os pesquisadores pudessem conversar com cada professor (a) a fim de explicar a pesquisa e solicitar a participação. Mediante a aceitação em participar, os pesquisadores liam, em voz alta, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicitavam que o assinassem e colocassem a data; uma via ficava com o pesquisador e a outra, com o (a) professor (a). Neste momento o pesquisador ressaltava que na via que ficaria de posse do (a) participante, constavam os contatos dos entrevistadores. Após a assinatura, o Termo era guardado em um envelope pardo que era fechado com uma etiqueta onde era escrito o código da família do aluno, ou seja, o mesmo código de identificação do questionário respondido pelo pai da criança.

Os dois questionários (PSBS-T e TRF), já com os cabeçalhos preenchidos com o nome do aluno, eram deixados com o (a) educador (a) para que respondesse em um momento oportuno. Foi recomendado que, no caso de responder questionários referentes a mais de uma criança, o profissional tivesse o cuidado de responder sobre um aluno por dia, buscando evitar possíveis confusões no caso de responder por mais de um aluno num mesmo momento. Era dado um prazo, de acordo com as possibilidades do profissional, para que o pesquisador pudesse retornar para buscar os questionários preenchidos, momento em que este poderia responder eventuais dúvidas.

#### **4.6 Procedimentos para análise de dados**

Os resultados obtidos foram tabulados e submetidos a análises formais, com auxílio do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 18. A análise dos dados foi quantitativa e foi realizada através de análises estatísticas descritivas e inferenciais.

A análise estatística descritiva visa caracterizar cada variável através de informações e valores de suas modalidades, com a exposição, por exemplo, da distribuição de freqüências, da média como medida de tendência central e do desvio padrão como medida de variabilidade e comparação entre médias (Sampieri *et al*, 2006). A análise estatística inferencial foi utilizada tendo em vista que o objetivo da pesquisa ultrapassa a descrição da distribuição das variáveis, indo na direção do exame do grau de relação entre elas. Esta modalidade visa examinar o grau de relação entre as variáveis envolvidas no estudo através da análise de correlação que busca avaliar a existência de associações significativas entre as variáveis permitindo testar as hipóteses

previamente formuladas (Fleith & Costa Junior, 2005).

Para cálculo dos escores referentes ao instrumento TRF foi utilizado o software ADM (*Assessment Data Manager*), por meio do qual são gerados perfis (sob a forma de gráficos) sobre a criança avaliada que situam seus escores em todas as escalas do instrumento preenchido, em relação à amostra normativa (Achenbach & Rescorla, 2001). Com relação à classificação Clínica, Limítrofe e Não Clínica foi verificada a porcentagem de crianças que apresentavam tais classificações. Os resultados do TRF oferecidos pelo ADM foram analisados através do programa SPSS. Considerando o T escore, foram calculadas as médias, frequências e os desvios padrão obtidos em cada escala de síndrome.

Foram realizados testes não paramétricos na análise de dados visto que a distribuição populacional não obedecia à curva normal. O comportamento da criança, avaliado por meio do TRF, foi analisado em relação aos resultados obtidos em termos de T escore (escore-padrão). Abaixo estão listados os objetivos específicos da pesquisa e as respectivas análises realizadas:

Objetivos	Análise realizada para responder ao objetivo
1. Descrever características sóciodemográficas da amostra	a) Análise descritiva dos participantes (frequências, médias e desvios padrão).
2. Caracterizar o engajamento do pai com seus filhos	a) Análise descritiva com a exposição da Média e Desvio Padrão do engajamento paterno geral e por dimensões. b) Teste Wilcoxon para verificar a existência de diferenças de médias de escores geral e específicos do envolvimento paterno. c) Coeficiente de Correlação de Spearman para averiguar a existência de correlações significativas entre dimensões do QEP e escore geral do instrumento.
3. Identificar se o engajamento paterno é diferente com filhos do sexo feminino e masculino	a) Análise descritiva em função do sexo da criança focal (com exposição das médias e desvio padrão alcançadas em cada uma das dimensões para meninos e meninas). b) Teste de Mann Whitney para comparação das médias por dimensão do engajamento paterno, em função do sexo da criança.
4. Verificar se as variáveis sóciodemográficas (jornada de trabalho, escolaridade, renda) interferem no engajamento do pai	a) Correlação de Spearman para avaliar o grau de relacionamento entre o envolvimento paterno (total e por dimensões) e as variáveis sociodemográficas numéricas como idade do pai, renda, anos de escolaridade. b) Calculados os Coeficientes de Correlação de Spearman em função do sexo da criança focal.
5. Caracterizar o comportamento agressivo de crianças de quatro a seis anos	a) Análise descritiva do comportamento social dos pré-escolares e por dimensões do instrumento PSBS-T e das dimensões do TRF (T escore de Problemas Externalizantes e suas escalas, Problemas de Atenção e Problemas de Agressividade). b) Dentro de cada uma das dimensões, foram identificados os itens que atingiram a maior e a menor média. c) Teste Wilcoxon para verificar a existência de diferenças de médias de escores geral e específicos do PSBS-T e de Problemas Externalizantes.
	d) Coeficiente de Correlação de Spearman para averiguar a existência de correlações significativas entre as dimensões dos instrumentos e em relação aos dados sócio-demográficos.

<p><b>6. Averiguar diferenças no comportamento agressivo de meninas e meninos</b></p>	<p>a) Análise descritiva, com exposição das médias e desvio padrão, em função da idade do sexo das crianças.</p> <p>b) Teste de Mann Whitney para comparação das médias por dimensão do engajamento paterno, em função do sexo da criança.</p>
<p><b>7. Investigar a relação entre engajamento paterno e agressividade em crianças de quatro a seis anos</b></p>	<p>a) Cálculo do Coeficiente de Correlação de Spearman entre dimensões do PSBS-T e dimensões do QEP.</p> <p>b) Cálculo do Coeficiente de Correlação de Spearman entre dimensões do PSBS-T e dimensões do QEP referente a crianças do sexo masculino.</p> <p>c) Cálculo do Coeficiente de Correlação de Spearman entre dimensões do PSBS-T e dimensões do QEP referente a crianças do sexo feminino.</p> <p>d) Cálculo do Coeficiente de Correlação de Spearman entre dimensões do TRF e dimensões do QEP.</p> <p>e) Cálculo do Coeficiente de Correlação de Spearman entre dimensões do TRF e dimensões do QEP referente a crianças do sexo masculino.</p> <p>f) Cálculo do Coeficiente de Correlação de Spearman entre dimensões do TRF e dimensões do QEP referente a crianças do sexo feminino.</p>

**Figura 2** – Descrição do tipo de análise realizada para responder aos objetivos da pesquisa.

#### 4.7 Aspectos éticos

Atendendo às resoluções nº 196, de 10 de outubro de 1996, e nº 251 de 05 de agosto de 1997, ambas do Ministério da Saúde, o projeto mais amplo, no qual essa pesquisa se insere, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC) e aprovado em 30 de novembro de 2009 (Certificado nº 520). Os princípios éticos da pesquisa concernem à proteção dos direitos, bem-estar e dignidade dos participantes. O Código de Ética do Conselho Federal de Psicologia de 08/2005 dispõe sobre a realização de pesquisas em Psicologia com seres humanos e destaca a importância da observação destes aspectos.

Consideraram-se todos os procedimentos éticos e os participantes foram voluntários. Os participantes foram informados, antes do início da coleta de dados, no momento da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sobre a garantia de anonimato, a participação voluntária e sobre os procedimentos que deveriam ser tomados em caso de desistência, em qualquer fase da pesquisa. Foram assinadas duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Uma via do Termo de Consentimento, contendo estas informações e os dados para contato com os pesquisadores, ficou de posse do participante para garantir a liberdade de participação. O mesmo procedimento foi tomado com relação à Instituição participante.

Todos os documentos derivados da coleta em cada família foram anexados juntos e formou-se uma ficha para cada participante. Os dados foram arquivados no Laboratório de Pesquisa em Psicologia da Saúde, Família e Comunidade (LABSFAC), no Departamento de Psicologia da UFSC. A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Crepaldi, Coordenadora do Projeto, é a responsável por assegurar a confidencialidade dos dados.

Vale ressaltar que os pesquisadores passaram por um treinamento a fim de que fossem capacitados a evitar a emergência de riscos ou desconfortos aos participantes durante a coleta de dados. Ademais, em caso de eventuais problemas que pudessem emergir durante a entrevista, o pesquisador, com formação em Psicologia, foi orientado a oferecer suporte emocional à família e, se fosse necessário, proceder ao encaminhamento para serviços especializados quando houvesse comum acordo com a família.

Após o término da pesquisa, serão oferecidas palestras para as duas Instituições de Ensino participantes, a serem ministradas pelos pesquisadores, com o objetivo de apresentar os resultados do estudo de

forma a contribuir para a promoção do desenvolvimento infantil e para a formulação de estratégias preventivas no que se refere ao comportamento violento.



## **5 RESULTADOS**

### **5.1 Caracterização sociodemográfica dos participantes**

A seguir, na tabela 01, serão apresentados os dados sociodemográficos.

**Tabela 01.** Resumo das principais características sociodemográficas dos pais.

<b>Variáveis sociodemográficas do pai</b>	<b>Média (DP) ou porcentagem (%)</b>
<b>Idade</b>	37,20 (DP= 9,39)
<b>Escolaridade em anos</b>	11,25 (DP= 3,14)
<b>Escolaridade em faixas:</b>	
1. Ensino fundamental incompleto	06%
2. Ensino fundamental completo	06%
3. Ensino médio incompleto	22%
4. Ensino médio completo	34%
5. Ensino superior incompleto	14%
6. Ensino superior completo	18%
<b>Renda do pai</b>	2.092,40 reais (DP= 1.360,61)
Renda da família	3.306,34 (DP= 1.850,24)
Renda da família em faixas:	
1. R\$ 1.001,00 a R\$ 1.300,00	2%
2. R\$ 1.301,00 a R\$ 1.600,00	10%
3. R\$ 1.601,00 a R\$ 2.000,00	14%
4. R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00	28%
5. R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00	16%
6. Acima de R\$ 4.000,00	26%
<b>Jornada de trabalho</b>	
1. Até 40 horas semanais	54%
2. Mais de 40 horas semanais	38%
3. Não trabalham fora de casa	08%
<b>Local de residência</b>	
1. Grande Florianópolis	60%
2. Vale do Itajaí	40%
<b>Composição familiar</b>	
1. Família nuclear com pai e mãe biológicos da criança focal	78%
2. Famílias recasadas com pai e mãe biológicos da criança focal	12%
3. Famílias recasadas com mãe biológica da criança focal	08%
4. Famílias recasadas com pai biológico da criança focal	02%
<b>Número de filhos</b>	
1. Apenas 1 filho	32%
2. Mais de 1 filho	68%

A idade média dos pais (homens) foi de 37,20 (DP= 9,39), sendo que a idade mínima foi de 26 anos e a máxima, 63 anos. A escolaridade foi analisada como variável numérica e como variável nominal (fundamental incompleto e completo, médio incompleto e completo, superior incompleto e superior completo/pós-graduação). Constatou-se que 34% dos participantes haviam concluído o ensino médio, 22% relataram ensino médio incompleto.

Acerca da renda, especificamente a do pai, esta variou entre 510,00 e 8.000 reais, sendo a média de 2.092,40 reais (DP= 1.360,61). A respeito do total de rendimentos da família no mês anterior à aplicação do questionário, a média foi de 3.306,34 (DP= 1.850,24). Em termos de faixas salariais, o rendimento familiar mensal variou de R\$ 1.001,00 a 1.300,00 (2%) até a faixa acima de R\$ 4.000,00 (26%). A faixa salarial que obteve a maior concentração foi a de R\$ 2.001,00 a 3.000,00 com 28% do total de participantes.

Com relação à jornada de trabalho do pai, a maioria (92%) relatou trabalhar fora de casa; quatro pais afirmaram não trabalhar fora de casa. Vinte e sete pais (54%) declararam trabalhar até 40 horas semanais e 19 (38%) afirmaram ter carga horária superior a 40 horas semanais. Trinta participantes (60%) residiam na região da Grande Florianópolis e vinte (40%), na região do Vale do Itajaí.

A grande maioria dos homens (78%) compunha famílias nucleares com pai e mãe biológicos de todos os filhos. Em relação ao número de filhos, 32% afirmaram ter um único filho no momento da coleta de dados enquanto o restante dos participantes (68%) tinha mais de um filho. Em seis das famílias pesquisadas havia mais de uma criança dentro da faixa de idade de interesse desta pesquisa e, nestes casos, a criança focal foi escolhida pelo critério da ordem alfabética de seu nome, ou seja, era escolhida aquela cuja letra inicial do nome viesse antes no alfabeto da língua portuguesa.

Sobre a criança focal, a amostra foi formada por 29 meninos (58%) e 21 meninas (42%). Do total de crianças, vinte e quatro tinham idade entre 5 anos e 5 anos e 11 meses, vinte e duas tinham idade entre 4 anos e 4 anos e 11 meses, e quatro delas tinham entre 6 anos e 6 anos e 11 meses.

Acerca da identificação de quem cuida da criança quando ela não está na escola, 14 famílias relataram que pai e mãe, acompanhados ou não por outras pessoas, são os principais responsáveis pelos cuidados neste período. A figura do pai foi identificada como único cuidador em 2 casos; foi relatado que o pai é um dos cuidadores, com a ajuda de outras pessoas, em outros 16 casos, destacando-se que em 14 destes

casos a mãe também foi identificada como cuidadora. A figura materna foi identificada como única responsável pelos cuidados ao filho no período em que ele não está na escola em 12 casos. A mãe foi identificada como cuidadora tendo a ajuda de outras pessoas em 22 casos, sendo que em 14 deles o pai também estava presente. Em 12 casos, nem o pai e nem a mãe foram identificados como cuidadores quando a criança não estava na escola. Em cinco situações eram os avós os cuidadores, em 3 as babás, em duas o irmão mais velho da criança e em outras duas, outros parentes foram identificados como cuidadores.

A mãe é a responsável por levar a criança à escola em 12 casos. Em nove, é o pai o responsável e em 13 famílias os pais afirmaram levar juntos o filho para a escola. Vinte e oito crianças (62%) freqüentam a escola em período integral. Dezesesseis (35%) vão apenas à tarde e uma (2%) apenas pela manhã. Constatou-se que a grande maioria das crianças (92%) não possui babá.

A tabela 02 explicita a existência de correlações entre a escolaridade em anos do pai e as seguintes variáveis: rendimento do pai ( $p < 0,01$ ), renda total da família no mês anterior a coleta de dados ( $p < 0,01$ ) e número de cômodos na casa ( $p < 0,05$ ).

**Tabela 02.** Correlações de Spearman entre as variáveis sociodemográficas do pai.

Variáveis Sociodemográficas	Escolaridade do pai	Idade do pai	Rendimento do pai	Renda total no mês passado	Nº de pessoas na casa	Nº de cômodos da casa
<b>Escolaridade do pai</b>	-					
<b>Idade do pai</b>	-0,11	-				
<b>Rendimento do pai</b>	0,56**	0,00	-			
<b>Renda total no mês passado</b>	0,58**	0,14	0,82**	-		
<b>Nº de pessoas na casa</b>	-0,22	0,43**	-0,18	-0,14	-	
<b>Nº de cômodos na casa</b>	0,35*	0,31*	0,51**	0,62**	0,08	-

\*\*  $p < 0,01$  e \*  $p < 0,05$

Portanto, quanto maior a escolaridade do pai, maior é o seu rendimento, maior a renda total da família no mês anterior a coleta de dados e, maior o número de cômodos na casa. Além disso, quanto maior a idade do pai, mais pessoas moram na casa ( $p < 0,01$ ) e maior o número de cômodos na casa ( $p < 0,05$ ). Quanto maior o rendimento do pai, maior é a renda total da família no mês passado ( $p < 0,01$ ) e maior o número de cômodos da casa ( $p < 0,01$ ). Finalmente, quanto maior a renda total familiar no mês anterior a coleta, maior o número de cômodos ( $p < 0,01$ ).

## 5.2 Caracterização do engajamento paterno e relação com variáveis sócio-demográficas do pai

Para caracterizar o engajamento paterno, foram calculadas as médias obtidas por meio do QEP em um nível geral e por dimensões. A média de engajamento geral do pai foi de 4,07 (DP=0,49) em uma escala que vai de 1 a 5. A tabela 03 traz os escores obtidos em cada uma das dimensões do engajamento paterno.

**Tabela 03.** Médias obtidas em cada uma das dimensões do engajamento paterno e QEP geral.

Dimensões	Suporte Emocional	Disciplina	Jogos Físicos	Evocações	Cuidados Básicos	Abertura ao Mundo	Tarefas de Casa	QEP geral
Média	4,48 (DP=0,44)	4,17 (DP=0,55)	3,92 (DP=0,55)	3,78 (DP=0,82)	3,55 (DP=0,89)	3,39 (DP=0,66)	3,10 (DP=0,74)	4,07 (DP=0,49)

Ao se analisar a participação paterna no que se refere às esferas mais específicas de cuidado (dimensões) pode-se constatar que o pai se envolve mais com Suporte Emocional seguido de Disciplina, Jogos Físicos e Evocações respectivamente, do que com Cuidados Básicos, Abertura ao Mundo e Tarefas Domésticas. A dimensão Suporte Emocional obteve escore mais alto do que o engajamento do pai em termos gerais, fato que revela que o pai está envolvido com atividades como cuidar da criança, garantir que a casa seja segura, tranquilizar a criança, olhar quando ela brinca na rua, oferecer os primeiros socorros, acalmá-la, consolá-la, dizer à criança que a ama, incentivar e intervir

quando apresenta alguma dificuldade ou desconforto.

A dimensão Disciplina também obteve um escore mais alto do que o engajamento geral, ou seja, o pai privilegia atividades como corrigir comportamentos dos filhos, repreender e punir quando fazem algo de errado. Outra dimensão com escore alto foi a que se refere aos Jogos Físicos demonstrando que o pai se envolve em brincadeiras de *lutinha*, brinca com os filhos nas costas, faz cócegas e faz as crianças rirem. A dimensão Evocações aparece na seqüência e diz respeito a falar do filho para colegas e amigos, pensar e lembrar-se dele e olhar fotos de quando a criança era menor.

Em menores proporções aparecem os Cuidados Básicos (dar de comer ou beber a criança, dar banho, vestir, colocar na cama, levar ao médico e levantar a noite para cuidar da criança) e a Abertura ao Mundo (assistir programa infantil com os filhos, escutar música com eles, acompanhá-los na casa de amigos e vizinhos, levá-los ao parque, passear, ensinar esportes, propor brincadeiras educativas e mostrar novos brinquedos). Por último aparece a dimensão Tarefas de Casa, a qual destoa da maioria das dimensões; em termos de média é a menos realizada pelo pai (preparar refeições, lavar louça e roupa, limpar a casa, levar o lixo e programar a compra de coisas necessárias para a casa e para os filhos).

Para que fosse possível a comparação entre as médias das dimensões do instrumento, foi realizado um procedimento, utilizando a regra de 3, para fazer a equivalência entre as duas escalas que compõem o QEP, visto que uma delas vai de 0 a 5 e a outra vai de 0 a 6 (apêndice 4). As dimensões foram comparadas par a par através do Teste de Wilcoxon de comparação de médias que revelou diferenças significativas entre quase todas as dimensões do QEP, com exceção dos seguintes pares: Abertura ao Mundo e Cuidados Básicos; Cuidados Básicos e Evocações; Jogos físicos e Evocações. Tais informações podem ser visualizadas na tabela 04 a seguir.

**Tabela 04.** Pares de dimensões do QEP que apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Pares de dimensões do QEP		Resultado do Teste de Wilcoxon
<b>Suporte emocional e</b>	Abertura ao mundo	$z=6,15; p<0,01$
	Cuidados básicos	$z=5,65; p<0,01$
	Jogos físicos	$z=4,95; p<0,01$
	Evocações	$z=5,30; p<0,01$
	Disciplina	$z=4,00; p<0,01$
	Tarefas de casa	$z=6,09; p<0,01$
<b>Abertura ao mundo e</b>	Jogos físicos	$z=4,57; p<0,01$
	Evocações	$z=3,52; p<0,01$
	Disciplina	$z=5,36; p<0,01$
	Tarefas de Casa	$z=2,57; p<0,01$
<b>Cuidados básicos e</b>	Jogos Físicos	$z=2,66; p<0,01$
	Disciplina	$z=4,26; p<0,01$
	Tarefas de Casa	$z=3,55; p<0,01$
<b>Jogos físicos e</b>	Disciplina	$z=2,63; p<0,01$
	Tarefas de Casa	$z=5,06; p<0,01$
<b>Evocações e</b>	Disciplina	$z=3,00; p<0,01$
	Tarefas de Casa	$z=4,34; p<0,01$
<b>Disciplina e</b>	Tarefas de Casa	$z=5,85; p<0,01$

Destaca-se o fato de que a dimensão Suporte Emocional apresenta diferenças significativas, em termos de média, com dimensões também realizadas em altas proporções pelo pai como disciplina, jogos físicos e evocações, sendo, portanto, a mais valorizada pelo pai em termos de engajamento.

Na dimensão Suporte Emocional, os itens que obtiveram maior média foram o 42 (*dar os primeiros socorros quando o seu/sua filho (a) se machuca*) e o 47 (*parabenizar seu/sua filho (a) quando ele/ela consegue fazer algo*), ambos com média de 4,66. O item com menor média ( $M=4,00$ ) foi o 46 (*tentar saber de seu/sua filho (a) se algo está errado com ele/ela*). Na dimensão Disciplina o item com maior média (4,46) foi *repreender seu/sua filho (a) quando ele desobedece* e o de menor média (3,70) foi *repreender seu/sua filho (a) porque ele/ela perturba/ incomoda*. No que se refere à dimensão Jogos Físicos, a atividade mais realizada pelos pais foi *acariciar/afagar seu/sua filho (a)* ( $M=4,59$ ) e a menos realizada foi *brincar de lulinha com seu/sua filho (a)* ( $M=2,20$ ). Quanto à dimensão Evocações, a maior média foi atribuída ao item *pensar em seu/sua filho (a) quando ele/ela não está com você* e a menor média foi a do item *falar de alegrias ou de*

*problemas com seu/sua filho (a)*. Na dimensão Cuidados Básicos, o item com maior média (M=4,10) foi *dar de comer ou beber a seu/sua filho (a)* e o de menor média (M=3,00) foi *lavar as orelhas de seu/sua filho (a)*. No que se refere à Abertura ao Mundo, a atividade mais realizada (M=4,05) foi *assistir com a criança um programa infantil na televisão* e a menos realizada (M=2,32) foi *fazer seu/sua filho (a) participar das atividades dos adultos (cozinha, limpeza)*. Quanto às Tarefas de Casa, o item com maior média (M=4,21) foi o 30 (*se ocupar do conserto do carro*) e o com a menor média (M=1,56) foi o 09 (*lavar roupa*).

Dentre as dimensões foram encontradas, por meio do Teste de Correlação de Spearman, algumas relações que são apresentadas na tabela 05.



**Tabela 05.** Correlações entre as dimensões do engajamento paterno.

QEP	Suporte Emocional	Disciplina	Jogos Físicos	Evocações	Cuidados Básicos	Abertura ao Mundo	Tarefas de Casa	QEP Geral
Suporte Emocional	-							
Disciplina	0,36*	-						
Jogos Físicos	0,28	0,26	-					
Evocações	0,52**	0,23	0,26	-				
Cuidados Básicos	0,26	0,30*	0,22	0,39**	-			
Abertura ao Mundo	0,51**	0,20	0,34*	0,59**	0,39**	-		
Tarefas de Casa	0,32*	0,26	0,00	0,29*	0,58**	0,37**	-	
QEP Geral	0,60**	0,42**	0,38**	0,71**	0,77**	0,73**	0,73**	-

\*\* p< 0,01 e \* p< 0,05

Destacam-se como significativas as correlações entre o Suporte Emocional (que obteve o maior escore entre as dimensões) e Abertura ao Mundo ( $p<0,01$ ), Suporte Emocional e Evocações ( $p<0,01$ ). A dimensão Abertura ao Mundo também aparece fortemente correlacionada com Cuidados Básicos ( $p<0,01$ ), Evocações ( $p<0,01$ ) e Tarefas de Casa ( $p<0,01$ ) que, por sua vez, também apresenta correlação significativa com Cuidados Básicos ( $p<0,01$ ). A dimensão Cuidados Básicos também está fortemente correlacionada a Evocações ( $p<0,01$ ).

A análise descritiva mostrou que o engajamento paterno é diferente em função do sexo da criança (filho ou filha), como mostra a tabela 06 a seguir.

**Tabela 06.** Médias do QEP em relação ao sexo da criança focal e diferença entre as médias.

Sexo da Criança Focal	QEP Geral	Suporte Emocional	Disciplina	Jogos Físicos	Evocações	Cuidados Básicos	Abertura ao Mundo	Tarefas de Casa
<b>Masculino</b>	<b>4,15</b>	<b>4,56</b>	<b>4,30</b>	<b>4,03</b>	<b>3,80</b>	<b>3,78</b>	<b>3,43</b>	3,05
<b>Feminino</b>	3,95	4,37	4,00	3,76	3,76	3,24	3,33	<b>3,16</b>
<b>Z</b>	1,14	1,55	2,12	1,78	0,43	1,78	0,27	0,10
<b>Significância</b>	0,25	0,12	0,03*	0,07	0,66	0,07	0,79	0,92

\*\*  $p<0,01$  e \*  $p<0,05$

O pai parece se envolver mais com os filhos do que com as filhas. Porém, constatou-se que esta diferença não foi significativa em relação ao engajamento geral. No que se refere às análises por dimensões do engajamento, o pai também parece estar mais envolvidos com filhos do sexo masculino em todas elas, exceto na dimensão Tarefas de Casa, onde a média do engajamento é maior com as filhas, o que indica que pais de meninas realizam mais tarefas de casa do que pais de meninos.

Entretanto, na comparação das médias por dimensão do engajamento paterno em função do sexo, através do Teste de Mann-Whitney, usado para comparação de médias entre dois grupos independentes, a única diferença significativa encontrada foi na dimensão Disciplina, ou seja, os pais disciplinam mais os filhos do sexo masculino ( $Z=2,12$ ;  $p<0,05$ ). A menor diferença entre as médias foi verificada na dimensão Tarefas de Casa.

De acordo com o Coeficiente de Correlação de Spearman, o engajamento paterno, geral e por dimensões, não está relacionado aos

dados sócio-demográficos (idade do pai, anos de escolaridade, rendimento do pai e renda total da família no mês anterior à coleta de dados). Entretanto, quando o Teste de Correlação de Spearman foi realizado levando em consideração o sexo da criança focal, observaram-se correlações estatisticamente significativas conforme demonstra a tabela 07.

**Tabela 07.** Correlações entre as dimensões do engajamento paterno de pais de pré-escolares do sexo masculino e as variáveis sociodemográficas do pai.

<b>QEP / Variáveis Sociodemo- gráficas</b>	<b>Escolaridade do pai</b>	<b>Idade do pai</b>	<b>Rendimento do pai</b>	<b>Renda total familiar no mês passado</b>
<b>Suporte Emocional</b>	-0,15	0,18	-0,16	-0,12
<b>Disciplina</b>	0,02	-0,17	-0,16	-0,14
<b>Jogos Físicos</b>	0,30	0,00	0,03	0,20
<b>Evocações</b>	-0,24	0,11	-0,32	-0,31
<b>Cuidados Básicos</b>	-0,14	-0,14	-0,35	-0,33
<b>Abertura ao Mundo</b>	-0,08	-0,02	-0,38*	-0,33
<b>Tarefas de Casa</b>	-0,19	-0,08	-0,39*	-0,36
<b>QEP Geral</b>	-0,17	-0,08	-0,48**	-0,37*

\*\*  $p < 0,01$  e \*  $p < 0,05$

Em se tratando de pais de meninos, houve correlação negativa e estatisticamente significativa entre o rendimento do pai e as dimensões de Abertura ao Mundo ( $p < 0,05$ ), Tarefas de Casa ( $p < 0,05$ ), o escore de engajamento geral ( $p < 0,01$ ) e também entre a renda total da família no mês anterior à coleta e o engajamento paterno geral ( $p < 0,01$ ). Portanto, quanto maior o rendimento do pai, menos ele se dedica a abertura ao mundo, menos ele faz as tarefas domésticas e menos engajado ele é com o filho. Além disso, quanto maior a renda total da família, menos engajado é o pai com sua criança. Em se tratando de pais de crianças do sexo feminino, o Teste de Correlação de Spearman não indicou correlações estatisticamente significativas.

Foi verificada a significância entre a jornada de trabalho do pai (até 30 horas e mais de 30 horas) com o engajamento paterno. O teste Mann-Whitney revelou que o engajamento paterno geral é maior quando a jornada de trabalho do pai é de até 30 horas ( $Z= 2,78$ ;  $P < 0,01$ ). Assim sendo, quanto menor a jornada de trabalho do pai, mais ele realiza suporte emocional ( $Z= 2,61$ ;  $p < 0,01$ ), abertura ao mundo ( $Z= 2,58$ ;  $P < 0,05$ ) e evocações ( $Z= 2,73$ ;  $p < 0,01$ ). O engajamento do pai não apresenta diferenças de acordo com a jornada de trabalho da mãe e nas situações em que as mães eram donas de casa (nove mães relataram não trabalhar fora de casa), fato que indica que o engajamento paterno independe de a mãe possuir jornada de trabalho fora de casa.

### **5.3 Caracterização do comportamento social do pré-escolar e relação com variáveis sócio-demográficas do pai**

A média do comportamento social de pré-escolares foi de 3,02 ( $DP=0,26$ ) em uma escala que vai de 1 a 5. As médias obtidas por dimensão foram as seguintes: Agressão Relacional=1,98 ( $DP=0,71$ ); Agressão Física=1,67 ( $DP=0,76$ ); Comportamento Pró-Social=4,00 ( $DP=0,59$ ); Afeto Depressivo=1,92 ( $DP=0,63$ ), Aceitação pelo Mesmo Sexo=4,36 ( $DP=0,83$ ), Aceitação pelo Sexo Oposto=4,18 (0,98). Para pré-escolares do sexo masculino, a média da Escala PSBS-T geral foi de 3,00 ( $DP= 0,23$ ) e para o sexo feminino foi de 3,05 ( $DP=0,30$ ).

As médias das dimensões foram comparadas par a par através do Teste Wilcoxon que revelou diferenças significativas entre os pares de dimensões do PSBS-T explicitados na tabela 08 a seguir:

**Tabela 08.** Pares de dimensões do PSBS-T que apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Pares de dimensões		Resultado do Teste de Wilcoxon
<b>Agressão Relacional e</b>	Agressão Física	$z=3,37$ ; $p<0,01$
	Aceitação pelo Mesmo Sexo*	$z=3,05$ ; $p<0,05$
<b>Agressão Física e</b>	Afeto Depressivo	$z=2,02$ ; $p<0,05$
	Comportamento Pró-Social*	$z=3,32$ ; $p<0,01$
<b>Aceitação pelo Mesmo Sexo* e</b>	Afeto Depressivo	$z=2,01$ ; $p<0,05$
<b>Aceitação pelo Sexo Oposto e</b>	Comportamento Pró-Social	$z=3,12$ ; $p<0,05$

\* Dimensões invertidas para que fosse possível a aplicação do Teste de Wilcoxon

Na dimensão Agressão Relacional, o item com média mais alta ( $M=2,54$   $DP=1,05$ ) foi o de número 11 (*quando brava com um par, esta criança mantém aquele par fora de um grupo de jogo ou brincadeira*) e o de média mais baixa ( $M=1,50$   $DP=0,97$ ) foi o de número 15 (*esta criança diz aos pares que eles não serão convidados para a sua festa de aniversário, a menos que façam o que ela quer*). Na dimensão Agressão Física, o item com maior média ( $M=2,12$   $DP=1,27$ ) foi *esta criança empurra outras crianças* e os de médias mais baixas foram *esta criança estraga as coisas de seus pares quando está chateada* ( $M=1,34$   $DP=0,82$ ) e *esta criança atira objetos nas outras crianças quando não consegue que as coisas aconteçam do jeito que ela quer* ( $M=1,34$   $DP=0,74$ ). Quanto à dimensão que obteve a maior média geral, Comportamento Pró-Social, a média mais elevada ( $M=4,06$ ) foi a dos itens *esta criança é boa em compartilhar e interagir com outras crianças* ( $DP=0,82$ ) e *esta criança é gentil com seus pares* ( $DP=0,89$ ) e a média mais baixa foi a do item *esta criança ajuda seus pares* ( $M=3,88$   $DP=1,00$ ).

Dentre as dimensões foram encontradas, por meio do Teste de Correlação de Spearman, algumas relações que são apresentadas na tabela 09.

**Tabela 09.** Correlações entre as dimensões do comportamento social do pré-escolar.

<b>Dimensões</b>	<b>Agressão Relacional</b>	<b>Agressão Física</b>	<b>Comportamento Pró-Social</b>	<b>Afeto Depressivo</b>	<b>Aceitação pelo Mesmo Sexo</b>	<b>Aceitação pelo Sexo Oposto</b>
<b>Agressão Relacional</b>	-					
<b>Agressão Física</b>	0,71**	-				
<b>Comportamento Pró-Social</b>	-0,48**	-0,54**	-			
<b>Afeto Depressivo</b>	-0,05	0,05	-0,13	-		
<b>Aceitação pelo Mesmo Sexo</b>	-0,43**	-0,46**	0,44**	-0,10	-	
<b>Aceitação pelo Sexo Oposto</b>	-0,43**	-0,44**	0,51**	-0,12	0,82**	-

\*\*  $p < 0,01$  e \*  $p < 0,05$

Destacam-se as correlações positivas entre a Agressão Relacional e Agressão Física ( $p < 0,01$ ), Comportamento Pró-Social e Aceitação pelo Mesmo Sexo ( $p < 0,01$ ); Comportamento Pró-Social e Aceitação pelo Sexo Oposto ( $p < 0,01$ ); Aceitação pelo Mesmo Sexo e Aceitação pelo Sexo Oposto ( $p < 0,01$ ). E destacam-se as correlações negativas entre Agressão Relacional e Comportamento Pró-Social ( $p < 0,01$ ), Agressão Relacional e Aceitação pelo Mesmo Sexo ( $p < 0,01$ ); Agressão Relacional e Aceitação pelo Sexo Oposto ( $p < 0,01$ ); Agressão Física e Comportamento Pró-Social ( $p < 0,01$ ); Agressão Física e Aceitação pelo Mesmo Sexo ( $p < 0,01$ ); Agressão Física e Aceitação pelo Sexo Oposto ( $p < 0,01$ ).

Conforme a análise descritiva (tabela 10), a seguir, meninas apresentam médias mais altas, do que os meninos, nas dimensões Agressão Física, Comportamento Pró-Social, Afeto Depressivo, Aceitação pelo Mesmo Sexo, Aceitação pelo Sexo Oposto. Os meninos apresentaram média superior às meninas apenas na dimensão Agressão Relacional. Faz-se importante destacar que, embora existam diferenças, as médias de agressão tanto física quanto relacional foram baixas para meninos e meninas.

**Tabela 10.** Médias do PSBS-T por dimensões em relação ao sexo da criança focal.

Sexo	Agressão Relacional	Agressão Física	Comportamento Pró-Social	Afeto Depressivo	Aceitação pelo Mesmo Sexo	Aceitação pelo Sexo Oposto
<b>Masculino</b>	<b>1,99</b>	1,61	3,95	1,86	<b>4,41</b>	4,17
<b>Feminino</b>	1,97	<b>1,76</b>	<b>4,07</b>	<b>2,00</b>	4,28	<b>4,19</b>

Segundo as professoras, meninos e meninas apresentam comportamento semelhante e são pouco agressivos, pois tanto a agressão física como a relacional apresentaram escores baixos. A diferença entre as médias do comportamento social geral de meninos e meninas não foi significativa. A comparação das médias por dimensões do comportamento social do pré-escolar em função do sexo usando o Teste de Mann-Whitney também não mostrou diferenças significativas. Portanto, não se pode afirmar, por meio dos resultados desta pesquisa, que meninas são mais agressivas fisicamente ou que meninos demonstram maior agressão relacional.

Através do teste de Correlação de Spearman (tabela 11) verificaram-se as seguintes correlações significativas positivas entre as dimensões do PSBS-T e os dados sócio-demográficos do pai: Agressão Relacional com a renda da família ( $p < 0,05$ ); Agressão Física com escolaridade ( $p < 0,05$ ); Comportamento Social Geral com renda total no mês passado ( $p < 0,05$ ). Também se verificou a seguinte correlação significativa negativa: Agressão Física e idade do pai ( $p < 0,05$ ).

**Tabela 11.** Correlações entre as dimensões do comportamento social do pré-escolar e as variáveis sociodemográficas do pai.

<b>PSBS-T / Variáveis Socio demográficos</b>	<b>Escolaridade do pai</b>	<b>Idade do pai</b>	<b>Rendimento do pai</b>	<b>Renda total familiar no mês passado</b>
<b>Agressão Relacional</b>	0,18	-0,12	0,27	0,28*
<b>Agressão Física</b>	0,32*	-0,33*	0,26	0,18
<b>Comportamento Pró-Social</b>	-0,20	0,26	-0,17	-0,01
<b>Aceitação pelo Mesmo Sexo</b>	0,17	0,14	0,04	0,22
<b>Aceitação pelo Sexo Oposto</b>	0,15	0,20	0,05	0,19
<b>Afeto Depressivo</b>	-0,08	0,08	-0,17	-0,22
<b>Comportamento Social Geral</b>	0,27	0,08	0,18	0,32*

\*\*  $p < 0,01$  e \*  $p < 0,05$

Estes dados indicam, portanto, que quanto maior a agressão relacional percebida na criança, maior é a renda mensal de sua família. Além disso, quanto maior a agressão física percebida, maior a escolaridade paterna e, mais novo é o pai. Finalmente, quanto maior o comportamento social geral, maior é a renda total da família.

Entretanto, quando o Teste de Correlação de Spearman foi realizado levando em consideração o sexo da criança focal (tabela12), observou-se correlação negativa estatisticamente significativa, no caso de pais de meninos, entre escolaridade do pai e comportamento pró-social ( $p < 0,01$ ). Mantiveram-se as correlações entre agressão física e idade do pai ( $p < 0,05$ ) e agressão física e escolaridade do pai ( $p < 0,01$ ), esta última com mais força.



**Tabela 12.** Correlações entre as dimensões do comportamento social do pré-escolar do sexo masculino e as variáveis sociodemográficas do pai.

<b>PSBS-T / Dados Socio demográficos</b>	<b>Escolaridade do pai</b>	<b>Idade do pai</b>	<b>Rendimento do pai</b>	<b>Renda total familiar no mês passado</b>
<b>Agressão Relacional</b>	0,25	-0,16	0,22	0,21
<b>Agressão Física</b>	0,52**	-0,44*	0,22	0,14
<b>Comportamento Pró-Social</b>	-0,54**	0,30	-0,24	-0,09
<b>Aceitação pelo Mesmo Sexo</b>	-0,10	0,11	-0,10	0,19
<b>Aceitação pelo Sexo Oposto</b>	-0,19	0,23	-0,11	0,11
<b>Afeto Depressivo</b>	0,08	0,03	-0,13	-0,21
<b>Comportamento Social Geral</b>	0,05	0,00	0,08	0,28

\*\*  $p < 0,01$  e \*  $p < 0,05$

Desta forma, os resultados indicam que quanto mais agressiva fisicamente é a criança do sexo masculino, maior é a escolaridade paterna e mais novo é seu pai. Quanto maior é o comportamento pró-social percebido na criança, menor é a escolaridade de seu pai.

Em se tratando de crianças do sexo feminino, o Teste de Correlação de Spearman indicou algumas correlações estatisticamente significativas, conforme a tabela 13.

**Tabela 13.** Correlações entre as dimensões do comportamento social do pré-escolar do sexo feminino e as variáveis sociodemográficas.

<b>PSBS-T / Dados Socio demográficos</b>	<b>Escolaridade do pai</b>	<b>Idade do pai</b>	<b>Rendimento do pai</b>	<b>Renda total no mês passado</b>
<b>Agressão Relacional</b>	0,12	-0,06	0,39	0,44*
<b>Agressão Física</b>	0,07	-0,14	0,31	0,26
<b>Comportamento Pró-Social</b>	0,24	-0,16	-0,12	0,06
<b>Aceitação pelo Mesmo Sexo</b>	0,55*	0,20	0,19	0,26
<b>Aceitação pelo Sexo Oposto</b>	0,62**	0,12	0,23	0,32
<b>Afeto Depressivo</b>	-0,27	0,12	-0,22	-0,25
<b>Comportamento Social Geral</b>	0,59**	0,29	0,29	0,47*

\*\*  $p < 0,01$  e \*  $p < 0,05$

Percebem-se, portanto, correlações positivas estatisticamente significativas entre a escolaridade do pai e aceitação da criança pelo sexo oposto ( $p < 0,01$ ), aceitação pelo mesmo sexo ( $p < 0,05$ ) e comportamento social geral ( $p < 0,01$ ). Além disso, também foi apontada correlação positiva entre a renda total da família e agressão relacional ( $p < 0,05$ ) e entre a renda total da família e comportamento social geral ( $p < 0,05$ ). Logo, quanto maior a escolaridade do pai, maior é a aceitação das meninas pelo mesmo sexo e pelo sexo oposto e maior o escore de comportamento social geral. Quanto maior a renda total da família, níveis maiores de agressão relacional, comportamento social geral e de comportamento pró-social foram percebidos pelas professoras nas meninas.

## 5.4 Caracterização do comportamento exteriorizado e relação com variáveis sociodemográficas

Através do instrumento TRF, constatou-se que a média do T escore de Problemas Externalizantes foi de 53,02 (DP= 7,56). A média da dimensão Problemas de Atenção foi de 54,98 (DP= 5,94) e a média da dimensão Problemas de Agressividade foi de 55,04 (DP= 5,45). O Teste de Correlação de Spearman indicou que o T escore de Problemas Externalizantes e as duas dimensões de síndromes que o formam, Problemas de Atenção e Problemas de Agressividade, estão correlacionados entre si. Tais dados podem ser vistos na tabela 14, a seguir.

**Tabela 14.** Correlações entre as dimensões do TRF.

TRF	Problemas de Atenção	Problemas de Agressividade	Problemas Externalizantes
Problemas de Atenção	-		
Problemas de Agressividade	0,45**	-	
Problemas Externalizantes	0,73**	0,88**	-

\*\*  $p < 0,01$  e \*  $p < 0,05$

Portanto, quanto maior for o T escore de Problemas Externalizantes, maiores os T escores de problemas de Atenção e de Problemas de Agressividade e quanto maior for o T escore de Problemas de Agressividade, maior será o T escore de Problemas de Atenção.

A comparação das médias do TRF (T escore de Problema de Atenção, T escore de Problemas de Agressividade e T escore de Problemas Externalizantes) em função do sexo da criança focal, por meio do Teste de Mann-Whitney, não indicou diferenças estatisticamente significativas.

A seguir, a tabela 15 traz o resultado do cálculo do Coeficiente de Spearman entre os T escores de Problemas Externalizantes e suas dimensões de síndromes com as variáveis sociodemográficas do pai.

**Tabela 15.** Correlações entre os T escores de Problemas Externalizantes e suas dimensões de síndromes com as variáveis sociodemográficas do pai.

<b>TRF / Dados Sócio-Demográficos</b>	<b>Escolaridade do pai</b>	<b>Idade do pai</b>	<b>Rendimento do pai</b>	<b>Renda total familiar no mês passado</b>
<b>Problemas Externalizantes</b>	0,00	-0,25	0,09	-0,02
<b>Problemas de Atenção</b>	-0,13	0,07	0,00	-0,08
<b>Problemas de Agressividade</b>	-0,03	-0,32*	0,09	0,00

\*\*  $p < 0,01$  e \*  $p < 0,05$

A correlação de Spearman entre os T escores de Problemas Externalizantes e de suas duas dimensões, Problemas de Atenção e Problemas de Agressividade, indicou correlação negativa significativa entre idade do pai e o T escore de problemas de agressividade, ou seja, quanto mais novo é o pai, mais a criança apresenta problemas de agressividade ( $p < 0,05$ ).

Quando o Coeficiente de Spearman foi calculado levando-se em consideração o sexo da criança (tabela 16), a escolaridade do pai aparece correlacionada ao T escore de Problemas de Agressividade ( $p < 0,05$ ) e também ao T escore de Problemas Externalizantes ( $p < 0,05$ ) em crianças do sexo masculino.

**Tabela 16.** Correlações entre os T escores de Problemas Externalizantes e suas dimensões de síndromes referentes ao sexo masculino com as variáveis sociodemográficas do pai.

<b>TRF / Dados Socio demográficas</b>	<b>Escolaridade do pai</b>	<b>Idade do pai</b>	<b>Rendimento do pai</b>	<b>Renda total familiar no mês passado</b>
<b>Problemas Externalizantes</b>	0,22	-0,40*	0,07	-0,01
<b>Problemas de Atenção</b>	0,03	0,07	0,02	0,00
<b>Problemas de Agressividade</b>	0,07	-0,42*	0,00	-0,06

\*\*  $p < 0,01$  e \*  $p < 0,05$

Desta forma, estes dados indicam que quanto mais novo é o pai, mais seu filho apresenta problemas de agressividade e problemas externalizantes de uma forma geral. Nenhuma correlação estatisticamente significativa foi encontrada em se tratando de crianças do sexo feminino.

Como mencionado anteriormente, a avaliação do instrumento também oferece escalas orientadas pelo DSM-IV. Os resultados são obtidos em termos de T escore determinam as categorias: não clínica (abaixo do T escore 65), borderline ou limítrofe (entre linhas pontilhadas, ou seja, T escore entre 65-70) e clínica (acima do T escore 70), para as escalas comportamentais. Neste estudo, apenas uma criança, um menino, ficou na faixa clínica na dimensão Problemas Externalizantes e também na dimensão Problemas de Agressividade. A pontuação de quatro crianças colocou-as na categoria limítrofe quanto a Problemas Externalizantes, sendo que três delas também ficaram na área limítrofe quanto a Problemas de Atenção e uma ficou na área limítrofe em todas as 3 dimensões (Problemas Externalizantes, Problemas de Agressividade e Problemas de Atenção).

## 5.5 Relação entre os instrumentos PSBS-T e TRF

Através do Teste de Correlação de Spearman, foi possível averiguar correlações significativas entre quase todas as dimensões dos instrumentos, fato que sugere a confiabilidade dos mesmos. Na tabela 17, abaixo, estão representados os índices de significância.

**Tabela 17.** Correlações entre dimensões do PSBS-T e dimensões do TRF.

PSBS-T / TRF	Problemas de Atenção	Problemas de Agressividade	Problemas Externalizantes
<b>Agressão Relacional</b>	0,39**	0,61**	0,61**
<b>Agressão Física</b>	0,32*	0,62**	0,63**
<b>Comportamento Pro-social</b>	-0,45**	-0,40**	-0,52**
<b>Aceitação pelo mesmo sexo</b>	-0,34*	-0,49**	-0,52**
<b>Aceitação pelo sexo oposto</b>	-0,40**	-0,53**	-0,59**
<b>Afeto Depressivo</b>	-0,15	0,03	0,03
<b>Comportamento Social Geral</b>	-0,28*	-0,18	0,61**

\*\*  $p < 0,01$  e \*  $p < 0,05$

Constata-se correlações significativas positivas entre a dimensão do TRF Problemas Externalizantes e as dimensões do PSBS-T Agressão Relacional ( $p < 0,01$ ), Agressão Física ( $p < 0,01$ ) e Comportamento Social Geral ( $p < 0,01$ ). Correlações também positivas foram verificadas entre a dimensão Problemas de Agressividade e as dimensões do PSBS-T Agressão Relacional ( $p < 0,01$ ) e Agressão Física ( $p < 0,01$ ) e entre a dimensão do TRF Problemas de Atenção e as dimensões Agressão Relacional ( $p < 0,01$ ), Agressão Física ( $p < 0,05$ ). Portanto, quanto maior o escore em Problemas Externalizantes, maiores os escores em Agressão Relacional, Agressão Física e Comportamento Social Geral. Quanto mais elevados os escores em Problemas de Agressividade e Problemas de Atenção, mais a criança demonstrará comportamentos de agressão, física e relacional.

Correlações negativas estatisticamente significativas também foram verificadas entre a dimensão do TRF Problemas Externalizantes e as dimensões do PSBS-T Comportamento Pró-Social ( $p < 0,01$ ), Aceitação pelo Mesmo Sexo ( $p < 0,01$ ) e Aceitação pelo Sexo Oposto ( $p < 0,01$ ); entre a dimensão Problemas de Agressividade e as dimensões

do PSBS-T Comportamento Pró-Social ( $p < 0,01$ ), Aceitação pelo Mesmo Sexo ( $p < 0,01$ ) e Aceitação pelo Sexo Oposto ( $p < 0,01$ ); entre a dimensão do TRF Problemas de Atenção e as dimensões Comportamento Pró-Social ( $p < 0,01$ ), Aceitação pelo Sexo Oposto ( $p < 0,01$ ) e Comportamento Social Geral ( $p < 0,05$ ). Logo, quanto mais elevados os escores em Problemas Externalizantes e suas duas dimensões, Problemas de Agressividade e Problemas de Atenção, menor será o comportamento pró-social da criança, bem como sua aceitação pelo mesmo sexo e pelo sexo oposto. Ainda, quanto mais problemas de atenção forem percebidos na criança focal, menor será seu escore em Comportamento Social Geral.

Quando as correlações foram analisadas em função do sexo da criança focal (tabela 18), apenas não foram verificadas correlações estatisticamente significativas, no caso de crianças do sexo masculino, entre a dimensão Problemas de Atenção e as dimensões do PSBS-T Agressão Física, Comportamento Pró-Social, Aceitação pelo Mesmo Sexo, Aceitação pelo Sexo Oposto e Comportamento Social Geral.

**Tabela 18.** Correlações entre dimensões do PSBS-T e dimensões do TRF referentes a pré-escolares do sexo masculino.

PSBS-T / TRF	Problemas de Atenção	Problemas de Agressividade	Problemas Externalizantes
Agressão Relacional	0,38*	0,51**	0,55**
Agressão Física	0,34	0,52**	0,64**
Comportamento Pró-social	-0,35	-0,37*	-0,47*
Aceitação pelo mesmo sexo	-0,25	-0,35	-0,40*
Aceitação pelo sexo oposto	-0,37*	-0,52**	-0,60**
Afeto Depressivo	-0,32	-0,34	-0,25
Comportamento Social Geral	-0,23	-0,33	-0,27

\*\*  $p < 0,01$  e \*  $p < 0,05$

É possível perceber que o escore de Comportamento Social Geral também não aparece correlacionado a Problemas de Agressividade e Problemas Externalizantes. Não houve correlação entre Problemas de Agressividade e Aceitação pelo Mesmo Sexo.

A tabela 19 apresenta as correlações especificamente referentes a meninas pré-escolares.

**Tabela 19.** Correlações entre dimensões do PSBS-T e dimensões do TRF referente a pré-escolares do sexo feminino.

<b>PSBS-T / TRF</b>	<b>Problemas de Atenção</b>	<b>Problemas de Agressividade</b>	<b>Problemas Externalizantes</b>
<b>Agressão Relacional</b>	0,35	0,72**	0,70**
<b>Agressão Física</b>	0,26	0,68**	0,62**
<b>Comportamento Pro-social</b>	-0,59**	-0,41	-0,57**
<b>Aceitação pelo mesmo sexo</b>	-0,43*	-0,58**	-0,64**
<b>Aceitação pelo sexo oposto</b>	-0,42*	-0,48*	-0,58**
<b>Afeto Depressivo</b>	0,07	0,39	0,44*
<b>Comportamento Social Geral</b>	-0,36	0,03	-0,16

\*\* p< 0,01 e \* p< 0,05

Não foram verificadas correlações estatisticamente significativas entre a dimensão Problemas de Atenção e as dimensões do PSBS-T Agressão relacional e Agressão Física. Também não foi evidenciada correlação significativa entre Problemas de Agressividade e Comportamento Pró-Social. O escore de Comportamento Social Geral não aparece correlacionado a nenhuma das dimensões do TRF.

## **5.6 Relação entre engajamento paterno e agressividade em pré-escolares**

A tabela 20 a seguir evidencia as Correlações entre dimensões do PSBS-T e dimensões do QEP.



**Tabela 20.** Correlações entre dimensões do PSBS-T e dimensões do QEP.

	<b>PSBS-T / QEP</b>	<b>Suporte Emocional</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Jogos Físicos</b>	<b>Evocações</b>	<b>Cuidados Básicos</b>	<b>Abertura ao Mundo</b>	<b>Tarefas de Casa</b>	<b>QEP Geral</b>
<b>Agressão Relacional</b>		-0,03	0,03	0,14	0,00	-0,24	0,06	-0,12	-0,08
<b>Agressão Física</b>		-0,04	0,06	0,24	-0,05	-0,23	0,11	-0,08	-0,04
<b>Comport. Pro-social</b>		-0,03	-0,19	-0,36**	-0,13	-0,05	-0,11	0,02	-0,12
<b>Aceitação mesmo sexo</b>		0,04	-0,03	-0,13	-0,01	0,11	0,15	0,24	0,16
<b>Aceitação sexo oposto</b>		0,00	-0,17	-0,20	0,09	0,09	0,11	0,19	0,14
<b>Afeto Depressivo</b>		-0,20	-0,11	-0,01	-0,07	0,10	-0,02	-0,05	-0,03
<b>Comport. social geral</b>		-0,10	-0,26	-0,11	-0,11	-0,12	0,08	0,08	-0,02

\*\* p&lt;0,01 e \* p&lt;0,05

Através do teste de Correlação de Spearman, realizado a fim de averiguar correlações entre o QEP e o PSBS-T, verificou-se correlação significativa negativa apenas entre a dimensão Comportamento Pró-Social e o engajamento paterno em Jogos Físicos ( $p < 0,01$ ), ou seja, quanto maior o comportamento pró-social da criança, menos o pai realiza jogos físicos com ela. Outras correlações de dimensões do PSBS-T com dimensões do QEP não foram estatisticamente significativas.

Ao se realizar a correlação entre os instrumentos PSBS-T e QEP, considerando o sexo da criança, verificou-se que, no que se refere a pré-escolares do sexo masculino, houve correlações estatisticamente significativas entre Agressão Relacional e Cuidados Básicos ( $p < 0,05$ ) e entre a dimensão do PSBS-T Aceitação pelo mesmo sexo e engajamento paterno geral ( $p < 0,05$ ). A tabela 21 apresenta tais resultados.

**Tabela 21.** Correlações entre dimensões do PSBS-T e dimensões do QEP referente a crianças do sexo masculino.

<b>PSBS-T / QEP</b>	<b>Suporte Emocional</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Jogos Físicos</b>	<b>Evocações</b>	<b>Cuidados Básicos</b>	<b>Abertura ao Mundo</b>	<b>Tarefas de Casa</b>	<b>QEP Geral</b>
<b>Agressão Relacional</b>	-0,06	-0,15	0,15	0,09	-0,38*	0,02	-0,09	-0,07
<b>Agressão Física</b>	0,00	-0,05	0,26	-0,05	-0,17	0,04	0,02	0,02
<b>Comport. Pro-social</b>	0,16	-0,07	-0,17	-0,07	0,15	-0,01	-0,06	0,01
<b>Aceitação mesmo sexo</b>	0,11	0,20	0,02	0,07	0,26	0,28	0,30	0,30
<b>Aceitação sexo oposto</b>	0,12	-0,06	-0,07	0,26	0,33	0,29	0,24	0,37*
<b>Afeto Depressivo</b>	-0,19	-0,11	-0,02	-0,07	0,10	-0,02	-0,05	-0,03
<b>Comport. social</b>	0,02	-0,10	-0,09	0,00	0,23	0,18	0,27	0,26

\*\* p< 0,01 e \* p< 0,05

Portanto, a agressão relacional é maior em crianças do sexo masculino cujos pais se dedicam menos aos seus cuidados básicos. Além disso, quanto maior o engajamento geral do pai, mais o filho é aceito por pares do sexo feminino.

A seguir, a tabela 22 traz as correlações entre dimensões do PSBS-T e dimensões do QEP referente a pré-escolares do sexo feminino.

**Tabela 22.** Correlações entre dimensões do PSBS-T e dimensões do QEP referente a meninas.

PSBS-T / QEP	Suporte Emocional	Disciplina	Jogos Físicos	Evocações	Cuidados Básicos	Abertura ao Mundo	Tarefas de Casa	QEP Geral
<b>Agressão Relacional</b>	0,02	0,37	0,12	-0,08	-0,03	0,08	-0,13	-0,04
<b>Agressão Física</b>	-0,09	0,30	0,36	-0,04	-0,16	0,20	-0,18	-0,05
<b>Comport. Pro-social</b>	-0,18	-0,33	-0,56**	-0,21	-0,18	-0,21	0,05	-0,22
<b>Aceitação mesmo</b>	-0,07	-0,36	-0,33	-0,06	-0,03	0,02	0,10	-0,03
<b>Aceitação sexo oposto</b>	-0,12	-0,32	-0,30	-0,09	-0,13	-0,10	0,04	-0,12
<b>Afeto Depressivo</b>	-0,20	-0,11	-0,01	-0,07	0,10	-0,02	-0,05	-0,03
<b>Comport. social</b>	0,02	-0,10	-0,09	0,00	0,23	0,20	0,27	0,26

\*\* p&lt; 0,01 e \* p&lt; 0,05

No que se refere ao sexo feminino, o Teste de Correlação de Spearman apontou correlação significativa apenas entre Jogos Físicos e Comportamento Pró-Social ( $p < 0,01$ ), ou seja, quanto maior o comportamento pró-social da menina, menos seu pai realiza jogos físicos com ela.

Foram analisadas também as correlações entre dimensões dos instrumentos QEP e TRF, como se pode ver na tabela 23.

**Tabela 23.** Correlações entre dimensões do QEP e dimensões do TRF.

QEP / TRF	Problemas de Atenção	Problemas de Agressividade	Problemas Externalizantes
<b>Suporte emocional</b>	-0,03	-0,06	-0,04
<b>Disciplina</b>	-0,09	0,15	0,06
<b>Jogos Físicos</b>	0,27	0,08	0,23
<b>Evocações</b>	-0,09	-0,09	-0,08
<b>Cuidados básicos</b>	-0,24	-0,33*	-0,29*
<b>Abertura ao mundo</b>	-0,07	0,08	0,03
<b>Tarefas de Casa</b>	-0,29*	-0,27	-0,31*
<b>QEP Geral</b>	-0,25	-0,19	-0,12

\*\*  $p < 0,01$  e \*  $p < 0,05$

A Correlação de Spearman entre as dimensões dos instrumentos QEP e TRF revelou correlações estatisticamente significativas entre a dimensão Problemas de Atenção e a dimensão Tarefas de Casa ( $p < 0,05$ ); entre Problemas de Agressividade e Cuidados Básicos ( $p < 0,05$ ) e entre problemas Externalizantes e as dimensões do QEP Cuidados Básicos ( $p < 0,05$ ) e Tarefas de Casa ( $p < 0,05$ ). Portanto, quanto menos o pai realiza tarefas de casa, maiores os T escores da criança em Problemas de Atenção e em Problemas Externalizantes. Ainda, quanto mais o pai realiza os cuidados básicos, menos seu filho apresenta problemas de agressividade e problemas externalizantes.

A mesma análise de correlações também foi realizada de acordo com o sexo da criança focal. A tabela 24 traz os resultados referentes a meninos pré-escolares.

**Tabela 24.** Correlações entre dimensões do QEP e dimensões do TRF referente a pré-escolares do sexo masculino.

<b>QEP / TRF</b>	<b>Problemas de Atenção</b>	<b>Problemas de Agressividade</b>	<b>Problemas Externalizantes</b>
<b>Suporte emocional</b>	-0,01	0,00	-0,08
<b>Disciplina</b>	-0,05	0,27	0,11
<b>Jogos Físicos</b>	0,26	0,09	0,24
<b>Evocações</b>	-0,15	0,02	-0,10
<b>Cuidados básicos</b>	-0,37*	-0,35	-0,36
<b>Abertura ao mundo</b>	0,04	0,08	0,01
<b>Tarefas de Casa</b>	-0,32	-0,20	-0,28
<b>QEP Geral</b>	-0,29	-0,10	-0,20

\*\*  $p < 0,01$  e \*  $p < 0,05$

Como se pode perceber, a única correlação estatisticamente significativa encontrada, em se tratando de pré-escolares do sexo masculino, foi entre Problemas de Atenção e Cuidados Básicos ( $p < 0,05$ ), isto é, quanto menos o pai é envolvido em seus cuidados básicos, mais problemas de atenção o menino apresenta. Em relação a crianças especificamente do sexo feminino, não foram encontradas correlações significativas entre o QEP e o TRF.

A seguir, apresentar-se-á a discussão dos resultados.

## 6 DISCUSSÃO

Esta pesquisa, que teve como objetivos investigar o engajamento paterno por meio de dados quantitativos e verificar a relação do mesmo com a agressividade de crianças pré-escolares, permitiu constatar que o pai, de forma geral, se mostra envolvido com seus filhos visto que o escore de engajamento geral foi alto. Este dado vai ao encontro de vários outros estudos, realizados tanto no Brasil como no exterior, que apontam uma participação mais efetiva do pai nos cuidados a sua criança.

Ao analisar o engajamento no que se refere às esferas mais específicas de cuidado (dimensões), pode-se constatar que o pai se envolve mais com atividades referentes ao Suporte Emocional e Disciplina, seguido de Jogos Físicos, respectivamente, do que com atividades que envolvam Evocações, Cuidados Básicos, Abertura ao Mundo e Tarefas Domésticas. Chama a atenção o fato de a dimensão Suporte Emocional ter atingido o escore mais alto, maior inclusive do que a pontuação de engajamento geral, pois se esperava que atividades referentes à disciplina, jogos físicos e abertura ao mundo fossem as mais realizadas pelo pai, como apontam Baruffi (2000), Lamb (1997; 2007), Paquette (2004a; 2004b), Prado *et al* (2007) e Toneli *et al* (2006). Estes resultados se opõem ao estudo de validação do instrumento QEP realizado com famílias biparentais canadenses, o qual revelou que o pai está mais envolvido com a disciplina do que com suporte emocional (Paquette, 2000).

O destaque da dimensão Suporte Emocional pode indicar as transformações pelas quais vem passando a dinâmica familiar, transformações estas impulsionadas especialmente pelo incremento da participação da mulher no mercado de trabalho, o que levou à necessidade de reconfigurações nos papéis parentais. Portanto, a constatação de que o pai prioriza atividades como cuidar, tranquilizar e consolar a criança, oferecer os primeiros socorros, dizer à criança que a ama, incentivar e intervir quando esta apresenta alguma dificuldade ou desconforto, oferece evidências de que a paternidade vai, gradativamente, englobando aspectos antes pertencentes exclusivamente ao universo da maternidade conforme também encontrado por Bandeira *et al* (2005), Lamb (1997), Perucchi e Beirão (2007) e Pleck (1997). Assim como afirmam Fleck e Wagner (2003), o padrão ideal de paternidade que está sendo construído caracteriza-se pela diversidade de funções atribuídas ao pai e pela exigência de uma maior participação nos cuidados aos filhos, ainda que no caso dos resultados encontrados



nesta pesquisa, se trate de um cuidado afetivo.

O relevo conferido à dimensão Disciplina, segundo escore mais alto, vai ao encontro da visão tradicional de papéis parentais, evidenciando a importância da figura paterna no sentido de transmitir a autoridade social como apontam Baruffi (2000), Paquette (2004a), Prado *et al* (2007) e Toneli *et al* (2006). Prado *et al* (2007) verificaram que o ideal de comportamento paterno condiz com o real no que se refere à disciplina; o mesmo equilíbrio entre comportamento paterno real e ideal não é percebido em outros aspectos como naqueles que se referem ao suporte didático e a interação social, pois mães e pais avaliaram que o ideal seria que o pai fosse mais comprometido com tais dimensões.

Também corrobora com Lamb (2007), a ênfase obtida pela dimensão Jogos Físicos, pois os participantes afirmaram se dedicar a atividades como brincadeiras com a criança nas costas e fazer cócegas na criança. Como enfatizam Cabrera *et al* (2000) e Lamb (1997), pais e mães engajam-se em diferentes tipos de atividades com os filhos; enquanto o pai se especializa em jogos físicos, a mãe se dedica aos cuidados.

Entretanto, a abertura ao mundo, enfatizada como uma dimensão significativa no estudo do envolvimento paternal por Lamb (1997) e Paquette (2004b), não apresentou um escore expressivo. Pode-se hipotetizar que os itens constituintes da dimensão Jogos Físicos, terceira maior média, sejam mais representativos das atividades do pai com os filhos referentes a abertura ao mundo do que os itens que compõem a própria dimensão Abertura ao Mundo. Portanto, o instrumento pode não ter propiciado uma avaliação mais aprofundada deste aspecto.

Assim como apontam as pesquisas de Araújo e Scalon (2006) e Crepaldi *et al* (2006), as atividades domésticas são as preteridas pela figura paterna de forma que a mulher, mesmo que possua jornada de trabalho fora de casa, continua desempenhando mais tais atividades. Foi possível constatar, ratificando a pesquisa de Fleck e Wagner (2003), que o pai está mais voltado às atividades que dizem respeito ao suporte emocional da criança, em detrimento das atividades domésticas, e também mais voltados aos cuidados de base dos filhos em relação às tarefas domésticas como também apontam Gomes e Resende (2004) e Winsler (2005). Como destacam Brasileiro *et al* (2002), perpetua-se uma distância significativa, entre homens e mulheres, entre o discurso e a prática no que diz respeito às tarefas domésticas, pois embora exista um discurso de maior participação nesta esfera, na prática diária o pai demonstra pouco envolvimento com as tarefas da casa.

Os resultados obtidos neste estudo reforçam a ideia de que o engajamento paterno vem aumentando gradualmente nas últimas décadas. Porém esse crescimento ainda não é grande em termos absolutos, o que indica que o pai está distante de uma paridade com a mãe. Em comparação com a participação materna, Staudt e Wagner (2008) concluem que, mesmo com seus esforços e com o reconhecimento da sua maior participação nos cuidados com os filhos, o pai não se iguala e não substitui as funções da mãe.

Todavia, a constatação de que os maiores escores foram conferidos às dimensões Suporte Emocional e Disciplina pode evidenciar o processo de transição pelo qual passa a concepção de paternidade onde se misturam o modelo do pai tradicional (disciplinador) com outro mais atual que abrange funções afetivas (Freitas *et al*, 2009). Neste sentido, alguns estudos como o de Silva & Piccinini (2007) já apontam uma divisão mais equilibrada, entre pai e mãe, dos cuidados dispensados aos filhos.

Faz-se importante ressaltar a afirmação de Parke (1996) de que o engajamento paterno pode variar, não sendo exercido da mesma forma em todos os lugares, visto que muitos fatores podem influenciar de uma forma geral no comportamento do pai com seus filhos. Com relação às variáveis que exercem influência sobre o comportamento paterno, Dubeau *et al* (2009) reconhecem que o nível de compromisso paterno resulta da interação dinâmica de fatores como as características do pai, dos filhos e dos contextos familiar e social. Além disso, faz-se importante considerar que, de acordo com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, a capacidade das díades de gerarem desenvolvimento depende da participação, direta ou indireta, de outras pessoas na interação, formando um sistema poliádico que torna possível maior ocorrência e complexidade dos processos proximais (Bronfenbrenner, 1996). Neste sentido, ressalta-se a necessidade de estudos que envolvam a mãe, e demais acontecimentos presentes na família.

Entendendo que a família constitui-se no nicho primário do desenvolvimento infantil, Bronfenbrenner (1994; 1996) e Bronfenbrenner e Ceci (1994), destacam que os fatores como estimulação do contexto, as atividades engajadas entre pais e criança, assim como os recursos de pais e mães, valores e práticas educacionais da família, os recursos da própria criança em desenvolvimento, seus atributos e sua competência pessoal para determinadas tarefas e situações, devem ser consideradas como variáveis importantes para o desenvolvimento.

Dentre as características do pai, alguns dados sócio-demográficos são apontados como exercendo influência no envolvimento paterno, como a idade do pai, o nível sócio-econômico, a escolaridade e a jornada de trabalho (Ceconello & Koller, 2004; Goldberg *et al*, 2002, Lamb, 1997; Pleck, 1997; Souza e Benetti, 2009; Turcotte & Gaudet, 2009). Neste estudo, apenas a variável jornada de trabalho, quando correlacionada com o envolvimento paterno, apresentou resultado significativo tanto no que se refere ao pai de crianças do sexo masculino como do feminino. Portanto, constatou-se que a jornada de trabalho interfere no engajamento paterno, ou seja, pais que trabalham mais horas se envolvem menos com seus filhos.

Tal constatação corrobora os resultados da pesquisa de Lewis e Dessen (1999), a partir da qual os autores concluíram que a participação do pai está relacionada ao número de horas que ele permanece em seu emprego e, portanto, o pai precisa de tempo para construir sua paternidade. Desta forma, quanto mais o pai investe tempo e energia em seu trabalho, menos ele está ativamente engajado na vida de seus filhos.

Aqueles pais que trabalham menos horas semanais podem dedicar-se mais especialmente ao suporte emocional e a atividades de abertura ao mundo com seus filhos. Esta constatação corrobora a argumentação de Bronfenbrenner (2005), o qual afirma que as questões econômicas, que obrigaram ambos os pais a trabalharem, além do fenômeno de altos índices de divórcio e, conseqüente, monoparentalidade, prejudicaram o desenvolvimento da família, especialmente das crianças. Lamb (1997) também aponta que as práticas institucionais, que estão relacionadas ao trabalho do pai, como a quantidade de horas que trabalha e o tipo de função que exerce, podem influenciar na quantidade e na qualidade do engajamento.

Embora o nível de escolaridade não tenha apresentado correlação significativa com a variável engajamento paterno como apontam os estudos de Silva e Tokumar (2008) e Souza e Benetti (2009), é importante ressaltar que os participantes desta pesquisa obtiveram uma média de escolaridade razoavelmente alta (11,25 anos), ou seja, a maioria dos pais tinha um nível alto de escolaridade e demonstrou escore significativo de engajamento com suas crianças.

Quando se verificou a existência de correlações entre o engajamento paterno e as variáveis sócio-demográficas em função do sexo da criança, constataram-se algumas correlações apenas no que se refere a pais de meninos. Quanto maior o rendimento do pai de uma criança do sexo masculino, menos ele se dedica a atividades que dizem respeito à abertura ao mundo e a tarefas domésticas e menos engajado,

de maneira geral, ele é com seu filho. Além disso, quanto maior é a renda total da família, menos engajado é o pai com seu filho.

Os resultados desta pesquisa apontam que o pai com maior jornada de trabalho e, portanto, menos envolvido com seus filhos, tenha um rendimento maior tornando a renda da família também mais elevada. Nessas condições, o pai teria menos tempo disponível à família, o que implica em menor disponibilidade para engajar-se em atividades de abertura ao mundo e tarefas domésticas. O fato de que estas correlações tenham sido encontradas somente para pais de meninos, pode ser explicado pelo número maior de pais de crianças do sexo masculino na amostra. Levando em consideração a característica de não ser uma amostra grande, a amostra de crianças do sexo feminino pode não ter sido suficiente para que o teste pudesse perceber a existência de correlações significativas.

Vale também ressaltar que os participantes possuíam, em média, uma faixa salarial alta e maiores níveis de escolaridade, não sendo possíveis outras formas de comparação. Faz-se importante considerar que mesmo que o pai que tenha maior renda seja mais desengajado, ele costuma ser visto como provedor pela família, ou seja, ainda é conferido a ele um papel de destaque em termos de cuidado à família, mesmo que este cuidado seja indireto, como apontam Pleck e Pleck (1997).

Conforme pesquisa de Parke (1996), a interação e a acessibilidade do pai em relação à criança eram maiores quando a mãe trabalhava fora de casa e, segundo o estudo de Goldeberg *et al* (2002), a interação do pai com a criança diminuiu em frequência nos momentos em que a mãe estava presente. Nesta pesquisa, verificou-se que o engajamento paterno não tem relação com o fato de a mãe ter ou não jornada de trabalho fora de casa.

De acordo com a análise descritiva, o pai parece se envolver mais com filhos do que com filhas, o que confirma uma ideia amplamente difundida pela literatura através, por exemplo, dos estudos de Goldeberg *et al* (2002), Lamb (1996), Parke (1996) e Pleck (1997). Todavia, a diferença entre o engajamento do pai com crianças do sexo masculino e com crianças do sexo feminino foi estatisticamente significativa apenas no que se refere à dimensão Disciplina, ou seja, o pai investe mais em disciplinar os meninos do que as meninas.

A agressividade física e a agressividade relacional, por sua vez, mostraram-se fortemente correlacionadas, fato que pode inclusive prejudicar a distinção entre os dois tipos de agressão. Como se esperava, ambas também aparecem inversamente relacionadas ao comportamento pró-social, ou seja, crianças mais agressivas manifestam menos

comportamentos pró-sociais. Interessa destacar que os escores das dimensões Agressão Física e Agressão Relacional foram baixos e, em contrapartida, o escore de comportamento pró-social foi elevado indicando que as crianças foram percebidas como pouco agressivas pelas professoras. Neste ponto faz-se fundamental uma ressalva: conforme o discurso de várias professoras, as famílias de crianças identificadas como agressivas e/ou com famílias que denominaram de “pouco estruturadas” não foram incluídas na pesquisa, pois os pais ou responsáveis não preencheram a carta convite enviada pelos pesquisadores recusando-se, portanto, a participar do estudo.

Indo de encontro à ideia, difundida por Coie e Dodge (1998), Côte *et al* (2007), Santos (2006), Schoen-Ferreira *et al* (2002), Silva e Romano (2010) e Tremblay (2000), de que crianças pré-escolares do sexo masculino apresentam mais comportamentos de agressividade física, quando comparadas a crianças do sexo feminino, enquanto as meninas apresentam mais agressividade relacional, não foram percebidas diferenças significativas entre o comportamento social geral de meninos e meninas e nem entre as dimensões. Como explicitado anteriormente, os escores de agressão foram baixos, fato que pode ter levado a impossibilidade de constatação de diferenças estatisticamente significativas entre meninos e meninas.

Assim como apontam Crick *et al* (1997), tanto a agressão relacional quanto a agressão física apresentaram correlação significativa positiva com rejeição por pares, do mesmo sexo e sexo oposto. Os dois tipos de agressão também apresentaram correlação significativa, mas agora negativa, com o comportamento pró-social, indicando que quanto mais comportamentos agressivos a criança apresenta, mais dificuldade terá para se relacionar interpessoalmente.

A partir dos dois anos de idade, espera-se que a criança recorra menos à agressão física em função de desenvolver algumas habilidades como a capacidade de controlar as emoções, de se comunicar por meio da linguagem, de relacionar-se empaticamente com o outro e de adiar as gratificações. Segundo Coie e Dodge (1998), Côte *et al* (2007), Tremblay (2008) e Szelbracikowski e Dessen (2005), a tendência é de que a agressão física vá cedendo lugar à agressão indireta e verbal, sendo que sua diminuição também está associada ao aumento das competências sociais (Caplan *et al*, 1991; Tremblay, 2008; Tremblay *et al*, 2005). Neste sentido, os resultados do presente estudo, embora não demonstrem com clareza este processo de substituição da agressão física pelos tipos de agressão indireta e verbal, corroboram com a literatura

quando evidenciam um elevado escore de comportamento pró-social na faixa etária investigada.

O escore alto de comportamento pró-social pode indicar que o perfil da amostra foi composto por crianças biestratégicas, ou seja, crianças que equilibram competição e cooperação para que sejam bem sucedidas socialmente. O repertório mais variado de comportamentos pode permitir que a criança se adapte melhor às situações da vida cotidiana (Vaughn *et al*, 2003) e, em função desta boa adaptação, os alunos participantes desta pesquisa podem ter sido avaliados como pouco agressivos pelas suas professoras.

Baseando-se nos relatos de experimentos com crianças (Bronfenbrenner, 2005), nos quais ambos os pais estavam presentes, que demonstraram que a criança tende a apresentar um melhor desempenho do que quando só um dos pais estava presente, pode-se supor que o fato de a amostra ser constituída por famílias biparentais tenha relação com o baixo escore de comportamento agressivo e com o alto escore de comportamento pró-social. Nestes mesmos experimentos, o desempenho da criança foi melhor quando a pessoa que servia como modelo era do mesmo sexo e aquela que reforçava o comportamento, do sexo oposto. Neste sentido, pode-se supor que o maior engajamento do pai com crianças do sexo masculino constitui-se em um fator positivo para o desenvolvimento infantil. Por outro lado, conforme Bronfenbrenner (2005), a ausência paterna revela efeitos deletérios no desenvolvimento psicológico da criança, principalmente nos anos pré-escolares, afetando mais os meninos do que as meninas.

Acerca da investigação da relação entre o engajamento paterno com o comportamento social dos pré-escolares, verificou-se correlação significativa apenas entre as dimensões Jogos Físicos do QEP e Comportamento Pró-Social do PSBS-T. Foi possível constatar que quanto maior o comportamento pró-social da criança, menos seu pai realiza jogos físicos com ela, independente do sexo da criança. Tal constatação leva à discussão da teoria proposta por Paquette (2004b), segundo a qual o envolvimento do pai em jogos físicos com seu filho auxilia a criança a socializar sua agressividade e a aprimorar suas competências sociais.

O item, constituinte da dimensão Jogos Físicos do QEP, que faz referência a frequência com que o pai realiza brincadeiras de lulinha com a criança, foi o de menor média dentro da dimensão e um dos itens de menor média considerando a totalidade dos itens, fato que indica que o pai, dentro do contexto abrangido por este estudo, não parece valorizar este tipo de atividade. Outra hipótese é de que a utilização da palavra

“lutinha” possa ter levado a um escore baixo, pois considerando-se os contextos socioculturais onde foram aplicados os questionários, este tipo de brincadeira parece ter uma conotação negativa estando associada a um estímulo a agressividade. Desta forma, alguns pais podem ter preferido não relatar que realizam este tipo de brincadeira pelo fato de ela ser considerada socialmente inadequada nos contextos pesquisados.

De acordo com Tremblay (2008) e Paquette (2004b), o jogo de luta exige auto-domínio e capacidade de fingir, utilizando gestos de agressão e, portanto, permite às crianças o aprendizado no sentido de respeitar regras impostas, de distinguir entre os comportamentos agressivos aceitáveis e não-aceitáveis, além de ser uma oportunidade de se mensurar fisicamente com as outras crianças. Portanto, marca uma etapa positiva do desenvolvimento, pois permite que a criança aprenda a controlar suas reações agressivas e a parar gradualmente de recorrer a atos de agressão.

Como mencionado acima, o fato deste tipo de jogo ter tido correlação negativa com o comportamento pró-social neste estudo pode ser um indicativo das diferenças culturais, pois se percebeu que alguns pais reagiram demonstrando desaprovação em relação a esta brincadeira, afirmando reprimir atos de simulações de briga ou luta nos filhos. Neste ponto, faz-se importante refletir sobre outras formas de indagar sobre este tópico, pois o contexto cultural e a pressão social podem contaminar a resposta. Uma primeira atitude neste sentido pode ser a revisão da tradução do item, especialmente em relação à palavra “*lutinha*” com a substituição da expressão por outra que equivalha a mesma atividade, mas que seja mais aceita em relação à cultura local.

Outras relações estatisticamente significativas foram encontradas quando se calculou o coeficiente de correlação entre os instrumentos QEP e PSBS-T em função do sexo do pré-escolar. Em se tratando de crianças do sexo masculino, a agressão relacional foi mais elevada quando o pai se dedicava menos aos cuidados básicos. E, quanto maior o engajamento geral do pai, mais aceito era seu filho por pares do sexo oposto. Quanto às crianças do sexo feminino, verificou-se que quanto menos o pai realiza jogos físicos com sua filha, maior é o escore de comportamento social dela. O engajamento positivo de ambos os pais com seus filhos pode ser um fator protetivo no sentido da resolução esperada da agressividade da criança (Szelbracikowski & Dessen, 2005; Tremblay *et al*, 2008).

Quanto menos o pai se dedica a realizar as tarefas de casa, mais os filhos, independente do sexo, apresentam problemas de atenção e problemas externalizantes de uma forma geral. Quanto mais o pai

realiza os cuidados básicos, menos os filhos demonstram problemas de agressividade e problemas externalizantes de uma forma geral. No caso de meninos, quanto mais o pai se envolve em seus cuidados básicos, menos eles apresentam problemas de atenção. Em relação especificamente a meninas, não houve correlações significativas entre o QEP e o TRF.

Retomando a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, pressupõem-se que o maior engajamento do pai implica em uma contribuição mais significativa ao desenvolvimento infantil, já que os processos proximais são bem sucedidos quando existe engajamento entre a díade (pai-filho), quando a interação é freqüente e em períodos regulares de tempo e progressivamente mais complexa, e quando existe reciprocidade e afeto nas interações interpessoais (Bronfenbrenner, 1999).

O grau de influência das díades no processo de desenvolvimento depende da intensidade da interação entre as pessoas e da reciprocidade, ou seja, da capacidade de coordenarem suas atividades uma com a outra, da relação afetiva e do equilíbrio de poder presente na interação. Portanto, quanto mais positiva e mútua for a relação de afeto, maior o poder desenvolvimental da díade. Por outro lado, quando a interação é breve e irregular, pode gerar resultados disruptivos ou disfuncionais (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Narvaz & Koller, 2004).

Além das repercussões positivas para o desenvolvimento infantil, o engajamento paterno também traz benefícios ao próprio pai na medida em que lhe possibilita dar um salto qualitativo em seu desenvolvimento como pessoa, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da função paterna, pois, através da interação com o filho, aprende novas formas de se comportar, novos papéis. Conforme Bronfenbrenner (1996), graus elevados de intensidade e de reciprocidade na interação da díade geram maior desenvolvimento para pai e filho, visto que as díades são sistemas de desenvolvimento recíproco, pois se um dos membros passa por um processo de desenvolvimento, então todos os envolvidos se desenvolvem.

A pesquisa de Cia e Barham (2009) aponta correlações estatisticamente significativas entre envolvimento paterno e comportamento externalizante de crianças em idade escolar. Quanto maior a freqüência de comunicação entre pai e filho e quanto maior a participação do pai nos cuidados ao filho e nas atividades escolares, culturais e de lazer, maior é o repertório de habilidades sociais e menor é o índice de problemas de comportamento externalizante da criança.



A participação nesta pesquisa se deu de forma voluntária, ou seja, não foi objetivo deste estudo pesquisar uma amostra clínica composta apenas por crianças agressivas. Como mencionado anteriormente, segundo o relato das professoras aos entrevistadores, famílias com crianças percebidas como agressivas e que vivenciavam alguma espécie de conflito em seu contexto, conjugal ou parental, optaram por não fazer parte desta pesquisa. Desta forma, os resultados retrataram, além de um índice baixo de comportamentos agressivos, tanto físicos como relacionais, um índice alto de comportamento pró-social entre os pré-escolares. Além disso, também foi percebido um índice alto de envolvimento paterno. Portanto, tais características da população investigada se constituíram em obstáculos para a análise das conseqüências do baixo engajamento paterno no comportamento do filho ou para a investigação dos fatores determinantes da agressividade no caso de crianças com alto índice de comportamento agressivo.

Resgatando a contribuição de Bohanek *et al* (2006) de que um ambiente acolhedor prevê um padrão adequado de comunicação entre pais e filhos, o que por sua vez, auxilia na melhor interação social destes com os pares e na menor probabilidade de apresentarem problemas de comportamento, pode-se inferir que o alto escore na dimensão suporte emocional esteja relacionado ao baixo escore de comportamentos agressivos nas crianças. Um alto engajamento no suporte emocional da criança pode contribuir para a construção de um ambiente acolhedor, ambiente este que favorece o comportamento pró-social e a socialização da agressividade.

Tendo em vista que as crianças da pesquisa não foram consideradas agressivas pelas professoras, pode-se inferir que suas demandas, conforme a teoria de Bronfenbrenner, ajudaram o pai a ter engajamento, visto se tratarem de demandas positivas, mesmo que neste caso não sejam expressas pela aparência, e sim pelo padrão de comportamento, ou seja, nível baixo de comportamento agressivo. De fato, o que se viu na amostra foi um padrão de comportamento considerado normal, ou esperado, em função da idade, conclusão esta reforçada por meio dos resultados do instrumento TRF, o qual demonstrou que apenas 1 criança foi situada na uma faixa clínica de Problemas Externalizantes. Ademais, acredita-se que algumas correlações testadas entre o comportamento agressivo do pré-escolar e o engajamento paterno não foram significativas em função do número de participantes. Neste sentido hipotetiza-se que uma amostra maior possa possibilitar a verificação de outras correlações não percebidas por este estudo.

Como limitação do estudo, pode-se salientar a inadequação do instrumento QEP para realizar pesquisas com famílias não tradicionais como, por exemplo, monoparentais, pois o questionário solicita que o pai ou a mãe respondam as perguntas se baseando em uma comparação em relação às atividades realizadas por seu cônjuge. Além disso, o instrumento também não fornece informações mais consistentes sobre tarefas indiretas, como o papel de provedor (Dubeau *et al*, 2009). Nesta pesquisa procurou-se transpor tais limitações restringindo a amostra a famílias biparentais e foi incluído um questionário sócio demográfico na coleta de dados buscando apreender informações a respeito das características dos participantes não previstas pelo QEP como rendimentos, escolaridade e jornada de trabalho de cada um dos cônjuges.

Outra dificuldade foi encontrar famílias que apresentassem as características delimitadas pela pesquisa, ou seja, casais com filhos de 4 a 6 anos que estivessem vivendo juntos há pelo menos seis meses. Devido à variedade de configurações familiares existentes, foi necessário contatar várias Instituições de Educação Infantil e, portanto, diversas famílias, para que fosse alcançado o número de participantes deste estudo.

Para finalizar, faz-se um resgate das hipóteses iniciais e dos respectivos resultados encontrados. Acerca da hipótese de que filhos de pais mais engajados são menos agressivos do que filhos de pais menos engajados, hipótese geral deste estudo, considera-se que esta foi parcialmente confirmada. A hipótese em questão foi formulada com base na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, a qual entende o contexto familiar como principal nicho ecológico de desenvolvimento, de forma que o desenvolvimento infantil depende da qualidade das interações que se estabelecem na família (Bronfenbrenner, 1996; Dessen & Braz, 2005). Conforme Ceconello e Koller (2004), em função do contato prolongado e constante que mantém com a criança, os cuidadores são os principais engajados em processos proximais promotores de desenvolvimento.

Fundamentando-se na concepção de que, dentro do contexto familiar, a qualidade das díades exerce influência significativa no desenvolvimento, hipotizou-se que a relação de maior engajamento do pai com seu filho contribuiria para a resolução positiva da agressividade infantil e, ao contrário, que o baixo engajamento da diade prejudicasse o processo de socialização da agressividade. Os resultados da pesquisa mostraram que quanto mais o pai se engaja em atividades de cuidados básicos com sua criança, menos ela apresenta problemas externalizantes

e, no caso de meninos, apresenta menos agressão relacional. Quanto mais o pai se dedica a tarefas de casa, um índice menor de comportamento externalizante é apresentado por seu filho. Acerca do engajamento geral do pai, foi possível constatar que quanto maior for, mais aceito será seu filho (no caso de ser pai de criança do sexo masculino) por pares do sexo oposto.

Ficou prejudicada a análise das repercussões, para o desenvolvimento infantil, de contextos de baixo engajamento paterno e, portanto, parte da hipótese não pode ser investigada. A constatação, nesta pesquisa, de índices altos de engajamento paterno e de comportamento pró-social entre as crianças, constitui-se em um estímulo para estudos futuros, mesmo que a correlação entre as duas dimensões não tenha sido significativa.

A primeira das hipóteses específicas, que afirma que dentre as sete dimensões que envolvem o conceito de engajamento paterno, o pai se destacará naquelas que se referem à disciplina, abertura ao mundo e jogos físicos, foi parcialmente confirmada neste estudo. As dimensões Disciplina e Jogos Físicos tiveram destaque; entretanto, a dimensão Abertura ao Mundo não teve um escore alto. O maior escore foi apresentado pela dimensão Suporte emocional, dimensão esta que não tinha sido incluída na hipótese deste estudo.

Sobre a hipótese de que o pai tende a se engajar mais com filhos do sexo masculino, esta foi confirmada através das análises descritivas. Acerca da hipótese de que as variáveis sócio-demográficas escolaridade e renda interferem no engajamento paterno, ou seja, quanto maiores a escolaridade e a renda do pai, mais engajado ele será com seus filhos, esta foi refutada não confirmando, portanto, resultados de algumas pesquisas realizadas em âmbito nacional. Vale destacar que esta relação, engajamento e variáveis sócio-demográficas, tem sido pouco pesquisada, constituindo-se, portanto, em um fértil campo de estudo. Todavia, os resultados desta pesquisa confirmaram a hipótese de que quanto maior é a carga de trabalho do pai, menor é seu engajamento com os filhos.

A hipótese de que meninos de 4 a 6 anos são mais agressivos em comparação com meninas nesta mesma faixa etária não foi confirmada pelos resultados desta pesquisa, já que as educadoras avaliaram as crianças, independente do sexo, como pouco agressivas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As recentes transformações nas configurações familiares trouxeram a necessidade de redefinir alguns conceitos e atribuições que envolvem a maternidade, a paternidade e, conseqüentemente, a família e seu papel no desenvolvimento infantil. Os estudos empreendidos especialmente nas últimas três décadas contribuíram para o reconhecimento da importância da participação masculina no cuidado dos filhos. Mesmo que em pesquisas recentes o engajamento paterno, por vezes, ainda não apresente um grande crescimento quantitativo quando comparado aos resultados advindos das mães, existe um maior desejo de participação, por parte do pai, na criação de seus filhos.

Este estudo permitiu evidenciar que de fato, o pai está engajado no cuidado com os filhos, mas apresenta variações no nível de engajamento, de acordo com dimensões específicas, sendo que participam em maior grau, por exemplo, de atividades de suporte emocional e disciplina do que de cuidados básicos e tarefas de casa. Ressalta-se a importância de novos estudos para ampliar esta investigação acerca do engajamento paterno em termos quantitativos no contexto brasileiro.

Poucos estudos têm analisado simultaneamente as múltiplas dimensões da paternidade, sendo que a dimensão mais avaliada pelos pesquisadores é a de cuidados básicos (Paquette et al., 2000). Assim, é essencial explorar as várias dimensões do envolvimento do pai com profundidade e mais especificamente a interação entre elas, já que podem trazer dados reveladores frente às transformações.

Embora a noção da importância da figura do pai tanto para o desenvolvimento infantil saudável quanto para as relações familiares, o pai real ainda não corresponde ao que se espera dele. Políticas e programas de apoio ao envolvimento paterno são essenciais para a transformação e consolidação da responsabilidade masculina com relação aos filhos. Ademais, a percepção do pai acerca do suporte social para o exercício da paternidade constitui-se em um importante tema de estudo cujos resultados podem reverter em melhoria social no sentido de instrumentalizar serviços de saúde e educação sobre a importância da participação na vida dos filhos.

Cabe ressaltar que este estudo se propôs a focar a díade pai-criança no contexto familiar, embora se reconheça a existência de inúmeras variáveis intervenientes quando se pesquisa a relação entre família e desenvolvimento infantil. Pondera-se que a influência do pai e da mãe no desenvolvimento das crianças deve ser entendida levando em

conta as inter-relações dos contextos, das características e do papel ativo da criança em desenvolvimento, todos em constante mudança. Portanto, salienta-se a necessidade de ampliar a diversidade de contextos de estudo, assim como a importância de que sejam exploradas outras variáveis que podem interferir no envolvimento paterno tais como o relacionamento conjugal, a percepção da esposa sobre o papel paterno e o encorajamento e o favorecimento dela com relação à participação do pai nos cuidados à criança.

Diversos estudos realizados com o pai utilizam instrumentos desenvolvidos e validados a partir de amostras de mães e este fato compromete os resultados encontrados. Portanto, como afirmam Dubeau *et al*, (2009) fica explícita a necessidade de adaptar os instrumentos de medida em função das realidades específicas enfrentadas pelas mães e pelos pais. Os autores ressaltam ainda a importância de trabalhos com a abordagem quantitativa, visto que auxiliaram a identificar, ao longo dos anos, o crescente engajamento do pai com seu filho. Atualmente, a avaliação do envolvimento paterno inclui também aspectos como a qualidade e o conteúdo do mesmo.

Embora a relevância de pesquisas com famílias biparentais, ressalta-se a importância, considerando as diversas configurações familiares existentes na atualidade, da realização de estudos que abordem o envolvimento paterno no caso de famílias monoparentais, separadas ou divorciadas. Além disso, pesquisas acerca das repercussões do engajamento paterno no desenvolvimento infantil, especificamente na socialização da agressividade poderiam comparar crianças que têm contato direto com o pai e aquelas que não possuem uma figura masculina de referência.

Ainda que este estudo tenha sido conduzido com uma amostra restrita de pais de crianças, os resultados confirmam alguns dados da literatura e sugerem pesquisas com amostras ampliadas, considerando diferentes estratos sociais. Em vista do potencial da figura paterna no sentido de proteger e estimular o filho vislumbra-se a importância de verificar a qualidade do envolvimento paterno no caso de crianças que vivem em contexto de vulnerabilidade social (Cia & Barham, 2009).

Outro importante tema de estudo diz respeito à investigação dos fatores que contribuem para a socialização da agressividade mesmo em contexto onde o pai é pouco engajado. Neste sentido, faz-se importante o estudo do processo de resiliência em delineamentos longitudinais de crianças que vivem em contextos de engajamento paterno pouco expressivo. Também se aponta para a relevância do aprofundamento das investigações sobre a relação engajamento paterno e agressividade, pois

os estudos sobre atributos de pessoa são os mais escassos na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Psicológico.

A família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas. Assim, é fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas como recomendam Polonia e Dessen (2007).

A natureza dos dados deste estudo foi correlacional e, portanto, conclusões sobre a direção causal não podem ser estabelecidas. Estudos longitudinais seriam indicados para monitorar a influência do engajamento paterno na socialização da agressividade ao longo do desenvolvimento infantil. Além disso, pesquisas longitudinais poderiam verificar as contribuições que a figura paterna oferece ao longo das diferentes etapas do desenvolvimento infantil. Estudos futuros poderiam complementar e ampliar a validade desses achados, incluindo dados de observação direta.

Para finalizar, sugere-se, como o fazem Souza e Benetti (2009), que sejam discutidas as influências das variáveis socioeconômicas no exercício da paternidade, pois existe ainda uma lacuna neste sentido em âmbito nacional, lacuna esta que toma contornos ainda mais expressivos diante da constatação de que, especificamente na sociedade brasileira, as condições sociais têm impacto importante nas questões familiares.

## 8 REFERÊNCIAS

- Achenbach, T.M., & Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children Youth & Families.
- Achenbach, T.M., & Rescorla, L.A. (2004). *Mental health practitioners' guide for the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)* (4<sup>th</sup> ed.). Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children Youth & Families.
- Ackerman, B.P., Brown, E.D., & Izard, C E. (2004). The relations between contextual risk, earned income, and the school adjustment of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 40(2), 204-216.
- Aldous, J. & Mulligan, G. M. (2002). Father's child care and children's behavior problems. *Journal of Family Issue*, 23(5), 624-47.
- Andolfi, M., Angelo, C., Menghi, P., & Nicolo-Corigliano, A.M. (1984). *Por trás da máscara familiar – um novo enfoque em terapia da família*. (Trad. Maria Cristina R. Goulart) (3<sup>a</sup> ed). Porto Alegre: ARTMED.
- Andreani, G. (2006). *Satisfação e responsabilidade: o envolvimento do pai na gravidez durante a transição para a parentalidade*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Araújo, C., & Scalon, C. (2006). Gênero e a distância entre a intenção e o gesto. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 21(62), 45-68.
- Associação Americana de Psiquiatria (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais — DSM-IV-TR* <sup>TM</sup> (Trad. C. Dornelles) (4<sup>a</sup> ed.).

- Bandeira, M., Goetz, E.R., Vieira, M.L., & Pontes, F.A.R. (2005). O cuidado parental e o papel do pai no contexto familiar. Em F.A.R. Pontes, W.L.B. Magalhães, R. C. S. Brito, & W.L.B. Martin (Orgs.). *Temas Pertinentes à Construção da Psicologia Contemporânea*. (191-230). Belém-Pará: UFPA.
- Barald, D.M., & Silveiras, E.F.M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: Análise empírica de uma proposta de atendimento. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette. (Orgs.). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem - Questões conceituais, Avaliação e Intervenção*. (pp. 235-258). Campinas, SP: Ed. Alínea.
- Baruffi, A.M.Z. (2000). *Família e Socialização: Um estudo das implicações da situação de presença/ausência paterna*. São Paulo, Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.
- Bee, H. (1997). Desenvolvimento atípico. Em H. Bee. *A criança em desenvolvimento*. (Trad Maria Adriana Veríssimo Veronese) (7ª ed., pp. 426-452). Porto Alegre: ARTMED.
- Biasoli-Alves, Z.M.M. (2004). Pesquisando e Intervindo com Famílias de Camadas Sociais Diversificadas. Em C.R. Althoff, I. Elsen & R G. Nitschke (Orgs) *Pesquisando a Família: Olhares Contemporâneos* (pp. 55-68). Florianópolis: Ed. Papa Livro.
- Bohanek, M.A., Marin, K.A., Fivush, R., & Duke, M.P. (2006). Family Narrative Interaction and Children's Sense of Self. *Family Process*, 45(1), 39-45.
- Boing, E., Crepaldi, M.A., & Moré, C.L.O.O. (2008). Pesquisas com famílias: aspectos teórico-metodológicos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(40), 251-266.
- Bolsoni-Silva, A.T., & Marturano, E.M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à



- luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.
- Borisenko, J. (2007). Fatherhood as a personality development factor in men. *Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 82-90.
- Bornholdt, E. A., Wagner, A., & Staud, A. C. P. (2007). A vivência da gravidez do primeiro filho à luz da perspectiva paterna. *Psicologia Clínica*, 19(1), 75-92.
- Brasileiro, R.F., Jablonski, B., & Féres-Carneiro, T. (2002). Papéis de gênero e a transição para a parentalidade. *PSICO*, 3(2), 289-310.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvain & M. Cole (Orgs.), *Readings on the development of children*, (2nd ed., pp. 37-43). New York: Freeman.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: ARTMED.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environments across the life span: Emerging methods and concepts*. (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical

models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Orgs.). *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (p. 993-1028). New York: John Wiley & Sons.
- Bustamante, V. (2005). Participação paterna no cuidado de crianças pequenas: um estudo etnográfico com famílias de camadas populares. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(6), 1865-1874.
- Cabrera, N.J., Tamis-LeMonda, C.S., Bradley, R.H., & Lamb, M.E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 7(4), 127-136.
- Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J., & Hay, D.F. (1991). Conflict and its resolution in small groups of one- and two-year-olds. *Child Development*, 62, 1513-1524.
- Carter, B., & McGoldrick, M. (2001). *As Mudanças no Ciclo de Vida Familiar: uma estrutura para terapia familiar*. Maria Adriana Veríssimo Veronese (trad) (2ª. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, M.L.M. (2003). Participação dos pais no nascimento em maternidade pública: Dificuldades institucionais e motivações dos casais. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(2), 389-398.
- Cecconello, A.M., & Koller, S.H. (2004). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. Em S. H. Koller (Org.). *Ecologia do Desenvolvimento Humano: Pesquisa e Intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cervený, C. M. O., & Berthoud, C. M. E. (2002). *Visitando a Família ao Longo do Ciclo Vital*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Cervený, C. M. O., & Berthoud, C. M. E. (2009). Ciclo vital da família brasileira. Em L.C. Osório & M.E.P. Valle (Orgs.), *Manual de terapia familiar*. Porto Alegre: ARTMED.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2005). A relação entre o turno de trabalho do pai e o autoconceito do filho. *Psico*, 1(1), 29-35.
- Cia, F., & Barham, E.J. (2009). Envolvimento paterno e desenvolvimento social de crianças iniciando as atividades escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 14(1), 67-74.
- Cia, F., Pamplin, R.C. de O., & Williams, L.C. de A. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 351-360.
- Cia, F., Williams, L., & Aiello, A.L.R. (2005). Influências paternas no desenvolvimento infantil: revisão de literatura. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 225-233.
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology : Social, Emotional and Personality Development*, 3, (pp. 779-862). New York : Wiley and Sons.
- Costa, M.C.O., Lima, I.C., Martins Júnior, D.F., Santos, C.A.S.T., Araújo, F.P.O., & Assis, D.R. (2005). Gravidez na adolescência e co-responsabilidade paterna: Trajetória sócio-demográfica e atitudes com a gestação e a criança. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10(3), 719-727.
- Côté, S., Vaillancourt, T., Barker, E.D., Nagin, D., & Tremblay, R.E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change in the joint development of physical and indirect

aggression. *Development and Psychopathology*, 19(1), 37-55.

- Cowan, P.A. (1991). Individual and family life transitions: a proposal for a new definition. In P.A. Cowan & M. Hetherington. *Family transitions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crepaldi, M.A., Andreani, G., Hammes, P.S., Ristof, C.D., & Abreu, S.R. (2006). A participação do pai nos cuidados da criança, segundo a concepção de mães. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 11(3), 579-587.
- Crick, N.R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.
- Crick, N.R., Casas, J.F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental psychology*, 33(4), 579-588.
- Crick, N.R., Ostrov, J.M., Burr, J.E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Applied Developmental Psychology*, 27, 254-268.
- D'Avila-Bacarji, K.M.G., Marturano, E.M., & Elias, L.C.S. (2005). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 110-115.
- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Dessen, M.A. & Braz, M.P. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), 221-231.
- Dessen, M.A., & Braz, M.P. (2005). A Família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. Em M.A.

- Dessen & A.L. Costa Júnior. (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano* (pp. 113-131). Porto Alegre: ARTMED.
- Dessen, M. A., & Szelbracikowski, A. C. (2006). Estabilidades e mudanças em padrões familiares de crianças com problemas de comportamento exteriorizado. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16(33), 71-80.
- Dias, A.B., & Aquino, E.M.L. (2006). Maternidade e paternidade na adolescência: Algumas constatações em três cidades do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 22, 1447-1458.
- Dubeau, D., Devault, A., & Paquette, D. (2009). L'engagement paternel, un concept aux multiples facettes. In D. Dubeau; A. Devault & G. Forget (Eds.), *La paternité au XXI siècle* (pp 71-98). Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Dunn, J., & Davies, L. (2001). Sibling relationships and interparental conflict. In J.H. Grych & F.D. Fincham (Eds.), *Interparental conflict and child development: Theory, Research, and Applications* (pp. 273-290). Cambridge University Press.
- Elder, G.H.J. (1991). Family transitions, cycles, and social change. In P.A. Cowan & M. Hetherington, *Family transitions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erikson, M.P., & Kurz-Riemer, K. (1999). *Infants, toddlers and families: a framework for support and intervention*. New York: The Guilford Press.
- Falceto, O.G., Fernandes, C. L., Baratojo, C., & Giugliani, E.R.J. (2008). Fatores associados ao envolvimento do pai nos cuidados do lactente. *Revista Saúde Pública*, 42(6),1034-40.
- Fiammeghi Jr., G.A., Bressan, C.G., & Porto, J.C. (2003). O desenvolvimento da agressão entre crianças de pré-

escola: Subsídios para uma análise das relações sociais. *Temas sobre Desenvolvimento*, 12, 26-32.

- Fleck, A.C., & Wagner, A. (2003). A mulher como a principal provedora do sustento econômico familiar. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 8, 31-38.
- Fleith, D.S., & Costa Junior, A.L. (2005). Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é relevante considerar? Em M.A. Dessen & A.L. Costa Júnior. *A ciência do desenvolvimento humano* (pp. 37-52). Porto Alegre: ARTMED.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of father involvement in children's later mental health. *Journal of Adolescence*, 26, 63-78.
- Freitas, W.M.F., Silva, A.T.M.C., Coelho, E.A.C., Guedes, R.N., Lucena, K.D.T., & Costa, A.P.T. (2009). Paternidade: responsabilidade social do homem no papel de provedor. *Revista de Saúde Pública*, 43(1), 85-90.
- Fonseca, C. (2004). Olhares Antropológicos sobre a Família Contemporânea. Em C.R. Althoff; I. Elsen; R.G. Nitschke (Org), *Pesquisando a Família: Olhares Contemporâneos* (pp. 55 – 68). Florianópolis: Ed. Papa Livro.
- Gaertner, B.M., Spinrad, T.L., Eisenberg, N., & Greving, K.A. (2007). Paternal childrearing attitudes as correlates of father involvement during infancy. *Journal of Marriage and the Family*, 69, 962-976.
- Gallo, A.E., & Williams, L.C.A. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: Uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 81-95.
- Goetz, E.R., & Vieira, M.L. (2008). Diferenças nas percepções de crianças sobre cuidado paterno real e ideal quando os

pais vivem juntos ou separados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 83-90.

Goldberg, W.A., Clark-Stewart, K.A., Rice, J.A., & Dellis, E. (2002). Emotional energy as an explanatory construct for fathers' engagement with their infants. *Parenting: Science and Practice*, 2(4), 379-408.

Gomes, A.J.S., & Resende, V.R. (2004). O pai presente: o desvelar da paternidade em uma família contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 20(2), 119-125.

Gomide, P.I.C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. Em A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 21-60). Campinas, SP: Alínea.

Hallahan, D.P., & Kauffman, J.M. (2003). *Exceptional learnness: Introduction to special education* (pp 68-73). Boston: Allyn and Bacon.

Hewlett, B.S. (1992). *Father-child relations: Cultural and biosocial contexts*. New York: Aldine De Gruyter.

Hudziak, J.J., Copeland, W., Stanger, C., & Wadsworth, M. (2004). Screening for DSM-IV externalizing disorders with the Child Behavior Checklist: a receiver-operating characteristic analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, 45(7), 1299-1307.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2006). Disponível em: [www.ibge.gov.br/censo](http://www.ibge.gov.br/censo). (Acesso em 15.10.2009)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). Disponível em: [www.ibge.gov.br/censo](http://www.ibge.gov.br/censo). (Acesso em 02.12.2010)

Jablonski, B. (2010). A Divisão de Tarefas Domésticas entre Homens e Mulheres no Cotidiano do Casamento. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(2), 262-275.

- Javo, C., Ronning, J.A., Handegard, B.H., & Rudmin, F.W. (2009). Cross-informant correlations of social competence and behavior problems in Sami and Norwegian preadolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 18, 154-163.
- Kaplan, M.D. (1996). The role of fathers. *J Am Acad Child Adolescescent Psychiatry*, 35(6), 699-700.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: interdependence in developmental pathways. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 1(16), 11-22.
- Kreppner, K. (2003). Social relations and affective development in the first two years in family contexts. In J. Valsiner & K.J. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (pp.194-214). Londres: Sage.
- Kreppner, K., & Von Eye, A. (1989). Family systems and family development: the selection of analytical units. In K. Kreppner & R M. Lerner, *Family systems and life-span development* (pp. 247-269). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lamb, M.E. (Org.). (1997). *The role of the father in child development*. New York: John Wiley & Sons.
- Lamb, M.E., Pleck, J.H., Charnov, E L., & Levine, J.A. (1985). *Paternal behavior in humans*. *American Zoologist*, 25, 883-894.
- Levandowski, D.C., De Antoni, C., Koller, S.H., & Piccinini, C. (2002). Paternidade na adolescência e os fatores de risco e de proteção para a violência na interação pai-criança. *Interações*, 7(13), 77-100.
- Lewis, C., & Dessen, M.A. (1999). O Pai no Contexto Familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(1), 09-16.



- Lewis, M., & Feiring, C. (1998). The child and its family. In M. Lewis & C. Feiring, *Families, risk, and competence* (pp. 5-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lisboa, C.S.M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Lisboa, C.S.M., & Koller, S.H. (2001). Escala de percepção por professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 59-69.
- MacKinnon-Lewis, C., Starnes, R., Volling, B., & Johnson, S. (1997). Perceptions of parenting as predictors of boys' sibling and peer relations. *Developmental Psychology*, 33, 1024-1031.
- Magill-Evans, J, Harrison, M.J., Rempel, G., & Slater L. (2006). Interventions with fathers of young children: systematic literature review. *Journal compilations*, 248-264.
- Marinho, M.L. (2003). Comportamento agressivo infantil: Questões teóricas e de pesquisa. Em A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem - Questões conceituais, Avaliação e Intervenção* (pp. 61-81). Campinas, SP: Ed Alínea.
- Marturano, E.M. (2004). Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. Em E.G. Mendes, M.A. Almeida & L.C.A. Williams (Orgs.), *Avanços recentes em Educação Especial* (pp.159-165). São Carlos: EDUFSCar.
- Matthey, S., & Barnett, B. (1999) Parent-infant classes in the early postpartum period: Need and participation by fathers and mothers. *Infant Mental Health Journal*, 20(3), 278- 90.

- Mercer, S.H., McMillen, J.S., & DeRosier, M.E. (2009). Predicting change in children's aggression and victimization using classroom-level descriptive norms of aggression and pro-social behavior. *Journal of school psychology, 47*(4), 267-89.
- Ministério da Saúde (2005a). *Terceira Conferência Nacional de Saúde Mental*. Disponível em: <http://portalweb02.saude.gov.br/> (Acesso em 25/05/2009).
- Ministério da Saúde (2005b). *Atendimento a crianças e adolescentes com transtornos mentais é ampliado*. Disponível em: <http://portalweb02.saude.gov.br/> (Acesso em 25/05/2009).
- Ministério da Saúde (2009). *Prevenção de Violências e Promoção da Cultura da Paz*. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de ações Programáticas Estratégicas. Disponível em: [http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/cartilha\\_im\\_pacto\\_violencia\\_final.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/cartilha_im_pacto_violencia_final.pdf) (Acesso em 05/11/2009).
- Minuchin, S. (1982). *Famílias: Funcionamento e Tratamento*. Porto Alegre: ARTMED.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development, 56*, 289-302.
- Minuchin, S., Lee, W.Y., & Simon, G. (2008). *Dominando a terapia familiar*. (2ª ed.). Porto Alegre: ARTMED.
- Montigny, F., Lacharité, C., & Amyot, E. (2006). The transition to fatherhood: the role of formal and informal support structures during the post-partum period. *Texto Contexto Enfermagem, 15*(4), 601-609.
- Motta, C.C.L., & Crepaldi, M.A. (2005). O pai no parto e apoio emocional: A perspectiva da parturiente. *Paidéia, 15*(30), 105-118.

- Muris, P., & Ollendick, T.H. (2005). The role of temperament in the etiology of child psychopathology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(4), 271-289.
- Narvaz, M.G., & Koller, S.H. (2004). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. Em S. Koller (Orgs.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 55-69). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Organização Mundial da Saúde. (2002). *Informe mundial sobre a violência e saúde*. Genebra (SWZ): OMS. Disponível em: <http://www.opas.org.br/cedoc/hpp/ml03/0329.pdf> (Acesso em 08/10/10)
- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini, C., & Hutz, C. (2005). Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para adolescência: uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 55-61.
- Palkovitz, R. (2002). Involved fathering and child development: Advancing our understanding of good fathering. In Tamis-Le-Monda, C. S., & Cabrera, N. (Orgs.). *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 119-140.
- Paquette, D. (2004a). Dichotomizing paternal and maternal functions as a means to better understand their primary contributions. *Human Development*, 47, 237-238.
- Paquette, D. (2004b). Theorizing the father-child relationship: mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*, 47(4), 193-219.
- Paquette, D., & Bigras, M. (2008). *La violence interparentale, parentale et celle des enfants d'âge préscolaire à l'égard de la fratrie et des pairs : le rôle de la transmission des rapports de pouvoir* (documento não publicado).

- Paquette, D., Bolte, C., Turcotte, G., Dubeau, D., & Bouchard, C. (2000). A New Typology of Fathering: Defining and Associated Variables. *Infant and Child Development*, 9, 213-230.
- Paquette, D., Carbonneau, R., Dubeau, D., Bigras, M., & R.E. Tremblay (2003). Prevalence of father-child rough-and-tumble play and physical aggression in preschool children, *European Journal of Psychology of Education*, 18(2), 171-189.
- Paquette, D., & Malo, C. (1998). Vers une conceptualisation commune de la violence, *Défi Jeunesse*, numéro spécial La violence, 4(4), 3-6.
- Parke, R.S. (1996). *Fatherhood*. London: Harvard Universal.
- Pasley, K., Futris, T., & Skinner, M. (2002). Effects of Commitment and Psychological Centrality of Fathering. *Journal of Marriage and Family*, 64, 130-138.
- Pellegrini, A.D. (2008). The roles of aggressive and affiliative behaviors in resource control: A behavioral ecological perspective. *Developmental Review*, 28 (4), 461-487.
- Perucchi, J., & Beirão, A.M. (2007). Novos arranjos familiares: paternidade, parentalidade e relações de gênero sob o olhar de mulheres chefes de família. *Psicologia Clínica*, 19 (2), 57-69.
- Picado, J.R., & De Rose, T.M.S. (2009). Acompanhamento de Pré-escolares Agressivos: Adaptação na Escola e relação professor-Aluno. *Psicologia, Ciência e Profissão*. 29(1), 132-145.
- Piccinini, C.A., Silva, M.R., Gonçalves, T.R., Lopes, R.S., & Tudge, J. (2004). O envolvimento Paterno durante a Gestação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 303-314.

- Pihlakoski, L., Sourander, A., Aromaa, M., Rautava, P., Helenius, H., & Sillanpaa, M. (2006). The continuity of psychopathology from early childhood to preadolescence: A prospective cohort study of 3–12-year-old children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(7), 409–417
- Piszezman, M.L.R.M. (2006). Família e estrutura: a abordagem estrutural e a terapia de família. Em C.M.O. Cerveny (Org.). *Família e Ciclo Vital*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pleck, J.H. (1997). Paternal involvement: levels, sources and consequences. In M. Lamb. *The role of the father in child development*. New York: John Wiley & Sons.
- Pleck, J.H., & Pleck, E.H. (1997). Fatherhood ideals in the United States: Historical dimensions. In M.E. Lamb, *The role of the father in child development* (pp. 33-48). New York: John Wiley & Sons.
- Polônia, A.C., Dessen, M.A., & Silva, N.L.P. (2005). O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner: Contribuições para o desenvolvimento humano. Em M.A. Dessen & A.L. Costa Júnior. *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 71-89). Porto Alegre: ARTMED
- Prado, A.B., Piovanotti, M.R.A., & Vieira, M.L. (2007). Concepções de pais e mães sobre comportamento paterno real e ideal. *Psicologia em Estudo*, 12(1), 41-50.
- Prati, L.E., Couto, M.C.P.P., Moura, A., Poletto, M., & Koller, S.H. (2008). Revisando a Inserção Ecológica: Uma Proposta de Sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 160-169.
- Rocha-Coutinho, M.L. (2005). O papel de homens e mulheres na família: podemos falar em reestruturação? *Psicologia Clínica*, 15(2), 93-108.

- Roseth, C.J., Pellegrini, A.D., Bohn, C.M., Van Ryzin, M., & Vance, N. (2007). Preschoolers' aggression, affiliation, and social dominance relationships: An observational, longitudinal study. *Journal of School Psychology, 45*(5), 479-497.
- Sampieri, R.H., Collado, C.F., & Lucio, P.B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw Hill.
- Santos, P.L. (2006). Problemas de saúde mental de crianças e adolescentes atendidos em um serviço público de psicologia infantil. *Psicologia em Estudo, 11*(2), 315-321.
- Schoen-Ferreira, T.H., Silva, D.A., Farias, M.A., & Silveiras, E.F.M. (2002). Perfil e principais queixas dos clientes encaminhados ao Centro de Atendimento e Apoio ao Adolescente (CAAA) – UNIFESP/EPM. *Psicologia em Estudo, 7*(2), 73-82.
- Schoppe-Sullivan, S. J., McBride, B. A., & Ringo Ho, M. H. (2004). Unidimensional versus multidimensional perspectives on the father involvement. *Fathering: A Journal of Theory, Research and Practice, 2*, 147-163. [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_mOPAV/is\\_2\\_2/ai\\_n6121481](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_mOPAV/is_2_2/ai_n6121481).
- Sigolo, S.R.L. (2004). Favorecendo o desenvolvimento infantil: ênfase nas trocas interativas no contexto familiar. Em E.G. Mendes, M.A. Almeida & L.C.A. Williams (Orgs.), *Temas em educação especial* (pp. 189-195). São Carlos: EdUFSCar.
- Silva, L.W., & Tokumaru, R. (2008). Cuidados Parentais e AlopARENTAIS Recebidos por Crianças de Escolas Públicas e Particulares de Vitória - ES. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 21*(1), 133-141.
- Silva, M.R., & Piccinini, C.A. (2007). Sentimentos sobre a paternidade e o envolvimento paterno: um estudo

- qualitativo. *Estudos de Psicologia, (Campinas)*, 24(4), 561-573.
- Silva, R.V. de S., & Romaro, R.A. (2010). Caracterização das queixas de mau desempenho escolar. *Psicopedagogia On Line*. Recuperado em set. 2010, em [http://www.ritaromaro.com.br/admin/banners/117/queixas\\_escolares.pdf](http://www.ritaromaro.com.br/admin/banners/117/queixas_escolares.pdf).
- Souza, C L.C., & Benetti, S.P. (2008). Paternidade e desemprego: características do envolvimento paterno e aspectos do relacionamento familiar. *Contextos Clínicos*, 1(2), 61-71.
- Souza, C.L.C., & Benetti, S.P. (2009). Paternidade contemporânea: levantamento da produção acadêmica no período de 2000 a 2007. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 19(42), 97-106.
- Souza, M.A., & Castro, R.E.F. (2008). Agressividade no ambiente escolar: Concepções e atitudes do professor. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 13(4), 837-845.
- Stake, H., Yoshida, K., Yamashita, H., Kinukawa, N., & Takagishi, T. (2003). Agreement between parents and teacher's on behavioral/emotional problems in Japanese school children using the Child Behavior Checklist. *Child Psychiatry and Human Development*, 34, 111-126.
- Szelbracikowski, A.C. (2009). *Um Estudo Sobre Crianças Pré-Escolares Socialmente Competentes e Crianças Pré-Escolares com Comportamentos Exteriorizados no Contexto Familiar*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Szelbracikowski, A.C., & Dessen, M.A. (2005). Compreendendo a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano. Em M.A. Dessen & A.L. Costa Junior. *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 231-248). Porto Alegre: ARTMED.

- Szelbracikowski, A.C., & Dessen, M.A. (2007). Problemas de comportamento exteriorizado e as relações familiares: Revisão de literatura. *Psicologia em Estudo*, 12(1), 33-40.
- Toneli, M.J., Crepaldi, M.A., & Vieira, M.L. (2006). *Paternidade e cuidados: diferentes olhares teórico-metodológicos em Psicologia*. Relatório de pesquisa não publicado. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Tremblay, R.E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24, 129-141.
- Tremblay, R.E., Gervais, J., & Petitclerc, A. (2008). *Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance*. Montréal, (QC). Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.
- Tremblay, R.E., Hartup, W.W., & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York & London: The Guilford Press.
- Tremblay, R.E. (2008) Anger and Aggression. In M.M. Haith & J.B. Benson (eds.) *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*. Vol 1-3. 2nd ed: Academic Press.
- Trindade, Z.A., Andrade, C.A., & Souza, J.Q. (1997). Papéis parentais e representações da paternidade: a perspectiva do pai. *Psico*, 28 (1), 201-222.
- Trindade, E., & Bruns, M.A. de T. (1999). *Adolescentes e paternidade: Um enfoque fenomenológico*. Ribeirão Preto: Holos.
- Trindade, Z.A., & Menandro, M.C.S. (2002). Pais adolescentes: vivência e significação. *Estudos em Psicologia, (Natal)*, 7(1), 15-23.



- Tronto, J.C. (1997). Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre moralidade a partir disso? Em A. Joggar & S.R. Bordo (Eds.), *A. Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 186-203.
- Turcotte, G., & Gaudet, J. (2009). Conditions favorables et obstacles à l'engagement paternel: un bilan des connaissances. In D. Dubeau, A. Devault & G. Forget (Eds.), *La paternité au XXI siècle* (pp. 39-70). Québec, Canada: Les presses de l'Université Laval.
- Vaughn, B.E., Vollenweider, M., Bost, K.K., Azria-Evans, M.R., & Snider, J.B. (2003). Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behaviour for young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 245- 278.
- Wagner, A., Predebon, J., Mosmann, C. & Verza, F. (2005). Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pais e mães na família contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(2), 181-186.
- Wall, G., & Arnorld, S. (2007). How involved is involved fathering? An exploration of the contemporary culture of fatherhood. *Gender & Society*, 21, 508-527.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start Children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(5), 715-730.
- Webster-Stratton, C., & Reid, J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children - The foundation for early school readiness and success: Incredible Yars Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants and Young Children*, 17(2), 96-113.

- Wendt, N. (2006). *Fatores de risco e proteção para o desenvolvimento da criança durante a transição para a parentalidade*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Winsler, A., Madigan, A.L., & Aquilino, S.A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Department of Psychology*, George Mason University.
- Worthington, L.A., & Gargiulo, R.M. (2003). Persons with emotional behavioral disorders. Em R. M. Gargiulo. *Special Education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Yunes, M.A.M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8 (esp.), 75-84.

## Anexo 1

**CÓDIGO:** \_\_\_\_\_ **DATA** \_\_\_\_\_  
**PARENTESCO COM A CRIANÇA** \_\_\_\_\_

### QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

Por favor, responda as seguintes questões que se referem a informações gerais sobre você e sua família.

#### DADOS DA FAMÍLIA

- Informações demográficas

1. Cidade de residência

- Balneário Camboriú.....1  
 Florianópolis.....2  
 Itajaí.....3  
 São José.....4

2. **Número de pessoas** (informar quem são as pessoas que moram na casa, sem contar os empregados. Incluir o respondente)

**Total:** \_\_\_\_\_ **pessoas**

3. **Quem vive na casa** (anotar idade)

- Respondente ..... 1 \_\_\_\_\_ Anos  
 Companheiro(a) ..... 2 \_\_\_\_\_ Anos  
 Filhos de 0 a 3 anos..... 3 Quantos? \_\_\_\_\_  
 Filhos de 4 a 6 anos..... 4 Quantos? \_\_\_\_\_  
 Filhos de 7 a 16 anos..... 5 Quantos? \_\_\_\_\_  
 Filhos com mais de 16 anos..... 6 Quantos? \_\_\_\_\_  
 Outras crianças e jovens menores de 18 anos (ex. enteados ou adotados, de criação, filhos de parentes e amigos) .....7 Quantos?

Outros parentes adultos ..... 8 Quantos? \_\_\_\_\_

Amigos adultos ..... 9 Quantos? \_\_\_\_\_

Total de pessoas declaradas na P.3: \_\_\_\_\_

Quantos filhos freqüentam a escola? \_\_\_\_\_ (contando a criança-alvo)

Em que período a criança-alvo freqüenta a escola? Manhã ( ); Tarde ( ); Integral ( )

#### 4. Composição familiar:

- Família nuclear pais biológicos de todos os filhos..... 1
- Família nuclear pais adotivos da criança alvo..... 2
- Família recasada com pais biológicos da criança alvo..... 3
- Família recasada com madrastra da criança alvo..... 4
- Família recasada com padrasto da criança alvo..... 5
- Família recasada com mãe adotiva da criança alvo e padrasto..... 6
- Família recasada com pai adotivo da criança alvo e madrastra..... 7
- Família estendida com pais biológicos das crianças e outros parentes e amigos..... 8
- Família estendida com madrastra da criança alvo e outros parentes e amigos..... 9
- Família estendida com padrasto da criança alvo e outros parentes e amigos..... 10
- Família estendida com pais adotivos das crianças e outros parentes e amigos..... 11
- Família estendida com mãe adotiva e padrasto da criança alvo e outros parentes e amigos..... 12
- Família estendida com pai adotivo e madrastra da criança alvo e outros parentes e amigos..... 13

#### 5. Escolaridade

A) Qual a sua escolaridade e qual a escolaridade de seu companheiro? Quantos anos concluídos? \_\_\_\_\_

	Respondente	Companheiro(a)
Não alfabetizado	1	1
Ensino fundamental incompleto: primário incompleto	2	2
Ensino fundamental incompleto: primário completo e ginásio incompleto	3	3

	Respondente	Companheiro (a)
<b>6. Profissão</b>		
<b>7. Atividade atual</b>		
<b>8. Jornada de trabalho</b>		

9. Você tem empregada/babá: ( ) sim ( ) não

10. Quem cuida da criança quando ela não está na escola: \_\_\_\_\_

11. Quem leva a criança para a escola: \_\_\_\_\_

12. Alguém da família faz uso de alguma medicação contínua ( ) sim ( ) não.

Quem? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

### 13. Renda familiar mensal

Por favor, vamos ver quanto você, seu/sua companheiro(a) e outras pessoas da casa ganham por mês. Vamos pensar no mês passado...

**(Inclua salários, gorjetas, bicos, pensão, rendas de aluguel e outro capital, ajudas financeiras sistemáticas, etc. Registre sempre com ...,00. Se o respondente não souber, anote NÃO SABE).**

	Salário	Outros Rendimentos	TOTAL (R\$)
<b>Respondente</b>			
<b>Companheiro(a)</b>			
<b>Outro (anote abaixo o parentesco)</b>			
<b>Outro (anote abaixo o parentesco)</b>			
<b>Outro (anote abaixo o parentesco)</b>			
<b>Outro (anote abaixo o parentesco)</b>			

**Renda familiar total do mês passado**

**14.** Existe(m) algum(ns) mês(es) do ano no(s) qual(is) a renda total é muito maior ou menor do que a do mês passado?

- Sim.....1  
 Não .....2  
 Não sei .....3

No mês em que é maior, qual é essa variação?

No mês em que é menor, qual é essa variação?

**Se houver, faça a soma da renda dos diferentes meses, calcule a média e classifique conforme opções a seguir:**

- Menos de R\$100,00 ..... 1  
 R\$101,00 a R\$200,00 ..... 2  
 R\$201,00 a R\$300,00 ..... 3  
 R\$301,00 a R\$400,00 ..... 4  
 R\$401,00 a R\$500,00 ..... 5  
 R\$501,00 a R\$600,00 ..... 6  
 R\$601,00 a R\$800,00 ..... 7  
 R\$801,00 a R\$1.000,00.....8  
 R\$1.001,00 a R\$1.300,00 ..... 9  
 R\$1.301,00 a R\$1.600,00 .....10  
 R\$1.601,00 a R\$2.000,00 .....11  
 R\$2.001,00 a R\$3.000,00 .....12  
 R\$3.001,00 a R\$4.000,00 .....13  
 Acima de R\$4.000,00.....14

**15.** Número de cômodos da residência:

Quantos cômodos tem sua casa? (Incluir quarto, cozinha, banheiro e varanda): \_\_\_\_\_

**16.** Tipo de Casa:

Casa de alvenaria ( )

Casa de Madeira ( )

Casa Mista ( )

Observações: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

## Anexo 2

**CÓDIGO:** \_\_\_\_\_ **DATA** \_\_\_\_\_  
**PARENTESCO COM A CRIANÇA** \_\_\_\_\_

### QEP

Temos aqui a lista das atividades ou tarefas que os pais podem executar. Pode ser que seu (sua) companheiro (a) se ocupe mais que você de certos aspectos da vida da sua família, e não de outros aspectos. Responda com que frequência você mesmo (a) faz cada uma das atividades.

<b>Nunca</b>	<b>Uma vez por mês</b>	<b>2 ou 3 vezes por mês</b>	<b>Uma vez por semana</b>	<b>Várias vezes por semana</b>	<b>Todos os dias</b>	<b>Não se aplica</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>0</b>

1. Preparar as refeições	
2. Dar de comer ou beber a seu/sua filho (a)	
3. Brincar de lutinha com seu/sua filho (a)	
4. Lavar a louça	
5. Dar banho em seu/sua filho (a)	
6. Fazer cócegas em seu/sua filho (a)	
7. Vestir seu/sua filho (a)	
8. Assistir com ele/ela um programa infantil na televisão	
9. Lavar roupa	
10. Colocar seu/sua filho (a) na cama à noite	
11. Escutar musica com seu/sua filho (a)	
12. Supervisionar a rotina matinal (café da manha, vestimenta,	

etc...)	
13. Brincar com seu/sua filho (a) nas costas (cavalinho)	
14. Cuidar dos cabelos de seu/sua filho (a) (lavar, pentear)	
15. Fazer seu/sua filho (a) rir	
16. Pegá-lo (a) no colo quando ele/ela pede	
17. Contar a seus colegas de trabalho ou amigos, coisas engraçadas que seu/sua filho (a) tenha feito ou dito	
18. Corrigir comportamentos de seu/sua filho (a) na mesa	
19. Reprender seu/sua filho (a) quando ele perturba ou incomoda	
20. Elogiar quando ele/ela se comporta bem ou tem um ato educado	
21. Limpar a casa (vassoura, aspirador, tirar o pó)	
22. Acariciar, afagar o seu/sua filho (a)	
23. Fazer seu/sua filho (a) participar das atividades dos adultos (cozinha, limpeza)	
24. Repreender seu/sua filho (a) quando ele desobedece	



Por favor, utilizar a tabela seguinte para o restante do questionário.

<b>Nunca</b>	<b>De vez em quando</b>	<b>Regularmente</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não se aplica</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

25. Acompanhar seu/sua filho (a) na casa de amigos, parentes ou vizinhos	
26. Levar o lixo para fora	
27. Ir ao parque com seu/sua filho (a)	
28. Lavar as orelhas de seu/sua filho (a)	
29. Falar de seu/sua filho (a) aos seus amigos, vizinhos e colegas de trabalho, etc	
30. Se ocupar do conserto do carro	
31. Passear com seu/sua filho (a)	
32. Garantir que a casa seja segura para seu/sua filho (a) ( proteção nas escadas, tomadas, quinas de móveis)	
33. Ensinar esportes a seu/sua filho (a) (nadar, patinar, andar de bicicleta, jogar bola, etc.)	
34. Ajeitar a casa (decoração, consertos, etc.)	
35. Cuidar de seu/sua filho (a) quando ele está doente	
36. Falar de alegrias ou de problemas com seu/sua filho (a)	
37. Tranquilizar seu/sua filho (a) quando ele tem medo	
38. Pensar em seu/sua filho (a) quando ele não está com você	
39. Levar ao médico ou a outros profissionais da saúde quando seu/sua filho (a) tem necessidade	
40. Olhar seu/sua filho (a) quando ele brinca no jardim ou na rua	
41. Fazer compras (móveis, roupas, objetos diversos para a casa, etc.)	

42. Dar os primeiros socorros quando o seu/sua filho (a) se machuca	
43. Punir o seu/sua filho (a) quando ele/ela fez algo errado (machucar alguém, etc.)	
44. Levantar à noite para atender seu/sua filho (a)	
45. Propor brincadeiras educativas para seu/sua filho (a)	
46. Tentar saber de seu/sua filho (a) se algo está errado com ele/ela	
47. Parabenizar seu/sua filho (a) quando ele/ela consegue fazer algo	
48. Consolar seu/sua filho (a) quando ele/ela chora	
49. Programar a compra de coisas necessárias para seu/sua filho (a) (roupas, sapatos, remédios, etc.)	
50. Acalmar seu/sua filho (a)	
51. Olhar fotos de seu/sua filho (a)	
52. Dizer a seu/sua filho (a) que o/a ama	
53. Incentivar seu/sua filho (a) quando ele/ela consegue fazer algo difícil	
54. Lembrar-se de seu/sua filho (a) quando ele/ela era mais novo (a)	
55. Intervir rapidamente quando seu/sua filho (a) dá sinais de dificuldade ou desconforto	
56. Mostrar novos brinquedos para seu/sua filho (a)	

### Anexo 3

CÓDIGO: \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_  
 PARENTESCO COM A CRIANÇA \_\_\_\_\_

#### PSBST

Aqui tem uma lista de comportamentos que você pode observar em uma criança em idade pré-escolar nas atividades cotidianas que ela desenvolve. Por favor, indique a frequência com que esta criança apresenta cada comportamento marcando o número correspondente à tabela abaixo.

Nunca ou quase nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre ou quase sempre
1	2	3	4	5

1. Esta criança é boa em compartilhar e interagir com outras crianças.	
2. Esta criança chuta ou bate em outras crianças.	
3. Esta criança ajuda seus pares.	
4. Esta criança diz a seu par que não brincará com ele ou será sua amiga a menos que ele faça tudo o que ela quer.	
5. Esta criança ameaça verbalmente bater ou bate em outras crianças.	
6. Esta criança é gentil com seus pares.	
7. Esta criança empurra outras crianças.	
8. Esta criança diz às outras para não brincarem ou serem amigas de outra criança.	
9. Esta criança não se diverte muito.	
10. Esta criança diz ou faz coisas legais para outras crianças.	
11. Quando brava com um par, esta criança mantém aquele par fora de um grupo de jogo ou brincadeira.	
12. Esta criança ameaça, de forma verbal, machucar fisicamente outro par para conseguir o que quer.	

13. Esta criança tenta constranger colegas debochando deles na frente de outros pares.	
14. Esta criança estraga as coisas de seus pares quando está chateada (por exemplo, desenhos, esculturas em argila ou massinha, brinquedos).	
15. Esta criança diz aos pares que eles não serão convidados para a sua festa de aniversário, a menos que façam o que ela quer.	
16. Esta criança parece triste.	
17. Esta criança atira objetos nas outras crianças quando não consegue que as coisas aconteçam do jeito que ela quer.	
18. Esta criança sorri para outras crianças.	
19. Esta criança vai embora ou vira as costas quando ela está brava com outro par.	
20. Esta criança ameaça verbalmente empurrar o par para fora de um brinquedo (triciclo ou cavalinho, por exemplo) ou estragar/destruir aquilo que o par está fazendo (blocos de construção, por exemplo), a menos que o par compartilhe com ela.	
21. Esta criança tenta fazer com que os outros não gostem de um par (por exemplo, cochichando coisas ruins sobre o colega “pelas costas” dele).	
22. Esta criança ameaça verbalmente manter um par fora do grupo de brincadeiras se o par não fizer o que ela diz.	
23. Esta criança machuca outras crianças, beliscando-as.	
24. Esta criança é muito querida por pares do <u>mesmo</u> sexo.	
25. Esta criança é muito querida por pares do sexo <u>oposto</u> .	

## Anexo 4

**INVENTÁRIO DOS COMPORTAMENTOS DE CRIANÇAS ENTRE 1 ½ - 5 ANOS –  
RELATÓRIO PARA PROFESSORES – C-TRF**

<b>NOME COMPLETO DA CRIANÇA:</b>			ID (para uso exclusivo do aplicador):		
<input type="checkbox"/> MASCULINO <input type="checkbox"/> FEMININO			<b>TIPO DE TRABALHO DOS PAIS, mesmo que não estejam trabalhando no momento.</b> (Por favor, seja específico - por exemplo: mecânica de automóveis, professor(a) de ensino médio, dona de casa, operário, vendedor de sapato, sargento do exército).		
<b>SEXO DA CRIANÇA</b> <input type="checkbox"/> MASCULINO <input type="checkbox"/> FEMININO		<b>IDADE DA CRIANÇA</b>	<b>ETNIA / RAÇA</b>		
<b>DATA DA AVALIAÇÃO:</b> Dia    Mês    Ano		<b>DATA DE NASCIMENTO:</b> Dia    Mês    Ano			
Por favor, responda todos os itens de acordo com o modo como você vê o comportamento da criança, mesmo que outras pessoas possam não concordar. Esteja a vontade para escrever quaisquer comentários adicionais abaixo de cada questão e no espaço livre da página 2. <b>CERTIFIQUE-SE DE RESPONDER TODOS OS ITENS.</b>					
<b>Nome e endereço da escola ou instituição de cuidado:</b>			<b>FORMULÁRIO PREENCHIDO POR (NOME COMPLETO):</b>		
SUA FUNÇÃO NA ESCOLA OU INSTITUIÇÃO DE CUIDADO: <input type="checkbox"/> PROFESSOR <input type="checkbox"/> CUIDADOR			SEU TREINAMENTO PARA ESSA OCUPAÇÃO:		
SUA EXPERIÊNCIA EM CUIDADOS INFANTIS OU EDUCAÇÃO:			ANOS.		
Tipo de trabalho do pai: _____ Tipo de trabalho da mãe: _____					
I. Que tipo de instituição é essa? (Por favor, seja específico. Por exemplo: creche, berçário, pré-escola, educação especial para início da infância, jardim de infância, etc.) _____ II. Qual é o número médio de crianças no grupo ou sala? _____ crianças no grupo ou sala. III. Quantas horas por semana esta criança passa na instituição? _____ horas por semana. IV. Há quantos meses você conhece essa criança? _____ meses. V. Quão bem você a conhece? 1. <input type="checkbox"/> Não muito bem    2. <input type="checkbox"/> Moderadamente bem    3. <input type="checkbox"/> Muito bem VI. Ele(a) já foi encaminhada para um programa de educação especial ou serviços especiais? <input type="checkbox"/> Não sei    0. <input type="checkbox"/> Não    1. <input type="checkbox"/> Sim – Que tipo e quando? _____					

Logo abaixo, você encontrará uma lista de afirmações que descrevem crianças. Para cada afirmação que descreva a criança **nesta momento ou nos últimos dois meses**, trace um círculo à volta do 2 se for  **muito verdadeira ou frequentemente verdadeira** em relação à criança. Trace um círculo à volta do 1 se a afirmação for **um pouco verdadeira ou algumas vezes verdadeira** em relação à criança. Se a afirmação **não é verdadeira** em relação à criança, trace um círculo à volta do 0. Por favor, responda a todas as afirmações o melhor que possa, mesmo que algumas não pareçam aplicáveis à esta criança.

0 = NÃO É VERDADEIRA (TANTO QUANTO SABE)	1 = UM POUCO VERDADEIRA OU ALGUMAS VEZES VERDADEIRA	2 = MUITO VERDADEIRA OU FREQUENTEMENTE VERDADEIRA
0 1 2	1. Dores (sem causa médica, não incluir dor de estômago ou dor de cabeça)	0 1 2 15. Desafiador(a)
0 1 2	2. Comporta-se de maneira muito infantil para a sua idade	0 1 2 16. Suas exigências devem ser atendidas imediatamente
0 1 2	3. Tem medo de tentar coisas novas	0 1 2 17. Destroí suas próprias coisas
0 1 2	4. Evita olhar os outros nos olhos	0 1 2 18. Destroí coisas de sua família ou de outros
0 1 2	5. Não consegue se concentrar, não consegue ficar atento(a) muito tempo	0 1 2 19. Sonha acordado(a) ou perde-se em seus pensamentos
0 1 2	6. Não consegue parar sentado(a), é irrequieto(a) ou hiperativo	0 1 2 20. É desobediente
0 1 2	7. Não suporta ter as coisas fora do lugar	0 1 2 21. É perturbado(a) por qualquer mudança na rotina
0 1 2	8. Não suporta esperar; quer tudo imediatamente	0 1 2 22. Manifesta crueldade, intimidação ou maldade para com os outros
0 1 2	9. Mastiga coisas que não são comestíveis	0 1 2 23. Não responde quando pessoas falam com ele(a)
0 1 2	10. Agarra-se aos adultos ou é muito dependente	0 1 2 24. Tem dificuldade em seguir instruções
0 1 2	11. Constantemente procura ajuda	0 1 2 25. Não se dá bem com outras crianças
0 1 2	12. Apático(a) ou desmotivado	0 1 2 26. Não sabe como se divertir; age como um(a) pequeno(a) adulto(a)
0 1 2	13. Chora muito	0 1 2 27. Não parece sentir-se culpado(a) depois de se comportar mal
0 1 2	14. É cruel com animais	0 1 2 28. Perturba outras crianças

COPYRIGHT T.M. ACHENBACH. REPRODUCED UNDER LICENSE #207-12-04-06. PROIBIDA REPRODUÇÃO NÃO AUTORIZADA.

Tradução: Silveiras, E. F. M.; Rocha, M. M. & Equipe Projeto Enurese (2008). Versão brasileira não publicada do inventário "Caregiver-Teacher Report Form for ages 1½-5" (Achenbach & Rescorla, 2000).

PROFª DRA. EDWIGES FERREIRA DE MATTOS SILVEIRAS  
 INSTITUTO DE PSICOLOGIA – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
 Av. Prof. Melo Moraes, 1721 / São Paulo – SP  
 edfmisilv@rsp.br

**CERTIFIQUE-SE DE QUE RESPONDEU TODOS OS ITENS.  
 ENTÃO, VÁ PARA A PRÓXIMA PÁGINA.**

## POR FAVOR, CERTIFIQUE-SE DE RESPONDER TODOS OS ITENS.

0 = NÃO É VERDADEIRA (TANTO QUANTO SABE)		1 = UM POUCO VERDADEIRA OU ALGUMAS VEZES VERDADEIRA	2 = MUITO VERDADEIRA OU FREQÜENTEMENTE VERDADEIRA
0 1 2	29. Frustra-se facilmente		0 1 2 65. Mente ou engana os outros
0 1 2	30. Sente ciúmes com facilidade		0 1 2 65. Grita muito
0 1 2	31. Come ou bebe coisas que não são alimentos – não incluir docas (descreva): _____		0 1 2 67. Parece não responder a afeto (carinho)
0 1 2	32. Tem medo de certos animais, situações ou lugares outros que não a creche ou a escola (descreva): _____		0 1 2 68. Mostra-se pouco à vontade ou facilmente envergonhado
0 1 2	33. Magoa-se facilmente		0 1 2 69. Egoísta ou não divide
0 1 2	34. Machuca-se com freqüência, tem tendência a sofrer acidentes		0 1 2 70. Mostra pouco afeto (carinho) pelas pessoas
0 1 2	35. Mete-se em muitas brigas		0 1 2 71. Mostra pouco interesse pelas coisas ao seu redor
0 1 2	36. Mete-se em tudo		0 1 2 72. Mostra muito pouco medo de se machucar
0 1 2	37. Fica muito afrito(a) quando separado(a) dos pais		0 1 2 73. Muito acanhado(a) ou tímido(a)
0 1 2	38. Tem comportamentos explosivos ou não previsíveis		0 1 2 74. As outras crianças não gostam dele(a)
0 1 2	39. Tem dores de cabeça (sem causa médica)		0 1 2 75. É ativo(a) demais
0 1 2	40. Bate nos outros		0 1 2 76. Problema de fala (descreva): _____
0 1 2	41. Prende sua respiração		0 1 2 77. Fica com o olhar parado ou parece preocupada
0 1 2	42. Machuca animais ou pessoas sem intenção		0 1 2 78. Dores de estômago ou cólicas (sem causa médica)
0 1 2	43. Parece infeliz sem um bom motivo		0 1 2 79. Conforma-se excessivamente com as regras
0 1 2	44. É mau(má) humorado(a)		0 1 2 80. Tem comportamento estranho (descreva): _____
0 1 2	45. Sente náuseas, enjôo (sem causa médica)		0 1 2 81. É teimoso(a), mau humorado(a) ou fácil de irritar
0 1 2	46. Tem movimentos nervosos ou tiques (descreva): _____		0 1 2 82. Tem mudanças repentinas de humor ou de sentimentos
0 1 2	47. É nervoso(a) ou tenso(a)		0 1 2 83. Fica facilmente emburrado(a)
0 1 2	48. Não consegue cumprir as tarefas designadas		0 1 2 84. Provoca muito
0 1 2	49. Tem medo da creche ou da escola		0 1 2 85. Faz birra ou é esquentado(a)
0 1 2	50. Sente-se cansado(a) de mais		0 1 2 86. Muito preocupada com organização ou limpeza
0 1 2	51. É inquieto(a)		0 1 2 87. É muito medroso ou ansioso
0 1 2	52. É provocado(a) por outras crianças		0 1 2 88. Não é cooperativo(a)
0 1 2	53. Ataca fisicamente as pessoas		0 1 2 89. Pouco ativo(a), seus movimentos são lentos ou tem falta de energia
0 1 2	54. Cutuca o nariz, a pele ou outras partes do corpo (descreva): _____		0 1 2 90. Xinga ou fala palavrões
0 1 2	55. Mexe demais nas partes íntimas		0 1 2 91. É barulhento(a) demais
0 1 2	56. É Desastrado(a) ou tem falta de coordenação		0 1 2 92. Incomoda-se com pessoas ou situações novas (descreva): _____
0 1 2	57. Tem problemas com os olhos (sem causa médica) (descreva): _____		0 1 2 93. Vômitos (sem causa médica)
0 1 2	58. Seu comportamento não muda com punição		0 1 2 94. Aparência pessoal pouco asseada
0 1 2	59. Muda de uma atividade para outra rapidamente		0 1 2 95. Foge
0 1 2	60. Assaduras ou outros problemas de pele (sem causa médica)		0 1 2 96. Quer muita atenção
0 1 2	61. Recusa-se a comer		0 1 2 97. Choraminga.
0 1 2	62. Recusa-se a brincar de jogos movimentados		0 1 2 98. Isola-se, não se relaciona com os outros
0 1 2	63. Balança a cabeça ou o corpo repetidamente		0 1 2 99. Preocupa-se muito
0 1 2	64. É desatento(a), distrai-se facilmente		100. Por favor, escreva outros problemas da criança que não tenham sido mencionados acima

A criança tem alguma doença ou deficiência (física ou mental)?  Não  Sim – Por favor, descreva:

Qual é sua maior preocupação com relação à criança?

Por favor, descreva os aspectos mais positivos da criança.

## Apêndice 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
 Departamento de Psicologia

### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Pela presente autorização, declaro que fui informado (a), de forma clara e detalhada, sobre os objetivos e a justificativa do projeto de pesquisa intitulado: *“A transmissão intergeracional da violência: a relação do conflito conjugal e parental com a agressividade entre pares de crianças de 4 a 6 anos”*. Dessa forma, autorizo a realização da pesquisa por meio da instituição: \_\_\_\_\_, bem como a participação consentida dos profissionais aqui vinculados nas entrevistas.

Autorizo, também, a utilização dos dados coletados em eventuais trabalhos acadêmicos, publicações científicas, sem a identificação do local nem de seus profissionais.

Entendo que os pesquisadores, vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina, manterão sigilo sobre os dados e que, após sua utilização na consecução dos objetivos propostos pela pesquisa, os mesmos serão inutilizados.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável pela instituição

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Identificação do responsável pela instituição:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## Apêndice 2

### Ficha de Contato Inicial



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
 Departamento de Psicologia  
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia

#### Carta convite

Prezados pai e mãe:

Gostaria de convidá-los (as) a participar de uma pesquisa que está sendo realizada em sua cidade e que tem como título “*A transmissão intergeracional da violência: a relação do conflito conjugal e parental com a agressividade entre pares de crianças de 4 a 6 anos*”. Essa pesquisa tem como objetivo estabelecer um elo entre o modo de funcionar das famílias e o comportamento das crianças.

Sua participação acontecerá por meio de respostas a questionários e entrevistas que abordam o tema da pesquisa. Apenas os pesquisadores terão acesso direto às informações neles relatadas. A pesquisa se dará com a participação voluntária de pais e mães e sua opinião é de extrema importância para o sucesso da mesma.

Caso você aceite participar, por favor preencha as informações abaixo e devolva esta carta à escola de seu filho que entraremos em contato com você.

*A ser preenchida pelo participante:*

Nome do participante pai \_\_\_\_\_

Nome da participante mãe \_\_\_\_\_

Número de filhos \_\_\_\_\_

Nome e idade do(s) filho(s)

\_\_\_\_\_

Instituição de Educação Infantil da criança de 4 a 6 anos \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_



### Apêndice 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
 Departamento de Psicologia

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a):

Vimos através deste convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa que está sendo realizada em cidades de Santa Catarina, intitulada: “*A transmissão intergeracional da violência: a relação do conflito conjugal e parental com a agressividade entre pares de crianças de 4 a 6 anos*”. Essa pesquisa tem como objetivo estabelecer um elo entre o modo de funcionar das famílias e o comportamento das crianças.

**A participação é voluntária.** Caso você aceite participar, solicitamos a permissão para que possamos utilizar os questionários que por você serão respondidos. Apenas os pesquisadores terão acesso direto às informações neles relatadas. Informamos, também, que a qualquer momento você poderá desistir da participação na pesquisa.

Quaisquer informações adicionais ou esclarecimentos acerca desta pesquisa poderão ser obtidos junto aos pesquisadores pelos telefones (47) 91675958 (48) 32470081 ou pelo e-mail: [laurenbeltrao@yahoo.com.br](mailto:laurenbeltrao@yahoo.com.br)

Eu, Sr (a) \_\_\_\_\_, considero-me informado (a) sobre a pesquisa “*A transmissão intergeracional da violência: a relação do conflito conjugal e parental com a agressividade entre pares de crianças de 4 a 6 anos*”, e aceito participar da mesma, consentindo que os questionários sejam aplicados e utilizados para a coleta de dados.  
 \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Assinatura do Entrevistado

---

Psicóloga Lauren Beltrão Gomes

#### Apêndice 4

Explicação da substituição: Por possuir uma escala likert diferenciada dentro dos itens (até 5 pontos nos 24 primeiros itens e até 6 pontos do item 25 ao 56), os resultados do QEP foram calculados utilizando-se a regra de três para fazer uma equivalência entre as duas escalas. Em função da diferença de pontos da escala, para se comparar as dimensões entre os mesmos sujeitos (pai-pai), acreditou-se que o valor gerado não seria correto, já que algumas dimensões iriam pesar mais, em função da opção de resposta “6”, do que outras com os itens que não tiveram a opção “6”. Assim, para equilibrar as dimensões, utilizou-se o cálculo com regra de três e dessa forma os pontos da escala equivaleriam a: 1=0,833; 2=1,666; 3=2,499; 4=3,333; 5=4,166; e 6=5. Assim, todos os itens ficaram dentro de uma escala de 1 a 5; desta forma, o grupo de pesquisa avaliou que os resultados foram mais fidedignos e a análise mais correta de acordo com o objetivo da pesquisa.