

**Análise dos comportamentos sociais e não-sociais de crianças em  
idade pré-escolar. Um olhar sobre as características da criança**

**Raphaëlle Guedes Dischler**

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

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

Co - orientadora:  
Professora Doutora Madalena Ramos, Professora auxiliar  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

outubro, 2016

**Análise dos comportamentos sociais e não-sociais de crianças em  
idade pré-escolar. Um olhar sobre as características da criança**

**Raphaëlle Guedes Dischler**

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

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

**Co - orientadora:**  
Professora Doutora Madalena Ramos, Professora Auxiliar  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

outubro, 2016

Análise dos comportamentos sociais e não-sociais de crianças  
em idade pré-escolar. Um olhar sobre as características da criança  
Raphaëlle Guedes Dischler

outubro  
2016

## **Agradecimentos**

*“Não podemos viver isolados porque as nossas vidas estão ligadas por mil fios invisíveis”*

Herman Melville

Com a concretização deste trabalho, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e apoiaram ao longo do meu percurso.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, a Professora Doutora Lígia Monteiro pela disponibilidade, partilha de conhecimento, exigência, conselhos e recomendações ao longo de todo o processo.

À minha co - orientadora Doutora Madalena Ramos pela disponibilidade, partilha de conhecimento e apoio estatístico durante a análise dos dados.

A todos os que permitiram a recolha destes dados (Diretores, educadoras e famílias).

Um agradecimento muito especial à Ana. Com a realização desta última etapa posso dizer que escolhi a melhor Patroa. Agradeço por todo o apoio, cumplicidade e amizade ao longo de todo o meu percurso académico.

À Carina pela amizade constante e pela presença nos momentos mais difíceis.

Obrigada por não me deixar desistir e partilhar projetos e sonhos comigo!

À Valda e ao Paulo que tanto admiro e que apesar da distância nunca deixaram de me apoiar e incentivar.

À Mel pelas palavras de incentivo, pela paciência e por todas as conversas que tivemos e que me permitiram refletir sobre este tema e muitos outros.

À Alexandra pela amizade, energias positivas e principalmente pela oportunidade de conhecer vários “pequenitos “que transformam cada dia em aventura!

À minha família, em especial aos meus pais. Sem o vosso apoio nada disso seria possível. Obrigada por acreditar em mim!

## Resumo

A interação e as relações estabelecidas com os pares, durante o pré-escolar, têm um papel central no desenvolvimento da criança. O presente estudo teve como objetivo analisar a percepção que as educadoras, de crianças a frequentar o ensino pré-escolar, têm dos seus comportamentos sociais e não-sociais durante a brincadeira livre. Foram analisadas variáveis como: sexo e idade da criança, existência ou não de irmãos, idade de entrada no pré-escolar e horas diárias passadas na escola. Procurou-se, ainda, analisar de que modo características do temperamento das crianças (descrito pela mãe) estavam ou não associadas com os seus comportamentos no contexto escolar. Vinte e sete educadoras e 105 mães de crianças entre os 23 meses e os 6 anos participaram no estudo. As educadoras responderam ao *Preschool Play Behavior Scale* (versão portuguesa) e as mães ao *Children Behavior Questionnaire (CBQ) - versão Reduzida* (versão portuguesa). Os resultados obtidos indicam que os comportamentos de Brincadeira Social são mais frequentes e aumentam com a idade, enquanto os Comportamentos Solitário-Ativo e Reticente diminuem. O Comportamento Solitário-Ativo é mais frequente nas crianças que não têm irmãos e menos frequente nas crianças que passam mais horas diárias na escola. A Brincadeira de Lutas é mais frequente no sexo masculino e nas crianças que passam mais horas diárias no pré-escolar. Relativamente às associações com as características do temperamento, por e.g., as crianças com níveis mais elevados de Sensibilidade Percetiva, Aproximação/Entusiasmo e Extroversão apresentam mais comportamentos de Brincadeira Social.

Palavras-chave: comportamentos sociais e não-sociais, pré-escolar, temperamento

### Domínio Científico

2800 Developmental Psychology

3020 Group & Interpersonal Processes

### **Abstract**

The interaction and the relationships established with peers during the preschool, play a central role in child development. This study aimed to analyze the perception that the educators of children attending preschool, have their social and non-social behavior during free play. Variables were analyzed as sex and age of the child, whether or not brothers, entry age in preschool and spent hours every day in school. It was intended to also analyze how different features of the temperament of children, described by their mothers, are associated with their behavior in school. Twenty-seven teachers and 105 mothers of children between 23 months and 6 years participated in the study. The teachers responded to Preschool Play Behavior Scale (portuguese version) and mothers to Children Behavior Questionnaire (CBQ) – “Short” version (portuguese version). The results indicate that the behavior of Social Play are more frequent and increase with age while Solitary-Active Behavior and Reticent tend to decrease. The Solitary-Active behavior is more common in children who have brothers and less frequent in children who spend more hours per day in school. Rough- Play is more frequent in males and children who spend more hours per day in preschool. About associations with the characteristics of temperament, for eg., children with higher levels of Perceptual Sensitivity, Positive Anticipation and Surgency have more social play behavior.

Key-Words: social and non-Social behaviors, preschool, temperament

#### **Classification Categories:**

2800 Developmental Psychology

3020 Group & Interpersonal Processes

## Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I – Enquadramento Teórico</b> .....	3
1. Comportamentos sociais e não-sociais.....	3
1.1. A importância das interações sociais com os pares.....	3
1.2. Comportamentos não-sociais.....	4
1.3. Consequências dos comportamentos não-sociais .....	6
2. Características das crianças e comportamentos não-sociais ao nível da criança.....	8
2.1. Idade.....	8
2.2. Sexo .....	8
2.3. Temperamento.....	9
3. Os irmãos.....	13
4. Idade de entrada na creche/pré-escolar e horas diárias passadas no pré-escolar.....	14
5. Objetivos.....	15
<b>Capítulo II – Método</b> .....	17
1. Participantes.....	17
2. Instrumentos.....	17
2.1. Ficha de Dados Sociodemográfica (Veríssimo, s.d).....	17
2.2. Preschool Play Behavior Scale (Coplan & Rubin, 1998; Monteiro, Fernandes et al., in press).....	17
2.3. Children Behavior Questionnaire – Versão Reduzida (Rothbart, Ahadi, Hershey & Fisher, 2001; Franklin, Soares, Sampaio, Santos & Veríssimo, 2003).....	19
3. Procedimento.....	20
<b>Capítulo III – Resultados</b> .....	21
1. Comportamentos sociais e não-sociais.....	21
1.1. Caracterização dos comportamentos sociais e não-sociais.....	21
1.2. Associações entre a idade e os comportamentos sociais e não-sociais.....	22
1.3. Diferenças em função do sexo das crianças nos comportamentos sociais e não-sociais.....	22
1.4. Temperamento.....	23

1.4.1. Associações entre os comportamentos sociais e não-sociais e o temperamento.....	24
1.5. Diferenças entre a existência de irmãos nos comportamentos sociais e não-sociais...	25
1.6. Diferenças em função da idade de entrada na escola e número de horas diárias passadas no pré-escolar nos comportamentos sociais e não-sociais.....	26
<b>Capítulo IV – Discussão.....</b>	<b>27</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>31</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>38</b>
Anexo A – Carta de Apresentação aos Jardins de Infância.....	38
Anexo B – Consentimento Informado/Pedido de Autorização de Participação (Pais).....	39
Anexo C – Ficha de Dados Sociodemográfica (Veríssimo, s.d).....	41
Anexo D - Children Behavior Questionnaire (CBQ) Versão Reduzida (Rothbart, Ahadi, Hershey & Fisher, 2001; Franklin, Soares, Sampaio, Santos, Veríssimo, 2003).....	42

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Médias, Desvios-padrão e alfa de Cronbach para as 5 dimensões do <i>Preschool Play Behavior Scale</i> .....	21
Quadro 2 - Correlações de Pearson entre as 5 dimensões do comportamento social e não-social e a idade da criança.....	22
Quadro 3 – Médias, Desvios-padrão e valores do teste <i>t-Student</i> para ambos os sexos nas dimensões do <i>Preschool Play Behavior Scale</i> .....	23
Quadro 4 - Médias, Desvios-padrão e alfas de Cronbach para as escalas e dimensões do temperamento.....	
Quadro 5 – Correlações entre as escalas/dimensões do temperamento e as dimensões dos comportamentos sociais e não-sociais.....	
Quadro 6 - Médias, Desvios-padrão e valores do teste <i>t-Student</i> para existência ou não de irmãos nas dimensões do <i>Preschool Play Behavior Scale</i> .....	23
Quadro 7 - Correlações de Pearson entre as dimensões do comportamento social e não-social e as variáveis sociodemográficas: idade de entrada na creche/pré-escolar e o número de horas diárias passadas na escola.....	24

## Introdução

O desenvolvimento psicossocial resulta da interação entre a própria criança e os diferentes contextos em que está inserida, de que são exemplos, a família, a escola, ou o grupo de pares (Bronfenbrenner, 1979). Deste modo, a criança encontra-se potencialmente, envolvida em diversas relações sociais, e com diferentes indivíduos (e.g., pais, irmãos, colegas, professores). Independentemente da idade, a criança é vista como um elemento ativo, com impacto nos outros e nas relações (Calkins, 2009).

As relações que as crianças estabelecem com diferentes parceiros são, classicamente categorizadas, em dois tipos: verticais e horizontais. As verticais referem-se a relações com indivíduos que possuem maior conhecimento e poder que a criança (e.g., pais, educadores), enquanto que as horizontais se referem a relações com parceiros com o mesmo conhecimento e poder (e.g., pares) sendo consideradas igualitárias e recíprocas. Nestas a criança tem a oportunidade de aprender competências sociais (e.g., cooperação, negociação) que apenas podem ser adquiridas entre iguais (Hartup, 1989).

A entrada para o pré-escolar coloca a criança, pela primeira vez, num contexto (extra-familiar), com um número elevado de pares com características diversas, e que inicialmente não lhe são familiares (Coplan & Arbeau, 2009). Segundo Rubin, Coplan e Bowker (2009), a principal tarefa de desenvolvimento das crianças neste período é a sua entrada no grupo de pares, e o estabelecimento de interações positivas com os mesmos.

Rubin, Bukowski e Parker (2006) consideram que as interações com os pares são influenciadas por diversos fatores, como a hereditariedade, as características individuais das crianças (e.g., idade, sexo e temperamento), e as influências ambientais (e.g., pais e irmãos). Durante os anos pré-escolares a brincadeira torna-se cada vez mais social aumentando a percentagem de tempo que a criança passa a interagir com os pares (Coplan & Arbeau, 2009). No entanto, existem crianças que, precocemente, apresentam dificuldades nas interações com os pares. Vários autores defendem que estas crianças estão em risco de desajustamento psicossocial (e.g., Rubin, 1982).

Considerando a importância de estabelecer e manter relações positivas com os pares para o desenvolvimento social da criança e o número de horas elevado que as crianças passam no pré-escolar, é essencial compreender quais os fatores associados ao melhor ajustamento e às dificuldades que algumas crianças apresentam no estabelecimento e manutenção das

interações com outras crianças. Apenas uma compreensão adequada do fenómeno permitirá quer a prevenção, quer uma intervenção mais eficaz.

Assim, este estudo teve como objetivos: analisar a perceção das educadoras, das crianças participantes do estudo, sobre os comportamentos sociais e não-sociais em contexto de brincadeira livre. Foram analisadas: a idade e sexo da criança, a existência ou não de irmãos, a idade de entrada no pré-escolar e horas diárias aí passadas. Procurou-se, ainda, compreender como é que as diferentes características de temperamento das crianças (descritas pelas mães), se encontravam associadas com os seus comportamentos sociais e não-sociais, em contexto pré-escolar.

## Capítulo I – Enquadramento Teórico

### 1. Comportamentos sociais e não-sociais

#### 1.1. A importância das interações sociais com os pares

As crianças e adolescentes passam a maior parte do seu tempo, na companhia do seu grupo de pares (Rubin, Bukowski, & Bowker, 2015), pelo que as características deste contexto e o que ele potencializa para as crianças tem sido objeto de estudo na área do desenvolvimento social (Killen & Coplan, 2011). Segundo Rubin, Bukowski e Parker (2006) as experiências vividas neste contexto têm um impacto significativo no funcionamento social, emocional e cognitivo da criança.

Carateristicamente, quando se encontram na presença de pares, as crianças utilizam, essencialmente, a brincadeira como forma de comunicar (Coplan & Arbeau, 2009). A brincadeira social refere-se a atividades em díade ou em grupo, contrariamente à brincadeira não-social caracterizada por atividades solitárias na presença de potenciais parceiros de interação (Coplan, Rubin, & Findlay, 2006). Os comportamentos sociais, decorrentes da motivação para se envolver com os outros, incluem conversas com os pares produto das interações, e negociação de regras e papéis desempenhados durante as brincadeiras. Neste contexto a criança necessita de regular as suas emoções e aplicar e desenvolver as competências necessárias para iniciar interações, nomeadamente, positivas com os pares (Coplan, Rubin, & Findlay, 2006).

Contudo, no decorrer das interações ocorrem situações de conflito e rivalidade. Autores como Piaget sugerem que através das experiências de conflito com os pares a criança tem oportunidade de negociar e discutir diferentes perspetivas, o que permite perceber que os outros têm os seus próprios pensamentos, opiniões e emoções. Através das interações as crianças desenvolvem a capacidade de tomar uma perspetiva, elaborar raciocínios de causa-efeito na interação social, assim como desenvolver as competências necessárias para a resolução de conflitos (ver Rubin, Bukowski, & Parker, 2006).

As interações com as outras crianças permitem, ainda, adquirir e desenvolver a linguagem e competências cognitivas e sociais. Estas competências, por sua vez, facilitam

interações ajustadas com os pares e o estabelecimento de novas relações (Coplan & Arbeau, 2009).

Killen e Coplan (2011) referem que as crianças e jovens adquirem com os pares informação sobre cultura (e.g., música), normas sociais (e.g., que roupas usar) e regras a cumprir no grupo/contexto em que se encontram inseridas, sendo o feedback fornecido pelo grupo de pares uma forte influência nas suas atitudes e comportamentos. Segundo Rubin, Burgess, Kennedy e Stewart (2003) a criança avalia a sua própria competência a partir da percepção das regras e desempenhos considerados normativos no seu grupo.

As crianças que não interagem com os seus pares, de forma consistente e ajustada, podem estar em risco de desenvolver dificuldades de ajustamento psicossocial no futuro (Rubin, Burgess, Kennedy, & Stewart, 2003).

## **1.2. Comportamentos não-sociais**

Foi nos anos 80 que o interesse sobre os diferentes tipos de comportamentos não-sociais, nomeadamente ao nível da sua caracterização, causas e consequências para o desenvolvimento da criança, surgiu (Rubin, 1982). Ao longo dos últimos anos, diversos investigadores (com particular destaque para K. Rubin) têm feito um enorme esforço no sentido de definir de um modo rigoroso este fenómeno, dado que diferentes termos são utilizados como sinónimos.

Segundo Rubin e Asendorpf (1993) os comportamentos não-sociais devem ser definidos como a exibição consistente de atividades e comportamentos solitários, na presença de potenciais parceiros de interação, ao longo do tempo e de diversos contextos. Este é visto como um conceito heterogéneo, uma vez que nele se incluem diversos tipos de comportamentos, são produto de diferentes motivações/causas, podendo ocorrer em diferentes contextos, para além de apresentarem diferentes consequências ao nível do desenvolvimento se considerarmos as diferentes fases do desenvolvimento (Rubin & Coplan, 2004).

No sentido de organizar a literatura (conceitos, dados empíricos existentes) Rubin e Asendorpf (e.g., Asendorpf, 1990; Rubin, 1982) procuraram apresentar uma classificação da solidão, definida como ausência de interação na presença de potenciais parceiros de brincadeira, onde são caracterizadas as várias vertentes dos comportamentos não-sociais.

As crianças podem apresentar comportamentos solitários resultantes de causas externas como a exclusão do grupo de pares, ou podem elas próprias afastar-se do grupo por motivações intrínsecas (desinteresse social ou ansiedade) (Rubin, 1982).

O Comportamento Solitário-Ativo refere-se à exclusão pelo grupo de pares (fator externo). Estas crianças tendem a apresentar brincadeiras caracterizadas por comportamentos barulhentos, repetitivos, incontrolláveis bem como, dramatizações (Coplan & Rubin, 1998). Estes comportamentos são vistos como desadequados quer por adultos, quer pelos pares, estando normalmente associados a agressividade, impulsividade e imaturidade (Rubin & Coplan, 2004).

Por outro lado, existem crianças que apresentam comportamento não-sociais ou de solidão derivados de fatores internos. A preferência por atividades mais solitárias, também designado de desinteresse social é caracterizado por uma baixa motivação tanto para a aproximação aos pares, como para o seu evitamento (Asendorpf, 1990). Este tipo de comportamentos é designado por Comportamento Solitário-Passivo caracterizando-se pela exploração tranquila de objetos e/ou atividades construtivas (e.g., leitura ou desenho) enquanto a criança brinca sozinha. Por norma não se encontram associados a sentimentos de medo ou ansiedade no pré-escolar (Coplan & Rubin, 1998).

Por outro lado, a criança pode sentir ansiedade e/ou medo de interagir com os pares (desconhecidos ou familiares) resultando num afastamento da própria relativamente ao grupo. Estes comportamentos, denominados de Reticentes consistem na observação prolongada dos pares sem brincar e estando desocupados (Asendorpf, 1991; Coplan, Rubin, Fox, Calkins, & Stewart, 1994). No pré-escolar o Comportamento Reticente tem sido associado à demonstração de comportamentos ansiosos durante os momentos de brincadeira livre e a avaliações maternas de timidez (Coplan, Gavinski-Molina, Lagacé-Séguin, & Wichmann, 2001; Coplan & Rubin, 1998; Coplan, Rubin, Fox, Calkins, & Stewart, 1994). Este tipo de comportamento não-social reflete um conflito aproximação-evitamento (Rubin & Asendorpf, 1993). Assim estas crianças querem envolver-se em interações sociais (alta motivação para a aproximação) mas esta é inibida por um medo de interação social, causando um desejo simultâneo para evitar os outros (alta motivação para o evitamento) (Coplan, Gavinski-Molina, Lagacé-Séguin, & Wichmann, 2001; Rubin & Coplan, 2010).

### **1.3. Consequências dos comportamentos não-sociais**

As crianças que não participam nas interações com os seus pares, tão frequentemente como seria expetável (considerando o período de desenvolvimento em que se encontram), podem perder os “benefícios” das interações entre pares (Killen & Coplan, 2011), estando em risco de desenvolver problemas a nível social e sociocognitivo (Rubin, 1982).

O retraimento parece estar associado, desde a infância até a idade adulta, a dificuldades socio-emocionais como: depressão, solidão, rejeição dos pares, baixa auto-estima, ansiedade e perceção negativa das suas relações (Rubin & Burgess, 2001; Rubin, Coplan, & Bowker, 2009).

No pré-escolar os comportamentos externalizantes, são mais salientes e motivadores de rejeição pelos pares e motivo de sinalização pelos professores do que os comportamentos de retraimento social. No contexto pré-escolar, as dificuldades destas crianças poderão passar despercebidas uma vez que estas crianças são vistas como calmas, bem comportadas e não perturbam o bom funcionamento do grupo (Rubin & Coplan 2004). No entanto, nesta fase de desenvolvimento já é possível observar que estas crianças raramente iniciam contato com os seus pares, demoram mais tempo a iniciar uma conversa e falam menos frequentemente. Durante as interações, os pares percecionam estas crianças como menos competentes e como tendo menos sucesso na concretização dos seus objetivos sociais (Crozier & Perkins, 2002; Rubin, Hymel, & Mills, 1989).

O retraimento social torna-se mais saliente nos anos escolares o que parece estar relacionado com o contexto sociocultural, dado que na cultura ocidental espera-se uma crescente interação nas relações sociais extrafamiliares (Rubin & Coplan 2004). A escola parece ser um contexto especialmente desafiante, dado que é caracterizada por um conjunto de fatores que podem aumentar o medo destas crianças/adolescentes (e.g., presença de um grande número de pares, que inicialmente não são familiares, exigência de participações verbais) (Coplan, Arbeau, & Armer, 2008). Relativamente às dificuldades escolares, as crianças/adolescentes percecionam-se como menos competentes do ponto de vista escolar (Crozier, 1995), exigindo uma maior atenção dos professores (Coplan & Prakash, 2003). Os professores podem percecionar os comportamentos das crianças como uma falta de interesse ou de esforço (Crozier & Perkins, 2002). Os pares podem igualmente considerar a timidez extrema apresentada pela criança, como desadequada face às normas e expetativas sociais, e consequentemente rejeitar e ignorar a criança (Rubin, Wojslawowicz, & Oh, 2007).

Estudos realizados com adolescentes portugueses mostraram que os professores avaliam estes jovens como tendo menor capacidade de liderar, menor confiança para defender os seus pontos de vista e menor capacidade de enfrentar situações de desafio social (Ribeiro, Santos, Freitas, Correia, & Rubin, 2015). Apesar destas dificuldades de interação com os pares, os adolescentes são capazes de formar e manter relações com um melhor amigo (Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce, & Burgess, 2006). No entanto o melhor amigo apresenta um perfil comportamental semelhante (homofilia) (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009).

A agressividade é bastante saliente mesmo em crianças mais novas. Assim, as crianças que apresentam frequentemente estes tipos de comportamento podem jogar sozinhos porque as suas tentativas de aproximação são rejeitadas pelos pares (Rubin, 1982). O Comportamento Solitário-Ativo foi associado a problemas de externalização no pré-escolar (Coplan & Rubin, 1998), à rejeição dos colegas e dificuldades na resolução de problemas sociais (Rubin, 1982), e avaliações maternas de impulsividade (Coplan, Rubin, Fox, Calkins, & Stewart, 1994). As dificuldades de externalização são um fator de risco ao longo do desenvolvimento, tendo Twenge, Baumeister, Tice e Stucke (2001) verificado que adolescentes excluídos pelos pares manifestavam um comportamento mais agressivo do que aqueles que eram aceites pelo grupo.

A perceção dos pares de problemas ao nível da competência social, em situações de internalização ou externalização, poderá ainda resultar na vitimização da criança (Hodges, Bovin, Vitaro, & Bukowski, 2011).

O Comportamento Solitário-Passivo não parece estar associado a problemas de internalização ou externalização em idade pré-escolar (Coplan & Rubin, 1998). Este tipo de comportamento não-social pode até ser reforçado pelos pares e professores, uma vez que não perturba o funcionamento no contexto de sala de aula (Rubin, 1982). No entanto, verifica-se que quando estes comportamentos se mantêm ao longo do desenvolvimento, estas crianças/jovens perdem oportunidades de desenvolver as habilidades sociais, e por outro lado estes comportamentos são considerados cada vez mais desajustados pelos pares, estando associados à rejeição, auto-perceções negativas e dificuldades de internalização (Rubin & Mills, 1988).

## **2. Características das crianças e comportamentos não-sociais ao nível da criança**

### **2.1. Idade**

Segundo Vaughn, Vollenweider, Bost, Azria-Evans e Snider (2003), a prevalência dos comportamentos não-sociais diminui em função da idade. Durante o período do pré-escolar é possível assistir a um grande desenvolvimento das capacidades que as crianças têm para interagir com os pares. Uma das primeiras investigadoras a estudar a sociabilidade das crianças em idade pré-escolar foi Parten em 1932. Parten concluiu que as atividades que envolvem um elevado grau de interação com os pares, aumentavam com a idade enquanto que as atividades sem envolvimento ou caracterizadas por uma reduzida interação com as outras crianças tendem a diminuir com a idade (ver Coplan & Arbeau, 2009). A forma como as crianças se relacionam com os pares é influenciada por diversos fatores, nomeadamente, pelo período do desenvolvimento que a criança atingiu e os tipos de aptidões sociais (e.g., competências cognitivas, regulação emocional, linguagem) que já consegue utilizar para interagir com os colegas (Shaffer, 1999).

Assim, nos casos de desenvolvimento normativo espera-se que as crianças apresentem uma diminuição dos seus comportamentos solitários. No entanto algumas crianças devido às suas dificuldades mantêm este tipo de comportamentos relativamente estáveis ao longo do tempo, dado que não praticam as competências sociais de resolução de conflitos e de problemas sociais nas interações com os pares (e.g., Rubin & Mills, 1998).

### **2.2. Sexo**

A informação empírica sobre as diferenças em função do sexo da criança nos comportamentos não-sociais pode ser agrupada em dois tipos: ao nível da prevalência ou ao nível das consequências “outcomes”. Tendencialmente não se encontram diferenças significativas na frequência dos comportamentos não-sociais: Comportamento Reticente, Solitário-Ativo e Solitário-Passivo, em função do sexo da criança (e.g., Coplan & Rubin, 1998). No entanto parece existir diferença em termos das consequências, sendo o retraimento social mais negativo para o sexo masculino (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009).

O contexto cultural em que a criança se encontra inserida pode ser apontado como uma possível explicação, sendo a agressividade mais aceitável nos rapazes do que nas

raparigas, ao passo que a timidez é mais aceitável nas raparigas do que nos rapazes (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006).

Também há dados empíricos que mostram que o retraimento social se encontra fortemente associado a mais dificuldades sócio-emocionais nos rapazes, uma vez que estes acabam por se sentir mais solitários, com pior autoestima, apresentar competências sociais mais fracas e maior probabilidade de serem alvos de rejeição por parte dos pares do que as raparigas (Nelson, Rubin, & Fox, 2005; Rubin, Burgess, & Coplan, 2002; Rubin, Burgess, Kennedy, & Stewart, 2003; Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). Durante a infância, os rapazes que apresentam comportamentos de retraimento social e timidez tendem a ser mais rejeitados pelos pares do que as raparigas (Coplan, Arbeau, & Armer, 2008).

A timidez da criança também influencia o comportamento dos pais de forma diferente em função do sexo, sendo mais provável recompensar a timidez nas filhas e desencorajar a timidez nos filhos (Stevenson-Hinde, 1989).

### **2.3. Temperamento**

Desde o nascimento, os bebés diferem consideravelmente entre si relativamente às suas características comportamentais. Alguns bebés são relativamente calmos e sossegados, enquanto que outros são mais agitados (Smith, Cowie, & Blades, 2001). Face a diferentes características temperamentais, os pais irão reagir de forma diferente.

O temperamento é visto como uma variável que desempenha um papel relevante na formação da personalidade do indivíduo e na qualidade das relações que este estabelece com os diferentes contextos, ao longo do seu desenvolvimento (Rothbart, 2011).

É possível identificar várias abordagens na área do temperamento, uma vez que diversos investigadores tentaram definir e avaliar o temperamento (e.g., Thomas & Chess, 1977; Buss & Plomin, 1984; Rothbart & Bates, 2006). Thomas e Chess (1977) definem o temperamento sendo o “como” do comportamento (e.g., a criança chora com muita ou pouca frequência, chora alto ou baixo). Assim o temperamento está relacionado à forma como o indivíduo interage com o ambiente, assim como os efeitos no seu processo de desenvolvimento. Estes autores definiram nove dimensões de temperamento: nível de atividade (extensão da mobilidade), regularidade (previsibilidade de qualquer função, como o ciclo sono-vigília) aproximação-afastamento (natureza da reação inicial face a um estímulo

novo), adaptabilidade (facilidade com que o comportamento pode ser modificado), limiar da capacidade (nível de intensidade do estímulo necessário para suscitar uma reação), intensidade de reação (nível de energia das reações), qualidade de disposição (comportamento alegre e agradável em oposição ao choro e comportamento desagradável), suscetibilidade (eficácia de estímulos não familiares para interferir com o comportamento habitual), espectro de atenção (tempo em que determinada atividade ocorre). A partir destas dimensões estes autores elaboraram três categorias de temperamento: as crianças fáceis caracterizam-se pela regularidade do comportamento, pelas reações positivas a novos estímulos; as crianças difíceis demonstram dificuldades na adaptação, comportamento negativo face a novas experiências e irritabilidade frequente; e as crianças de adaptação lenta que são caracterizadas pela combinação de reações negativas de fraca intensidade ao desconhecido mas que demonstram uma adaptabilidade lenta após contatos repetidos.

Outra abordagem, proposta por Buss e Plomin (1984), defende que o temperamento tem uma origem hereditária e uma certa estabilidade (no entanto reconhecem o papel da experiência no desenvolvimento do temperamento). Estes autores sugerem que existem três conceitos básicos: a emocionalidade refere-se à ativação do afeto e comportamento em resposta aos acontecimentos; a atividade refere-se ao ritmo motor e vigor; e a sociabilidade descreve a preferência do indivíduo pela companhia dos outros ou pela solidão.

Atualmente vários investigadores defendem que os traços da personalidade provêm do temperamento, um padrão de reações característico do indivíduo presente desde uma idade precoce (Rothbart & Ahadi, 1994).

Segundo a abordagem Psicobiológica de Rothbart, o temperamento é definido pelas diferenças individuais, na reatividade (excitação dos sistemas motores, afetivos e sensoriais) e autorregulação (processos que modulam a reatividade) com base biológica, influenciado ao longo do tempo pela hereditariedade e experiência, apresentando consistência em diferentes situações/contextos e relativa estabilidade ao longo do tempo (Rothbart & Bates, 2006). Apesar do temperamento apresentar alguma estabilidade ao longo do tempo a criança não nasce com as características temperamentais completamente desenvolvidas. A interação entre o temperamento e a experiência permite o desenvolvimento do temperamento (Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fisher, 2001).

Segundo o modelo proposto por Rothbart o temperamento é avaliado através de 15 escalas: 1) o Nível de Atividade: refere-se à atividade motora grossa; 2) a

Irritação/Frustração: incide na afetividade negativa relacionada com a interrupção de tarefas a decorrer e “goal blocking”; 3) a Aproximação/Entusiasmo: refere-se à quantidade de excitação ou antecipação por expectativa de atividades que trazem prazer; 4) o Foco Atencional: consiste na capacidade de manter a atenção em tarefas; 5) o Desconforto: consiste na afetividade negativa relacionada com qualidades sensoriais; 6) a Sensibilidade/limiar de Resposta: recuperação de picos de stress, entusiasmo ou excitação; 7) o Medo: mal-estar, preocupação ou nervosismo, relacionado com antecipação de dor ou distress e/ou situações potencialmente ameaçadoras; 8) a Elevada Intensidade de Prazer: prazer ou satisfação relacionados com situações que envolvem estímulos de intensidade elevada; 9) a Impulsividade: rapidez ao iniciar uma resposta; 10) o Controlo Inibido: centra-se na capacidade de planear e suprimir respostas inapropriadas sobre instruções ou em situações novas ou ainda incertas; 11) a Baixa Intensidade de Prazer: prazer ou satisfação relacionadas com situações que envolvem estímulos de intensidade baixa; 12) a Sensibilidade Percetiva: consegue detetar estímulos leves de baixa intensidade; 13) a Tristeza: humor e energia em baixo relacionadas com exposição a sofrimento, desapontamento e perda; 14) a Timidez: aproximação lenta ou inibida nas situações novas ou incertas; 1) Sorrisos / Gargalhadas: refere-se à afetividade positiva em resposta a mudanças na intensidade, taxa, complexidade e incongruência de estímulos (Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fisher, 2001).

A abordagem Psicobiológica identifica três dimensões: a Extroversão, o Controlo por Esforço e o Afeto Negativo (Rothbart, 2011). A dimensão Extroversão refere-se à rapidez em iniciar uma resposta, preferência por atividades e situações intensas, comportamentos apresentados face a novas situações sociais e elevado nível de atividade (Rothbart, 2011). O Afeto Negativo, relacionado a emoções negativas, inclui inicialmente estados precoces de irritação e angustia e posteriormente estados mais organizados relacionados ao medo e à frustração (Rothbart, 2011). Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fisher (2001) referem-se ao Controlo por Esforço como a capacidade de inibir uma resposta dominante para ativar uma resposta subdominante. Esta dimensão engloba a regulação intencional da atenção e do comportamento. Assim o Controlo por Esforço inclui a capacidade de regular a atenção e de inibir ou ativar determinado comportamento necessário para se adaptar ao contexto (e.g., não interromper os outros) (Rothbart, 2011).

A Extroversão e o Afeto Negativo estão associados à reatividade e podem ser observados, nos primeiros meses de vida, enquanto que o Controlo por Esforço associa-se à

autorregulação e começa a delinear-se no fim do primeiro ano tornando-se progressivamente mais sofisticado e organizado. Assim, é expectável as crianças mais velhas apresentarem um maior Controlo por Esforço (Hill-Soderlund & Braungart-Rieker, 2008).

Durante a última década, a investigação tem-se centrado na forma como as dimensões do temperamento estão relacionadas com o desenvolvimento de problemas de comportamento (Rothbart, 2011). A Extroversão em crianças novas prevê mais problemas de externalização (e.g., agressão) e menos problemas de internalização (e.g., medo, tristeza). O Controlo por Esforço parece ser um fator de proteção no desenvolvimento de problemas de internalização e externalização (Rothbart, 2011). O Controlo por Esforço envolve um processo de regulação do Afeto Negativo e da Extroversão e futuros problemas de comportamento, uma vez que a capacidade de autorregulação influencia na adaptação da criança (Calkins, 2009). Assim o desenvolvimento do Controlo por Esforço faz parte do processo de socialização, durante o qual as crianças podem aprender a controlar os seus impulsos comportamentais e emocionais, apresentando reações e comportamentos mais adequados e favoráveis à interação social (e.g., Não interromper os outros) (Karreman, Van Tuijl, Van Aken, & Dekovic, 2008).

A Afetividade Negativa tem sido frequentemente relacionada com o desenvolvimento de problemas no futuro (Rothbart & Bates 2006) tanto de internalização como externalização (Markon, Krueger, & Watson, 2005), dado que a Afetividade Negativa inclui as escalas: Medo e Timidez preditores de problemas de internalização e Raiva preditor de problemas de externalização (Rothbart, 2011).

As crianças sociáveis apresentam menores níveis de Timidez que as crianças reticentes e solitárias (Henderson, Marshall, Fox, & Rubin, 2004).

Os problemas do tipo externalizantes encontram-se associados a maiores níveis de Afetividade Negativa e Extroversão (Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2006) mas também nas escalas: Raiva (Blair, 2002), Nível de Atividade (Coplan & Rubin, 1998), Elevada Intensidade de Prazer (Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2006), Impulsividade (Coplan & Rubin, 1998), e Irritação / Frustração (Rothbart, 2011). Encontram-se igualmente associados a menores níveis de Controlo por Esforço (Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2006), Timidez (Coplan & Rubin, 1998) e Medo (Rothbart, 2011). Gunnar, Sebanc, Tout, Donzella e Van Dulmen (2003) associaram positivamente altos níveis de Extroversão e reduzido Controlo por Esforço à agressividade e conseqüentemente na rejeição dos pares em idade pré-escolar.

Os problemas de Internalização encontram-se associados a maiores níveis de Afeto Negativo e Irritação / Frustração (Rothbart, 2011) menores níveis de Controlo por Esforço

(Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2006) e ainda ao Medo (Blair, 2002) e à Timidez (Coplan & Rubin, 1998).

Coplan e Rubin (1998), não encontraram associações significativas entre as dimensões do temperamento (e.g., timidez e nível de atividade) e o Comportamento Solitário-Passivo, para as crianças em idade pré-escolar.

Garcia-Coll, Kagan e Reznick (1984) classificaram a sua amostra, composta por crianças de 21-24 meses, em dois tipos (inibidas e não inibidas) a partir das respostas dadas pelos pais, sobre os comportamentos de aproximação-retraimento face a situações novas, apresentados pelas crianças. As crianças inibidas apresentam medo ou retraimento nas situações novas ao contrário das crianças não inibidas. Neste estudo os autores verificaram que o comportamento inibido e o evitamento das interações com os pares eram relativamente estáveis ao longo do tempo (ver Fox & Reeb-Sutherland, 2010).

Segundo Rubin, Coplan e Bowker (2009) a influência do temperamento no retraimento social deve ser compreendido em interação com outros fatores (e.g., comportamento dos pais). A inibição comportamental do bebé, em conjunto com o comportamento ansioso e intrusivo dos pais nos primeiros anos de vida, resultaria em Comportamento Reticente nos dois primeiros anos de vida. A timidez também pode ser percebida pelo grupo de pares como um comportamento indesejável (e.g., num grupo comunicativo). Dependendo de uma série de fatores: das dificuldades de interação, das características dos indivíduos e da saliência do comportamento solitário da criança, esta poderá ser negligenciada, excluída ou até mesmo rejeitada pelo grupo de pares (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009).

### **3. Os irmãos**

No contexto familiar a criança interage com diversos parceiros (e.g., pais, irmãos), sendo cada um deles importante para o desenvolvimento da criança (Ross & Howe, 2009). As relações entre irmãos revelam ser um contexto importante para o desenvolvimento da compreensão da criança sobre o seu mundo social, emocional, moral e cognitivo (Carpental & Lewis, 2004), constituindo um contexto privilegiado e seguro para aprender a interagir com outras crianças.

A interação entre irmãos é semelhante à interação com os pares (geralmente é classificada como uma relação horizontal). As situações de conflito entre irmãos (apesar da diferença de idade) podem ser semelhantes às situações de conflito entre pares e permitem à criança adquirir experiência na resolução de conflitos e gestão da agressividade e hostilidade (Ross & Howe, 2009) e compreender os pontos de vista dos outros (Carpendale & Lewis, 2004).

A influência entre irmão mais novos e mais velhos é mútua. Os irmãos mais novos tendem a imitar os irmãos mais velhos (Pepler, Abramovitch, & Corter, 1981). Segundo Lamarche, Brengden, Boivin, Vitaro, Pérusse e Dionne (2006) as crianças mais velhas têm mais conhecimentos sobre a subcultura do grupo de pares e estão presentes quando se verifica a necessidade de intervir (e.g., para ajudar a criança numa situação de conflito), comparativamente aos pais (ver Ross & Howe, 2009).

As relações entre irmãos revelam ser um ótimo contexto para aprender a compreender e conseqüentemente a influenciar os outros (e.g. aborrecer, reconfortar), tanto nos irmãos mais velhos como nos mais novos (Smith, Cowie, & Blades, 2001). No entanto as relações entre irmãos caracterizam-se pela sua individualidade, registando-se grandes diferenças individuais na qualidade da relação que cada criança estabelece com o irmão/irmã. Assim diversos fatores influenciam o que os irmãos aprendem entre si (e.g., idade, sexo e temperamento das duas crianças individualmente) (Munn & Dunn, 1989).

#### **4. Idade de entrada na creche/pré-escolar e número de horas diárias passadas no pré-escolar**

Vários estudos realizados nas últimas três décadas indicaram que o número elevado de horas sob cuidados não-maternos podem ser um fator de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento e influenciar a relação entre a mãe e a criança (Belsky, 2001).

Esta área de investigação pode ser dividida em dois tipos: ao nível da qualidade e da quantidade dos cuidados. Existe um relativo consenso nos efeitos da qualidade (baixa qualidade - elevada qualidade) dos cuidados não-maternos (e.g., ambiente seguro) ao contrário da quantidade (e.g., idade de entrada na creche/pré-escolar e número de horas diárias passadas no pré-escolar) (McCartney et al., 2010). Alguns estudos sugerem uma associação entre a quantidade de cuidados não-maternos e o ajustamento social, principalmente na presença de um elevado número de pares, mesmo quando a qualidade dos

cuidados prestados é controlada (McCartney et al., 2010), enquanto outros estudos não encontraram efeitos significativos (e.g., Bacharach & Baumeister, 2003).

Um resultado que se tem revelado consistente nos estudos realizados é a associação entre a quantidade de horas sob cuidados não-maternos e problemas de exteriorização. Por exemplo Torres, Veríssimo, Santos, Monteiro, Figueiredo & Vaughn, (2015) encontraram uma associação positiva entre a idade de entrada na creche e o número diário de horas que as crianças passam no pré-escolar, e os comportamentos externalizantes, numa amostra portuguesa de pré-escolares.

## 5. Objetivos

O presente estudo visa, em primeiro lugar, analisar a perceção que as educadoras de crianças a frequentar o ensino pré-escolar, têm dos seus comportamentos sociais e não-sociais em contexto de brincadeira livre, sendo analisadas as variáveis: idade e sexo das crianças, existência de irmãos, idade de entrada na creche/pré-escolar e número diário de horas passadas na escola. Em segundo lugar analisar de que modo as diferentes características de temperamento das crianças, descritas pelas mães, estão associadas aos seus comportamentos sociais e não-sociais em contexto escolar.

Espera-se:

- 1) que a idade das crianças esteja positiva e significativamente associada com os comportamentos sociais, e negativamente com os diversos tipos de comportamentos não-sociais (reticentes, solitário-ativos e solitário-passivos);
- 2) diferenças em função do sexo nos comportamentos de Brincadeira de Lutas, com os rapazes a apresentarem mais comportamentos deste tipo, comparativamente com as meninas;
- 3) diferenças em função de ter ou não irmãos nos comportamentos não-sociais, com as crianças que têm irmãos a apresentarem menos comportamentos deste tipo, comparativamente às crianças que não têm irmãos;
- 4) uma associação positiva e significativa entre as variáveis: idade de entrada na creche/pré-escolar e o número de horas diárias passadas no pré-escolar, e os comportamentos de Brincadeira de Lutas e o Comportamento Solitário-Ativo;
- 5) uma associação positiva e significativa entre a Brincadeira Social e o Controlo por Esforço e uma associação negativa com a Timidez;

6) uma associação positiva entre a Brincadeira de Lutas e a escala Níveis de atividade e uma associação negativa com a Timidez e o Foco Atencional;

7) uma associação positiva entre o Comportamento Reticente e o Afeto Negativo, Medo e Timidez e uma associação negativa com o Controle por Esforço;

8) uma associação positiva entre o Comportamento Solitário-Ativo e o Afeto Negativo, a Extroversão, o Nível de Atividade e a Impulsividade e uma associação negativa com o Controle por Esforço, Timidez e Controle Inibido.

## Capítulo II – Método

### 1. Participantes

Participaram no presente estudo 105 famílias nucleares com crianças a frequentar o ensino pré-escolar. As mães tinham idades compreendidas entre os 22 e 46 anos ( $M= 36,2$ ;  $DP= 4,2$ ), e os pais entre os 24 e 51 anos ( $M= 37,8$ ;  $DP= 4,7$ ). As habilitações literárias das mães variavam entre os 4 e os 23 anos de escolaridade ( $M= 15,1$ ;  $DP= 3,1$ ) e as dos pais entre os 4 e os 19 anos ( $M= 14,0$ ;  $DP= 3,7$ ). 87 mães e 105 pais trabalhavam. As crianças tinham idades entre os 23 meses e os 6 anos ( $M= 52,2$ ;  $DP= 11,7$ ), sendo 51 do sexo feminino e 54 do sexo masculino e 66,3 % têm irmãos. As crianças passavam em média 8 horas por dia na escola.

Participaram ainda 27 educadoras de infância das salas frequentadas pelas crianças. Estas tinham idades compreendidas entre os 29 e os 60 anos ( $M= 44,4$ ;  $DP= 8,3$ ), tendo no mínimo 1 ano de serviço e no máximo 37 ( $M= 18,1$ ;  $DP= 8,5$ ). 30 crianças frequentavam o ensino privado e 75 Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), do concelho de Mirandela, Lisboa, Torres Vedras, Cascais, Torres Novas e Moita. Os participantes foram recrutados através das escolas que as crianças frequentavam, sendo esta uma amostra de conveniência.

### 2. Instrumentos

#### 2.1. Ficha de dados sociodemográficos (Veríssimo, s.d.)

A Ficha de dados sociodemográficos (Veríssimo, s.d.) visa obter informação sociodemográfica sobre a criança (e.g., idade, sexo, número de irmãos, idade de entrada na creche/jardim de infância e o número de horas diárias que passa no jardim de infância), os pais (e.g., idade e nacionalidade, estado civil, habilitações literárias e situação profissional), e a família (e.g., rendimento familiar).

#### 2.2. Preschool Play Behavior Scale (Coplan & Rubin, 1998; Monteiro, Fernandes et al., in press)

Para avaliar os diferentes tipos de comportamentos sociais e não-sociais de crianças em idade pré-escolar, foi utilizado o Preschool Play Behavior Scale (Coplan & Rubin, 1998)

traduzido para a população portuguesa por Monteiro, Fernandes et al. (in press). O questionário original é composto por 18 itens, organizados em 5 dimensões, das quais duas se referem a comportamentos sociais (Brincadeira Social e Brincadeira de Luta) e três a comportamentos não-sociais (Comportamento Solitário-Ativo, Comportamento Solitário-Passivo e Comportamento Reticente). A versão portuguesa é constituída por 14 itens agrupados nas 5 dimensões. A Brincadeira Social é constituída por 4 itens que se referem a várias formas de brincadeira em grupo e conversa com os pares (e.g., Conversa com outras crianças enquanto brinca). A Brincadeira de Lutas (2 itens), remete para comportamentos de brincadeira física, assim como lutas a fingir (e.g., Brinca a “andar à luta” com outras crianças). Os comportamentos não-sociais são avaliados em três dimensões. O Comportamento Reticente (3 itens) descreve situações em que as crianças permanecem à parte, sem brincar, a observar a interação dos pares (e.g., Vagueia pela sala sem qualquer objetivo). O Comportamento Solitário-Passivo (3 itens) é caracterizado pela exploração tranquila de objetos e ou atividades construtivas enquanto brinca sozinho (e.g., Brinca sozinho(a) a fazer desenhos, pinturas ou puzzles). E o Comportamento Solitário-Ativo (2 itens) é utilizado nas situações de exclusão pelos pares e é caracterizado por comportamentos barulhentos, repetitivos e dramatizações (e.g., Brinca ao “faz-de-conta”, mas sozinho). O questionário é preenchido pelas educadoras das salas que as crianças frequentam, sendo-lhes pedido que indiquem o grau de frequência de observação dos comportamentos apresentados, numa escala de 5 pontos do tipo Likert, que varia entre 1. “Nunca” e 5. “Muito frequentemente”.

No estudo original de Coplan e Rubin (1998), os alfas de Cronbach variavam entre 0,76 e 0,96 (Brincadeira Social = 0,96; Brincadeira de Luta = 0,92; Comportamento Reticente = 0,85; Comportamento Solitário-Passivo = 0,79; Comportamento Solitário-Ativo = 0,76). Na adaptação realizada do *Preschool Play Behavior Scale* (Monteiro, et al. (in press)) foram reportados alfas de Cronbach considerados aceitáveis para todas as dimensões: 0,72 para o Comportamento Reticente; 0,73 para o Comportamento Solitário-Passivo; 0,89 para o Comportamento Solitário-Ativo; 0,89 para a Brincadeira Social e 0,92 para a Brincadeira de Luta.

### **2.3. Children Behavior Questionnaire – Versão Reduzida (Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fisher, 2001; Franklin, Soares, Sampaio, Santos, & Veríssimo, 2003)**

O Children Behavior Questionnaire (CBQ) - versão reduzida, de Rothbart, Ahadi, Hershey e Fisher (2001) foi traduzida e adaptada por Franklin, Soares, Sampaio, Santos e Veríssimo (2003). O questionário é composto por 94 itens organizados em 15 escalas: o Nível de Atividade, constituída por 6 itens (e.g., Parece estar sempre com muita pressa para ir de um lugar para o outro); A Irritação/ Frustração composta por 6 itens (e.g., Fica zangada quando lhe é dito para ir para a cama); A Aproximação/ Entusiasmo avaliada por 3 itens (e.g., Fica muito excitada enquanto se prepara para as viagens); o Foco Atencional composta por 5 itens (e.g., Quando está a desenhar ou a colorir um livro mostra uma grande concentração); o Desconforto constituída por 6 itens (e.g., Não fica muito incomodada com a dor); A Sensibilidade/ Limiar de Resposta constituída por 5 itens (e.g., Em poucos minutos deixa de estar zangada e passa a sentir-se melhor); O Medo avaliada por 5 itens (e.g., Tem medo de ladrões ou do “bicho papão”); A Elevada Intensidade de Prazer constituída por 4 itens ( e.g., Gosta de descer em escorregas ou de realizar outras atividades aventureiras); a Impulsividade constituída por 3 itens (e.g., Geralmente precipita-se para uma atividade sem pensar); Controlo Inibido composta por 5 itens (e.g., Pode facilmente parar uma atividade quando lhe é dito “não”); a Baixa Intensidade de Prazer avaliada por 6 itens (e.g., Gosta de se aconchegar junto dos pais ou de quem cuida dela); A Sensibilidade Percetiva constituída por 4 itens (e.g., Quando toca nos objetos nota a suavidade ou aspereza); a Tristeza composta por 4 itens ( e.g., Tende a ficar triste se os planos da família não resultam); A Timidez constituída por 6 itens (e.g., Parece estar à vontade com quase todas as pessoas) e a Sorrisos/ Gargalhadas composta por 5 itens (e.g., Sorri muito para as pessoas de quem gosta). As 15 escalas podem ser agrupadas em 3 dimensões: 1) Extroversão inclui afeto positivo e nível de atividade sendo definida pelas escalas Nível de atividade, Impulsividade, Elevada Intensidade de Prazer e Aproximação/Entusiasmo; 2) Controlo por Esforço inclui o controlo da atenção e das emoções sendo definido pelas escalas: Foco Atencional, Sensibilidade Percetiva, Baixa Intensidade de Prazer, Sorrisos/Gargalhadas, Controlo Inibido; 3) Afetividade Negativa diferencia o distress em relação a limitações e o distress decorrente da novidade e inclui as escalas: Irritação/Frustração, Tristeza, Desconforto, Medo, Timidez, Sensibilidade/Limiar de Respostas. É pedido às mães que indiquem as reações mais características da criança face a um conjunto de situações, numa escala de 7 pontos do tipo Likert (1 – Muito Falsa; 7 – Muito

Verdadeira). Há ainda a opção Não Aplicável (cotada com 0), para a hipótese referente aos pais que nunca teriam observado a criança numa determinada situação.

Na versão original (Rothbart, Ahadi, Hershey & Fisher, 2001) apresentam valores de alfas de Cronbach de 0,75 para a Extroversão; 0,72 para a Afetividade Negativa e 0,74 para o Controlo por Esforço. Na versão portuguesa os valores são: 0,68 para a Extroversão; 0,69 para o Controlo por Esforço e 0,60 para a Afetividade Negativa.

### 3. Procedimento

O presente estudo encontra-se inserido no âmbito do projeto de investigação: “*Dad’s Involvement: is it just “cool and trendy” or does it really matter?*”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Lígia Monteiro. Este estudo foi aprovado pela Comissão de Ética do ISCTE-IUL e CIS-IUL.

Foram contactadas as direções das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e das escolas com o objetivo de apresentar os objetivos do estudo e respetiva metodologia sendo efetuado o pedido de autorização formal, com a entrega de Consentimento Informado ao diretor da Instituição. Após obter a autorização foram enviados aos pais, através das educadoras, cartas apresentando os objetivos e metodologia do estudo, com os respetivos consentimentos informados. Apenas as famílias cujo o Encarregado de Educação autorizou a participação no estudo foram incluídas.

Uma vez recolhidos os consentimentos, foram enviados às mães, a Ficha de dados sociodemográficos (Veríssimo, s.d.) e o *Children Behavior Questionnaire- versão reduzida* (Rothbart, Ahadi, Hershey & Fisher, 2001; Franklin, Soares, Sampaio, Santos & Veríssimo, 2003). Estes foram devolvidos às educadoras em envelopes selados. O *Preschool Play Behavior Scale* (Coplan & Rubin, 1998; Monteiro, Fernandes et al., in press) foi preenchido pelas educadoras das crianças no início do terceiro período letivo, de forma a garantir que as crianças estavam familiarizadas com o seu contexto (pais e educadora) e que as educadoras tiveram tempo para conhecer as crianças, nos casos em que a criança se encontrava pela primeira vez a frequentar a sala de aula/escola.

Após recolher os dados, estes foram introduzidos numa base de dados para posteriormente serem analisados através do programa IBM SPSS Statistic 23.

## Capítulo III – Resultados

### 1. Comportamentos sociais e não-sociais

#### 1.1. Caracterização dos comportamentos sociais e não-sociais

Começámos por analisar a consistência interna das cinco dimensões do *Preschool Play Behavior Scale* (Monteiro, Fernandes et al., in press), através do cálculo dos valores do alfa de Cronbach (Quadro 1).

Uma vez construídas as variáveis compósitas correspondentes às dimensões em análise e, de forma a caracterizar a prevalência dos comportamentos sociais e não-sociais da amostra, calcularam-se as médias e os desvios-padrão para as cinco dimensões do *Preschool Play Behavior Scale*.

#### Quadro 1

*Médias, Desvios-padrão e alfa de Cronbach para as dimensões do Preschool Play Behavior Scale.*

	Média	Desvio-Padrão	$\alpha$
Brincadeira Social	4,3	0,8	0,87
Brincadeira de Lutas	2,5	1,3	0,94
Comportamento Reticente	1,7	0,8	0,82
Comportamento Solitário- Ativo	2,8	1,0	0,60
Comportamento Solitário-Passivo	3,2	0,9	0,60

Como é possível verificar no Quadro 1, os valores do alfa de Cronbach obtidos são considerados aceitáveis para todas as dimensões.

O valor médio da dimensão Brincadeira Social é o mais elevado, apresentando um valor próximo do ponto máximo (5), ao invés das dimensões Brincadeira de Lutas, Comportamento Solitário-Ativo e Reticente que apresentam valores abaixo do ponto central (3) ou pouco acima no caso do Comportamento Solitário-Passivo.

### 1.2. Associações entre a idade e os comportamentos sociais e não-sociais

De seguida foi analisada a associação entre a idade da criança e as cinco dimensões dos comportamentos sociais e não-sociais, sendo utilizado o Coeficiente de Correlação de Pearson ( $r$ ).

#### Quadro 2

*Correlações de Pearson entre as dimensões do comportamento social e não-social e a idade da criança.*

Dimensões	Idade da criança
Brincadeira Social	0,39***
Brincadeira de Lutas	0,15
Comportamento Reticente	-0,29**
Comportamento Solitário - Ativo	-0,30**
Comportamento Solitário - Passivo	0,01

*Nota: \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$*

Como é possível observar no Quadro 2, a idade da criança encontra-se negativa e significativamente associada ao Comportamento Solitário-Ativo e ao Comportamento Reticente e encontra-se positiva e significativamente associada à Brincadeira Social. Assim, quanto mais velha for a criança menos característicos são os comportamentos Reticente e Solitário-Ativo enquanto a Brincadeira Social se torna mais característico no contexto dos pares no pré-escolar.

### 1.3. Diferenças em função do sexo das crianças nos comportamentos sociais e não-sociais

Assim, com o objetivo de verificar se existiam diferenças em função do sexo nos comportamentos sociais e não-sociais utilizou-se o *t-Student* para amostras independentes (Quadro 3).

## Quadro 3

*Médias, Desvios-padrão e valores do teste t-Student para ambos os sexos nas dimensões do Preschool Play Behavior Scale*

Dimensões	Média (DP) sexo masculino	Média (DP) sexo feminino	t
Brincadeira Social	4,3 (0,9)	4,3 (0,7)	0,39
Brincadeira de Lutas	3,0 (1,4)	1,9 (0,9)	-4,74***
Comportamento Reticente	1,8 (0,8)	1,7 (0,8)	-0,31
Comportamento Solitário - Ativo	2,7 (0,9)	3,0 (1,0)	1,32
Comportamento Solitário-Passivo	3,2 (0,9)	3,2 (0,9)	0,29

Nota: \*\*\* $p < 0,001$

Como é possível verificar no Quadro 3, apenas foram encontradas diferenças significativas em função do sexo para a dimensão Brincadeira de Lutas, sendo que os rapazes apresentam valores mais elevados relativamente às raparigas.

#### 1.4. Temperamento

Num primeiro momento foram calculados os alfas de Cronbach para as escalas e dimensões do Temperamento e as suas médias e desvios-padrão.

Como se pode observar no Quadro 4, os alfas de Cronbach das escalas Nível de Atividade, Medo, Elevada Intensidade de Prazer, Controlo Inibido e Tristeza eram baixos (< 0,6) pelo que estas escalas não foram utilizadas nas análises seguintes. Na escala Impulsividade, verificou-se que retirando o item 51 o alfa de Cronbach aumentava de 0,56 para 0,67; verificando-se, o mesmo para a escala Sorriso/Gargalhadas onde o alfa de Cronbach passou de 0,59 para 0,61, retirando o item 77. Optou-se, assim, retirar estes itens, e manter as escalas. Relativamente às dimensões, o Controlo por Esforço apresentava um alfa de Cronbach baixo (< 0,6). Pelo contrário, no caso da dimensão Afetividade Negativa o alfa de Cronbach aumentou de 0,42 para 0,62 retirando a escala Sensibilidade/Limiar de Resposta, pelo que esta se manteve nas análises realizadas.

## Quadro 4

*Médias, Desvios-Padrão e alfas de Cronbach para as escalas e dimensões do temperamento*

Escalas	Média	Desvio-Padrão	$\alpha$
Nível de Atividade	4,58	0,89	0,27
Impulsividade	4,05	1,94	0,67
Elevada Intensidade de Prazer	4,57	1,38	0,24
Aproximação/Entusiasmo	5,28	1,92	0,68
Controlo Inibido	4,50	1,44	0,41
Foco Atencional	3,29	1,39	0,75
Sorrisos/Gargalhadas	2,26	1,10	0,61
Baixa Intensidade de Prazer	6,53	0,41	0,62
Sensibilidade Percetiva	5,62	1,71	0,64
Sensibilidade/Limiar de Resposta	5,00	1,12	0,64
Desconforto	4,66	1,30	0,67
Tristeza	4,22	1,64	0,27
Medo	3,81	1,59	0,56
Irritação/Frustração	4,81	1,02	0,61
Timidez	3,69	1,44	0,75
Dimensões	Média	Desvio-Padrão	$\alpha$
Extroversão	4,66	1,78	0,82
Controlo por Esforço	4,42	0,78	0,47
Afetividade Negativa	4,22	0,90	0,62

***1.4.1. Associações entre os comportamentos sociais e não-sociais e o temperamento.***

Foram analisadas as associações entre as escalas e dimensões do temperamento e as cinco dimensões do comportamento social e não-social, utilizando o Coeficiente de Correlação de Pearson ( $r$ ).

## Quadro 5

*Correlações entre as escalas/dimensões do temperamento e as dimensões dos comportamentos sociais e não-sociais*

Escalas	B. Social	B. de Lutas	Reticente	Solitário-Ativo	Solitário-Passivo
Sensibilidade /Limiar de Resposta	0,05	0,08	0,03	0,07	-0,20
Desconforto	0,12	-0,09	-0,09	-0,08	0,08
Irritação/Frustração	0,05	0,14	-0,05	0,11	0,06
Timidez	-0,17	-0,17	0,18	0,06	0,09
Foco Atencional	0,02	0,24*	-0,02	-0,08	-0,05
Sorriso/Gargalhadas	-0,18	-0,16	0,12	0,10	0,08
Baixa Intensidade de Prazer	-0,01	-0,14	-0,10	0,18	-0,21*
Sensibilidade Percetiva	0,022*	-0,03	-0,13	-0,02	-0,01
Impulsividade	0,16	0,16	-0,05	0,02	0,04
Aproximação/Entusiasmo	0,28**	0,07	-0,22*	0,14	-0,05
<b>Dimensões</b>					
Extroversão	0,23*	0,13	-0,14	-0,06	-0,00
Afetividade Negativa	0,09	-0,16	-0,04	0,00	0,07

Nota: \* $p < 0,05$  \*\*\* $p < 0,001$

Verifica-se que a Brincadeira Social está positiva e significativamente associada às escalas Sensibilidade Percetiva e Aproximação/Entusiasmo e à dimensão Extroversão. Assim, quanto maior o nível de Sensibilidade Percetiva, Aproximação/Entusiasmo e Extroversão da criança maior a tendência para comportamentos de Brincadeira Social. A Brincadeira de Lutas está positiva e significativamente associada à escala Foco Atencional. Como tal, quanto maior o Foco Atencional nas crianças mais característico é este tipo de comportamentos. O Comportamento Reticente encontra-se negativa e significativamente associado à escala Aproximação/Entusiasmo. Assim, as crianças que apresentam maiores níveis de Aproximação/Entusiasmo tendem a apresentar menos comportamentos Reticente. O Comportamento Solitário-Passivo está associado negativa e significativamente à escala Baixa Intensidade de Prazer, ou seja, as crianças que apresentam maiores níveis de Baixa Intensidade de Prazer tendem a apresentar menos comportamentos Solitário-Passivo.

### **1.5. Diferenças entre a existência de irmãos nos comportamentos sociais e não-sociais**

Utilizou-se o t-Student no sentido de se analisar se existiam diferenças entre os grupos de crianças com e sem irmãos para as cinco dimensões do Preschool Play Behavior Scale, tendo-se registado diferenças significativas apenas nos Comportamentos Solitários-Ativos, sendo mais frequentes nas crianças que não têm irmãos (Quadro 6).

Quadro 6

*Médias, Desvios-padrão e valores do teste t-Student para a existência ou não de irmãos nas dimensões do Preschool Play Behavior Scale.*

Dimensões	Média (DP) Tem irmãos	Média (DP) Não tem irmãos	t
Brincadeira Social	4,3 (0,6)	4,3 (0,9)	0,17
Brincadeira de Lutas	2,5 (1,4)	2,4 (1,0)	0,68
Comportamento Reticente	1,6 (0,6)	1,9 (1,0)	-1,70
Comportamento Solitário - Ativo	2,6 (0,8)	3,2 (1,0)	-3,31**
Comportamento Solitário - Passivo	3,1 (0,8)	3,4 (1,0)	-1,85

\*\*  $p < 0,01$

### **1.6. Associações em função da idade de entrada na escola e número de horas diárias passadas no pré-escolar nos comportamentos sociais e não-sociais**

Foram, também, analisadas as associações entre os comportamentos sociais e não-sociais e as variáveis: idade de entrada no pré-escolar e o número de horas passadas na escola diariamente através do Coeficiente de Correlação de Pearson (r).

Quadro 7

*Correlações de Pearson entre as dimensões do comportamento social e não-social e a idade de entrada e número de horas diárias passadas na escola.*

Dimensões	Entrada Creche/ Pré-Escolar	Nº horas no Pré-Escolar
Brincadeira Social	-0,08	0,13
Brincadeira de Lutas	-0,12	0,35***
Comportamento Reticente	0,00	-0,07
Comportamento Solitário - Ativo	0,15	-0,20*
Comportamento Solitário - Passivo	0,06	-0,11

Nota: \* $p < 0,05$  \*\*\* $p < 0,001$

Apenas o número de horas diárias passadas no pré-escolar está positiva e significativamente associado à Brincadeira de Lutas e negativa e significativamente com o Comportamento Solitário-Ativo. Ou seja, quanto mais horas as crianças passam na escola maior tendência para exibirem comportamentos de Brincadeiras de Lutas e menor tendência para comportamentos Solitários - Ativos.

## Capítulo IV – Discussão

O presente estudo visou, analisar a percepção que as educadoras de crianças, entre os 3 e os 5 anos, têm dos seus comportamentos sociais e não-sociais em contexto de brincadeira livre. Foram consideradas variáveis da criança como a idade e sexo, para além da existência de irmãos, e da idade de entrada na creche/pré-escolar e número diário de horas aí passadas. Sendo definido como uma característica da criança procurou-se analisar, ainda, como é que as diferentes características de temperamento das crianças, (descritas pelas mães), se encontravam relacionadas com os comportamentos sociais e não-sociais em contexto escolar.

Pode-se verificar que os comportamentos de Brincadeira Social, são ao nível das médias, mais característicos nas interações com os pares em contexto de interações livres, resultado que vai ao encontro da literatura (Coplan & Arbeau, 2009). No período do pré-escolar é possível assistir a um grande desenvolvimento das capacidades (e.g., competências sociais, cognitivas, linguagem) nas crianças o que permite um aumento da interação social com os pares (Coplan & Arbeau, 2009). Deste modo, o comportamento social aumenta acentuadamente enquanto os comportamentos não-sociais tendem a diminuir à medida que as crianças se tornam mais confiantes e aptas à participação em atividades lúdicas que envolvem interação com os pares (e.g., Vaughn et al., 2003). Assim, na amostra em estudo a idade está positiva e significativamente associada com os comportamentos de Brincadeira Social e negativamente com os comportamentos não-sociais, nomeadamente com o Solitário-Ativo e Reticente.

Relativamente à prevalência dos comportamentos sociais e não-sociais não é frequente, nestas idades, encontrar diferenças em função do sexo (e.g., Coplan & Rubin, 1998; Rubin, 1982). Apenas são encontradas diferenças para a Brincadeira de Lutas (Coplan & Rubin, 1998; Martin & Fabes, 2001). Tal é corroborado pelos resultados do nosso estudo, com os rapazes a apresentarem valores significativamente mais elevados do que as raparigas. O nível de atividade tem sido apontado como um fator explicativo da diferença entre o sexo masculino e feminino, sendo geralmente os rapazes mais ativos (e.g., Finn, Johannsen, & Specker, 2002).

Em relação ao temperamento, a Brincadeira Social está positiva e significativamente associada às escalas Sensibilidade Percetiva e Aproximação/Entusiasmo e à dimensão Extroversão. Assim, quanto maior o nível de Sensibilidade Percetiva,

Aproximação/Entusiasmo e Extroversão da criança maior a tendência para comportamentos de Brincadeira Social. O Controlo por Esforço que inclui a eficiência da atenção executiva faz parte do processo de socialização. O que pode explicar que as crianças mais sociáveis conseguem detetar estímulos leves de baixa intensidade. As crianças sociáveis apresentam menores níveis de Timidez (Henderson, Marshall, Fox, & Rubin, 2004), sendo expectável que sejam menos inibidas e demonstrem mais excitação ou antecipação na expectativa de atividades prazerosas. A Extroversão em crianças novas prevê mais problemas de externalização (e.g., agressão). No entanto o Controlo por Esforço desempenha um papel importante na regulação da Extroversão no entanto a dimensão do Controlo por Esforço não foi analisada neste estudo e conseqüentemente seria importante estudar estas associações no futuro.

Quanto maior o Foco Atencional das crianças mais característico os comportamentos de Brincadeira de Lutas. Este resultado não vai de encontro ao resultado obtido por Coplan e Rubin (1998), que encontraram uma associação negativa entre o Foco Atencional e a Brincadeira de Lutas. No entanto a Brincadeira de Lutas é um comportamento social e estes têm sido associados positivamente ao Controlo por Esforço (que inclui a escala Foco Atencional) (Karreman, Van Tuijl, Van Aken, & Dekovic, 2008).

As crianças que apresentam mais comportamentos Reticentes tendem a apresentar menores níveis de Aproximação/Entusiasmo. Estas crianças são caracterizadas como mais inibidas apresentando tendência para minimizar as suas emoções e impulsos (Santos et al., 2015) assim é expectável que elas demonstrem menos excitação ou antecipação por expectativa de atividades que trazem prazer.

O Comportamento Solitário-Passivo está associado negativa e significativamente à escala Baixa Intensidade de Prazer, ou seja, as crianças que apresentam maiores níveis de Baixa Intensidade de Prazer tendem a apresentar menos comportamentos Solitário-Passivo. As crianças inibidas demonstram uma deteção elevada de estímulos novos o que parece ser consequência do medo e ansiedade que sentem e que pode resultar numa generalização de ameaça, aumentando a retirada social (Fox & Reeb-Sutherland, 2010). Pelo contrário crianças que se isolam simplesmente porque preferem atividades solitárias (e não por medo ou ansiedade) demonstram menos prazer ou satisfação relacionadas com situações que envolvem estímulos de intensidade baixa.

Os irmãos são um importante contexto de socialização, assim, comparou-se as crianças que tinham e as que não tinham irmãos em termos dos seus comportamentos em contexto de brincadeira livre. A interação com os irmãos ajuda a criança a regular emocional e comportamentalmente a sua agressividade (Ross & Howe, 2009), assim é expectável que ela apresente menos Comportamentos Solitário- Ativos, dado que normalmente estes comportamentos se encontram associados à agressividade (Rubin & Coplan, 2004).

Relativamente às horas diárias passadas na escola verificou-se uma maior tendência para comportamentos associados à Brincadeira de Lutas e menor tendência para comportamentos Solitários-Ativos. Tanto a Brincadeira de Lutas (inclui lutas a fingir) como o Comportamento Solitário-Ativo (associado à agressividade) incluem comportamentos que podem ser percecionados pelas educadoras como sendo externalizantes. Tem sido demonstrado na literatura, de forma consistente, uma associação positiva entre os comportamentos externalizantes e o número de horas diárias passadas sob cuidados não-maternos (e.g., Torres et al., 2015). No entanto no presente estudo foi encontrada uma associação negativa entre o Comportamento Solitário-Ativo e o número de horas diárias passadas no pré-escolar o que não vai de encontro à literatura, possivelmente devido ao tamanho da amostra. No futuro seria interessante estudar a associação entre estas variáveis numa amostra maior.

No que se refere às limitações do presente estudo, a recolha de dados através de questionários pode ser considerada menos eficaz do que o método de observação, por limitar a informação recolhida. No entanto é menos dispendiosa a nível financeiro e de tempo. Além disso, e tendo em conta o tempo diário que as educadoras passam com as crianças e a recolha ter sido efetuada no início do terceiro período letivo (permitindo assim à educadora conhecer a criança), estas foram consideradas uma fonte de observação e avaliação fiável. E diversos estudos (e.g., Coplan & Rubin, 1998) utilizam as educadoras para descrever os comportamentos sociais e não-sociais das crianças em contexto de brincadeira livre. Relativamente às mães, estas observam os seus filhos em diferentes contextos e situações, por longos períodos de tempo permitindo consequentemente uma maior precisão na avaliação do temperamento, sendo normalmente, este o instrumento utilizado nas investigações realizadas atualmente na área.

Relativamente à consistência interna das escalas e dimensões do Temperamento, apesar de algumas escalas apresentarem valores baixos de alfa de Cronbach ( $< 0,60$ ), os

resultados obtidos neste estudo foram semelhantes aos do estudo original (alfa variava entre 0,33 e 0,81). Estes valores podem ser o resultado do número reduzido de itens que compõem algumas escalas (e.g., a escala Elevada Intensidade de Prazer é constituída por 4 itens).

Relativamente a estudos futuros destaca-se a importância da investigação longitudinal das associações entre as diferentes características da criança e os comportamentos sociais e não-sociais realçando a importância em particular de estudar a associação do Controlo por Esforço nos comportamentos sociais e não-sociais em idade pré-escolar.

### Referências Bibliográficas

- Asendorpf, J. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human Development, 33*, 250-259.
- Asendorpf, J. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity. *Child Development, 62*, 1460-1474.
- Bacharach, V. R., & Baumeister, A. A. (2003). Child care and severe externalizing behavior in kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*, 527-538.
- Belsky, J. (2001). Emanuel Miller lecture: Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*, 845-859. doi: 10.1111/1469-7610.00782
- Blair, C. (2002). Early intervention for low birth weight, preterm infants: the role of negative emotionality in the specification of effects. *Developmental Psychopathology, 14* (2), 311-332.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buss, A., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Calkins, S. (2009). Regulatory competence and early disruptive behavior problems: The role of physiological regulation. In S. L. Olson & A. J. Sameroff (Eds.), *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems* (pp.86-107). New York: Cambridge University Press.
- Carpendale J. I. M., & Lewis C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences 27*(1), 79-96.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 143-161). New York: The Guilford Press
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A., & Armer, M. (2008). Don't fret, be supportive! Maternal characteristics linking child shyness to psychosocial and school adjustment in kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36* (3), 359-71.

- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagacé-Séguin, D. G., & Wichmann, C. (2001). When Girls Versus boys play alone: nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, 37(4), 464-474. doi: 10.1037//0012-1649.37.4.464
- Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 143-158. doi: 10.1016/s0885-2006(03)00009-7
- Coplan, R., & Rubin, K. (1998). Exploring and Assessing Nonsocial play in the preschool: the development and validation of the preschool play behavior scale. *Social Development*, 7(1), 72-91.
- Coplan, R., Rubin, K., Findlay, L. C. (2006). Social and Nonsocial Play. In D.P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve (2nd edition)*. New York: Garland.
- Coplan, R., Rubin, K., Fox, N., Calkins, S., & Stewart, S. (1994). Being Alone, Playing Alone, and Acting Alone: Distinguishing among Reticence and Passive and Active Solitude in Young Children. *Child Development*, 65, 129-137.
- Crozier, W. R. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 85-95.
- Crozier, W. R., & Perkins, P. (2002). Shyness as a factor when assessing children. *Educational Psychology in Practice*, 18(3), 239-244.  
doi:10.1080/0266736022000010267
- Else-Quest, N., Hyde, J., Goldsmith, H., & Van Hulle, C. (2006). Gender differences in temperament: a meta-analysis. *Psychology Bull*, 132(1), 33-72. doi: 10.1037/0033-2909.132.1.33
- Finn, K., Johannsen, N., & Specker, B. (2002). Factors associated with physical activity in preschool children. *The Journal of Pediatrics*, 140 (1), 81-85.
- Fox, N. A., & Reeb-Sutherland, B. C. (2010). Biological moderators of infant temperament and its relation to social withdrawal. In K.H. Rubin & R.J. Coplan (Eds), *The Development of Shyness and Social Withdrawal in Childhood and Adolescence*. ( pp. 84-103). New York: Guilford
- Gunnar, M. R., Sebanc, A. M., Tout, K., Donzella, B., & Van Dulmen, M. M. H. (2003). Peer rejection, temperament and cortisol activity in preschoolers. *Developmental Psychobiology*, 43 (4), 346-358.

- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Henderson, H. A., Marshall, P. J., Fox, N., & Rubin, K. H. (2004). Psychophysiological and behavioral evidence for varying forms and functions of nonsocial behavior in preschoolers. *Child Development*, 75(1), 236-250.
- Hill-Soderlund, A. L., & Braungart-Reiker, J. M. (2008). Early individual differences in temperamental reactivity and regulation: implications for effortful control in early childhood. *Infant Behavior & Development*, 31, 386-397.
- Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. (2011). The power of friendship: Protection against a escalating cycle of peer victimization. In M. Killen & R. Coplan (Eds.). *Social development in childhood & adolescence: A contemporary reader* (155-164). Blackwell Publishing: USA; UK
- Howe, N., Rinaldi C. M., Jennings, M., & Petrakos. H. (2002). "No! The lambs can stay out because they got cozies!": Constructive and destructive sibling conflict, pretend play, and social understanding. *Child Development*. 73(5), 1460-1473.
- Karreman, A., Van Tuijl, C., Van Aken, M. A. G., & Dekovic, M. (2008). Parenting, coparenting, and effortful control in preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 22 (1), 30-40.
- Killen, M., & Coplan, R. J. (2011). *Social development in childhood and adolescence: A contemporary reader*. NY: Wiley/Blackwell Publishers.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67 (3), 1103-1118.
- Markon, K. E., Krueger, R. F., & Watson, D. (2005). Delineating the structure of normal and abnormal personality: an integrative hierarchical approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 139-157
- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, 37, 431-446. doi: 10.1037//0012-1649.37.3.431
- McCartney, K., Burchinal, M., Clarke-Stewart, A., Bub, K. L., Owen M. T., Belsky, J., & NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 46 (1), 1-17.

- Munn, P., & Dunn, J. (1989). Temperament and the developing relationship between sibling. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 433-451
- Nelson, L. J., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2005). Social and nonsocial behaviors and peer acceptance: Longitudinal model of the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Education and Development*, 20, 185-200
- Oh, W., Rubin, K. H., Bowker, J. C., Booth-LaForce, C., Rose-Krasnor, L., & Laursen, B. (2008). Trajectories of social withdrawal from middle childhood to early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 553-566.
- Pepler, D. J., Abramovitch, R., & Corter, C. (1981). Sibling Interaction in the home: A longitudinal study. *Child Development*, 52, 1344-1347
- Putnam, S. P., Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 29 (3), 386-401.
- Ribeiro, O., Santos, A. J., Freitas, M., Correia, J.V., & Rubin, K. (2015). O retraimento social em adolescentes: um estudo descritivo do seu ajustamento sócio-emocional segundo a perspetiva dos professores. *Trends in Psychology*, 23(2), 255-267, doi: 10.9788/TP2015.2-02
- Ross, H., & Howe, N. (2009). Family Influences on Children's Peer Relationships. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.). *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 508-527). New York: The Guilford Press
- Rothbart, M. K. (2004). Commentary: Differentiated measures of temperament and multiple pathways to childhood disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescence Psychology*, 33(1), 82-87
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: temperament and personality in development*. New York: Guilford Press
- Rothbart, M. K., & Ahadi, S. A. (1994). Temperament and the development of personality. *Journal of Abnormal Psychology*. 103, 55-66.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S., & Hershey, K. (1994). Temperament and social behavior in childhood. In M. Killen & R. Coplan (Eds.). *Social Development: a contemporary reader* (pp. 15-25). Blackwell Publishing: USA; UK

- Rothbart, M., Ahadi, S., Hershey, K., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: the Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394-1408.
- Rothbart, M. K., & Bates, J.E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg (Vol.Ed) & W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology: vol.3. Social, emotional, and personality development* (6ed., pp. 105-176). New York: Wiley
- Rubin, K. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil? *Child Development*, 53, 651-657.
- Rubin, K. H., & Asendorpf, J. (Eds.) (1993). *Social withdrawal inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, K.H., Bowker, J.C., & Gazelle, H. (2010). Social withdrawal in childhood and adolescence: Peer relationships and social competence. In K.H. Rubin & R.J. Coplan (Eds), *The Development of Shyness and Social Withdrawal in Childhood and Adolescence*. New York: Guilford
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in Peer Groups. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. 4, 1–48. doi: 10.1002/9781118963418.childpsy405
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Vol.Ed.) & W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6 ed, pp. 571-645). New York Wiley
- Rubin, K. H., & Burgess, K. (2001). Social withdrawal. In M. W. Vasey & M. R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 407-434). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rubin, K.H., Burgess, K., & Coplan, R. (2002). Social Withdrawal and Shyness. In P.K. Smith & C. Hart (Eds), *Handbook of Childhood Social Development*. London: Blackwell.
- Rubin, K.H., Burgess, K., Kennedy, A.E., & Stewart. S. (2003). Social withdrawal and inhibition in childhood. In E. Mash & R. Barkley (Eds.). *Child Psychopathology* (pp. 372-406). (2nd edition). New York: Guilford

- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 506-534. doi: 10.1037/a0012954
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2010). *The Development of Shyness and Social Withdrawal*. New York: Guilford
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, L. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163642
- Rubin, K. H., Hymel, S., & Mills, R. S. L. (1989). Sociability and social withdrawal in childhood: Stability and outcomes. *Journal of Personality*, 57, 238-255.
- Rubin, K. H. & Mill, R. (1998). The Many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56 (6), 916-924.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., & Oh, W. (2007). The peer relationships and friendships of socially withdrawn children. In A. S. LoCoco, K. H. Rubin, & C. Zappulla (Eds.), *L'isolamento sociale durante l'infanzia*. Milan, Italy: Unicopli.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C. & Burgess, K. B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34 (2), 143-157.
- Schaffer, H. R. (1999). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget
- Simpson, A. E., & Stevenson-Hinde, J. (1985). Temperamental characteristics of three- to four-year-old boys and girls and child-family interactions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 43-53.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stevenson-Hinde, J. (1989). Behavioral inhibition: Issues of context. In J. S. Reznick (Ed.), *Perspectives on behavioral inhibition* (pp. 125-138). Chicago: University of Chicago Press.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament & Development*. Nova York: Bremner/Mazel
- Torres, Veríssimo, Santos, Monteiro, Figueiredo & Vaughn (2015). Quantity of group child care, behavior problems & prosocial behaviors: a study with Portuguese preschoolers. *Early Education and Development*, 1-21. doi: 10.1080/10409289.2015.1024994

Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1058 –1069.

Vaughn, B., Vollenweider, M., Bost, K., Azria-Evans, M. & Snider, J. (2003). Negative Interactions and Social Competence for Preschool Children in Two Samples: Reconsidering the Interpretation of Agressive Behavior for Young Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49 (3), 245-278.

## Anexos

### Anexo A – Carta de Apresentação aos Jardins de Infância



Ex.<sup>a</sup>. Sr.<sup>a</sup>. Diretora(o)

No âmbito do projeto de investigação: *Dad's Involvement: is it just "cool and trendy" or it really matter?* gostaríamos de pedir a sua colaboração para a realização do mesmo. Este projeto, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Lígia Monteiro, Prof. auxiliar no ISCTE-IUL, tem como objetivo analisar o papel do pai no contexto familiar (e.g. o modo como participam em diferentes atividades relativas aos cuidados e educação dos seus filhos) e o seu impacto no desenvolvimento social das crianças

Uma vez que a família funciona como um sistema, em que todos os elementos são considerados, pediremos a colaboração, não só das mães como, também, dos pais. A recolha de dados consiste na entrega de questionários aos pais de crianças a frequentar o Jardim-de- Infância. Será, ainda, solicitada a colaboração das educadoras para o preenchimento de um questionário sobre a adaptação social das crianças ao contexto escolar.

Os questionários serão entregues, presencialmente, às educadoras após uma breve explicação do projeto e entregues por estas aos pais. Os questionários serão, posteriormente, recolhidos, em data a combinar, junto das educadoras/escolas.

Sublinhamos que a confidencialidade dos dados é garantida. Os pais poderão desistir a qualquer momento da sua participação no projeto que, apenas, terá início após o consentimento informado, assinado pelos mesmos.

Acrescente-se, que este estudo teve o parecer favorável da Comissão de Ética do ISCTE-IUL e da Unidade de investigação CIS-IUL.

Para qualquer esclarecimento necessário estamos ao Vosso dispor nos seguintes contactos:

Lígia Monteiro – Gabinete 101 – Aula Autónoma, Extensão: 71101. e-mail: [lmsmo@iscte.pt](mailto:lmsmo@iscte.pt)

Atenciosamente e ao Vosso dispor,



Professora Auxiliar/ISCTE-IUL

## **Anexo B – Consentimento Informado/Pedido de Autorização de Participação (Pais)**



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

Exmos. Srs.

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

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

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

Passamos a apresentar, de forma sucinta, os 2 momentos nos quais se desenrolará o estudo:

- a) Preenchimento de questionários pela mãe e pelo pai de modo independente.
- b) Preenchimento de um questionário pela educadora da sala onde a criança se encontra.

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

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

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

Ao dispor para qualquer esclarecimento, junto dos seguintes contactos:

Lígia Monteiro – Gabinete 101 – Aula Autónoma, Extensão: 71101. e-mail: [Imsmo@iscte.pt](mailto:Imsmo@iscte.pt)

Atenciosamente e ao Vosso dispor,

A handwritten signature in blue ink that reads 'Lígia Monteiro'.

Professora Doutora Lígia Monteiro



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

Autorizo a participação \_\_\_\_\_

Não autorizo a participação \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

\_\_\_\_\_

**Anexo C – Ficha de Dados Sociodemográfica (Veríssimo, s.d)**

CÓDIGO: \_\_\_\_\_ (a preencher pelo investigador)

**1. Caracterização da criança**

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino  Feminino

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

Escola que frequenta: \_\_\_\_\_ Localidade: \_\_\_\_\_

Berçário  Creche  Jardim de infância

Idade de início de frequência de creche/jardim-de-infância: \_\_\_\_\_

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

**1. Caracterização dos pais**

Estado Civil: Casados  Divorciados/ Separados  União de Facto  Outros: \_\_\_\_\_

Idade da mãe: \_\_\_\_\_ Idade do pai: \_\_\_\_\_

Nacionalidade/Etnia da mãe: \_\_\_\_\_ Nacionalidade/Etnia do pai: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias da mãe:

<input type="checkbox"/> Não sabe ler, nem escrever	<input type="checkbox"/> 1.º ciclo (1º ano – 4ºano)	<input type="checkbox"/> 2.º ciclo (5º - 6ºano)
<input type="checkbox"/> 3.º ciclo (7ºano – 9ºano)	<input type="checkbox"/> Ensino secundário (10ºano-12ºano)	<input type="checkbox"/> Bacharelato (3 anos)
<input type="checkbox"/> Licenciatura (5 anos)	<input type="checkbox"/> Mestrado (5anos+2anos)	<input type="checkbox"/> Mestrado (3anos+2anos)
<input type="checkbox"/> Doutoramento	Outras _____	

Habilitações literárias do pai:

<input type="checkbox"/> Não sabe ler, nem escrever	<input type="checkbox"/> 1.º ciclo (1º ano – 4ºano)	<input type="checkbox"/> 2.º ciclo (5º - 6ºano)
<input type="checkbox"/> 3.º ciclo (7ºano – 9ºano)	<input type="checkbox"/> Ensino secundário (10ano-12ano)	<input type="checkbox"/> Bacharelato (3 anos)
<input type="checkbox"/> Licenciatura (5 anos)	<input type="checkbox"/> Mestrado (5anos+2anos)	<input type="checkbox"/> Mestrado (3anos+2anos)
<input type="checkbox"/> Doutoramento	Outras _____	

**3. Situação Profissional:**

Mãe trabalha: Sim  Não  Tempo inteiro  Parcial

Nº de horas semanais: \_\_\_\_\_

Pai trabalha: Sim  Não  Tempo inteiro  Parcial

Nº de horas semanais: \_\_\_\_\_

Rendimento mensal / família: \_\_\_\_\_ €

Proveniência dos Rendimentos / Mãe:

Trabalho (Salário mensal) <input type="checkbox"/>	Rendimento Social de Inserção <input type="checkbox"/>
Subsídio de desemprego <input type="checkbox"/>	Outros: _____ <input type="checkbox"/>

Proveniência dos Rendimentos / Pai:

Trabalho (Salário mensal) <input type="checkbox"/>	Rendimento Social de Inserção <input type="checkbox"/>
Subsídio de desemprego <input type="checkbox"/>	Outros: _____ <input type="checkbox"/>

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

---

**Anexo D - Children Behavior Questionnaire (CBQ) Versão Reduzida (versão portuguesa)**

**Children's Behavior Questionnaire - Short Form Version**

**Mary K. Rothbart , 2000, University of Oregon, USA**

Versão Portuguesa

Tradução por Luís Franklin\*, Isabel Soares\*, Adriana Sampaio\*; Orlando Santos \*\* &, Manuela Veríssimo\*\*

\*Escola de Psicologia, Universidade do Minho; \*\* Instituto Superior Psicologia Aplicada, Lisboa

Participante N° _____	Sexo _____	Data _____
Idade da criança _____	Data de nascimento da criança: _____	_____
Anos      Meses	Dia      Mês      Ano	

**Instruções**

Nas próximas páginas irá ler um conjunto de afirmações que descrevem as reacções da criança a um conjunto de situações. Gostaríamos que nos relatasse quais são as reacções mais características da criança nessas situações. Não existem formas "correctas" de reagir e são essas diferenças que estamos a estudar. Por favor leia cada afirmação e decida se é uma descrição "verdadeira" ou "não verdadeira" da reacção da criança nos últimos seis meses. Em cada afirmação faça um círculo à volta do número que melhor caracteriza a criança, assinalando se a afirmação é

- 1      Muito falsa
- 2      Bastante falsa
- 3      Pouco falsa
- 4      Nem verdadeira nem falsa
- 5      Pouco verdadeira
- 6      Bastante verdadeira
- 7      Muito verdadeira

Se não consegue responder a uma das afirmações porque nunca viu a criança nessa situação, (por exemplo, se a declaração é sobre a reacção da criança ao seu canto e se nunca cantou para a criança), por favor faça um círculo à volta de NA (Não Aplicável).

Por favor, certifique-se que faz um círculo à volta de um número ou NA em cada das afirmações.



1	2	3	4	5	6	7	NA
Muito Falso	Bastante Falso	Pouco Falso	Nem verdadeiro nem Falso	Pouco verdadeiro	Bastante verdadeiro	Muito Verdadeiro	Não Aplicável
<u>A minha criança:</u>							
20. Tende a ficar triste se os planos da família não resultam.				30. Fica muito frustrado(a) quando não lhe deixam fazer alguma coisa que ele(a) quer.			
1	2	3	4	5	6	7	NA
21. Muda de uma tarefa para outra sem completar nenhuma delas.				31. Fica aborrecido(a) quando parentes ou amigos de quem gosta se preparam para ir embora depois de uma visita.			
1	2	3	4	5	6	7	NA
22. Move-se activamente (corre, sobe às coisas, salta) quando está a brincar em casa.				32. Faz comentários quando um dos pais muda sua aparência.			
1	2	3	4	5	6	7	NA
23. Tem medo de barulhos intensos.				33. Desfruta de actividades como brincar à apanhada (cacadinhas) ou fazer o avião, etc.			
1	2	3	4	5	6	7	NA
24. Parece ouvir sons mesmo que muito calmos.				34. Quando está zangado com qualquer coisa tende a ficar aborrecido(a) durante dez minutos ou mais.			
1	2	3	4	5	6	7	NA
25. Tem dificuldade em acalmar-se depois de uma actividade excitante				35. Não tem medo do escuro.			
1	2	3	4	5	6	7	NA
26. Gosta de tomar banhos quentes.				36. Demora muito tempo na aproximação a novas situações.			
1	2	3	4	5	6	7	NA
27. Parece ficar deprimido(a) quando não é capaz de completar uma tarefa.				37. Por vezes é envergonhado(a) mesmo com pessoas que conhece há muito tempo.			
1	2	3	4	5	6	7	NA
28. Precipita-se frequentemente para novas situações.				38. Consegue esperar para começar actividades novas quando lhe é dito para esperar.			
1	2	3	4	5	6	7	NA
29. Fica muito perturbado(a) com um pequeno corte ou ferida.							
1	2	3	4	5	6	7	NA

1	2	3	4	5	6	7	NA
Muito Falso	Bastante Falso	Pouco Falso	Nem verdadeiro nem Falso	Pouco verdadeiro	Bastante verdadeiro	Muito Verdadeiro	Não Aplicável

A minha criança:

39. Gosta de se aconchegar junto dos pais ou de quem cuida dele(a).

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

40. Fica zangado(a) quando não encontra algo com que quer brincar.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

41. Tem medo do fogo.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

42. Por vezes parece nervoso(a) quando fala com adultos que acabou de conhecer.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

43. É lento(a) e não tem pressa em decidir o que fazer a seguir.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

44. Em poucos minutos deixa de estar zangado e passa a sentir-se melhor

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

45. Prepara-se para as viagens ou para um passeio, planeando as coisas de que necessitará.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

46. Fica muito excitado(a) enquanto se prepara para as viagens.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

47. Fica rapidamente atento(a) para qualquer novo elemento ou objecto na sala.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

48. Raramente dá gargalhadas durante a brincadeira com outras crianças.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

49. Não fica muito perturbado(a) com cortes ou feridas menores.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

50. Prefere actividades calmas a jogos activos.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

51. Tende a dizer a primeira coisa que lhe vem à cabeça, sem parar para pensar sobre isso.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

52. Age de forma envergonhada perante novas pessoas.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

53. Tem dificuldade em permanecer sentado(a) quando lhe é dito para o fazer (em cinemas, igreja, etc.).

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

54. Raramente chora quando ouve uma história triste.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

55. Por vezes sorri ou ri-se quando brinca sozinho(a).

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

56. Raramente fica perturbado(a) quando vê um acontecimento triste num programa de televisão.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

57. Gosta quando conversam com ele(a).

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

Comportamentos sociais e não-sociais e as características da criança

1	2	3	4	5	6	7	NA
Muito Falso	Bastante Falso	Pouco Falso	Nem verdadeiro nem Falso	Pouco verdadeiro	Bastante verdadeiro	Muito Verdadeiro	Não Aplicável

A minha criança:

<p>58. Fica muito excitado(a) antes de uma saída (por ex., piquenique, festa, etc.).</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p> <p>59. Se está aborrecido(a), rapidamente se põe bem-disposto(a), pensando numa outra coisa.</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p> <p>60. Sente-se à vontade em pedir a outras crianças para brincar.</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p> <p>61. Raramente fica chateado(a) quando lhe é dito para ir para a cama.</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p> <p>62. Quando está a desenhar ou a colorir um livro mostra uma grande concentração.</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p> <p>63. Tem medo do escuro.</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p> <p>64. É provável que chore mesmo quando a dor é pequena.</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p> <p>65. Gosta de ver livros com figuras.</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p> <p>66. É fácil de acalmar quando está perturbado(a).</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p> <p>67. Compreende as instruções dadas.</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p>	<p>68. Raramente se assusta com "monstros" que vê nos filmes.</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p> <p>69. Quando está num balçoço gosta de ir depressa e alto.</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p> <p>70. Por vezes afasta-se de forma envergonhada quando conhece pessoas novas.</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p> <p>71. Fica muito envolvido(a) com o que está a fazer trabalhando durante longos períodos de tempo.</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p> <p>72. Gosta que cantem para ele(a).</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p> <p>73. Aproxima-se com cuidado e devagar de lugares quando lhe foi dito que são perigosos.</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p> <p>74. Raramente fica desencorajado(a) quando tem dificuldades em fazer algo funcionar.</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p> <p>75. É muito difícil de acalmar quando está perturbado(a).</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p> <p>76. Gosta do som das palavras, como ouvir rimas e canções infantis</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p> <p>77. Sorri muito para as pessoas de quem gosta.</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>_____</p>
--	---

Comportamentos sociais e não-sociais e as características da criança

1	2	3	4	5	6	7	NA
Muito Falso	Bastante Falso	Pouco Falso	Nem verdadeiro nem Falso	Pouco verdadeiro	Bastante verdadeiro	Muito Verdadeiro	Não Aplicável

A minha criança:

78. Não gosta de jogos duros e barulhentos.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

79. Muitas vezes dá gargalhadas quando brinca com outras crianças.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

80. Raramente se ri alto enquanto vê televisão ou comédias televisivas.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

81. Pode facilmente parar uma actividade quando lhe é dito "não".

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

82. É das últimas crianças a experimentar uma nova actividade.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

83. Geralmente não nota odores de perfumes, de tabaco, de cozinhados, etc.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

84. Distrai-se facilmente quando está a ouvir uma história.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

85. Tem muita energia, mesmo à noite.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

86. Gosta de se sentar ao colo dos pais.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

87. Fica zangado(a) quando é interrompido(a) durante a sua brincadeira antes de a terminar.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

88. Gosta de andar de triciclo ou de bicicleta de forma imprudente ou rápida.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

89. Por vezes fica absorvido(a) com a ilustração de um livro ficando a olhar durante muito tempo.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

90. Mantém-se calmo(a) enquanto espera por uma sobremesa, por exemplo, um gelado

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

91. Dificilmente se queixa quando está doente com uma constipação.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

92. Espera ansiosamente para passear com a família mas não fica muito excitado(a) com isso.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

93. Gosta de se sentar silenciosamente e ver as pessoas a fazerem coisas.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

94. Gosta de actividades rítmicas calmas como por exemplo balancear-se.

1 2 3 4 5 6 7 NA  
|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

Por favor verifique o questionário para se certificar que completou todas as páginas.  
Muito obrigado pela sua ajuda!