

Aptidões sociais e problemas de comportamento: Retratos das crianças portuguesas de idade pré-escolar¹

Social skills and problem behaviors:
Portraits of Portuguese preschool children

SOFIA MAJOR², MARIA JOÃO SEABRA-SANTOS³

RESUMO

No âmbito dos estudos de adaptação e validação das *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – 2nd Edition* (PKBS-2) para a população portuguesa, a versão portuguesa destas escalas (ECIP-2) foi preenchida por pais e educadores de 1.000 crianças de idade pré-escolar. Com o objetivo de retratar o funcionamento socioemocional das crianças portuguesas foram comparados os resultados totais atribuídos por aqueles informadores nas duas escalas das ECIP-2 (Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento) para a totalidade da amostra, por sexo e idade da criança. Os itens assinalados com as cotações mais elevadas num maior número de casos, em cada contexto, foram analisados. Os resultados obtidos apontam para a existência de uma perspetiva distinta por parte dos informadores em contexto familiar e escolar, com os pais a apontarem sistematicamente mais

1 Este artigo resultou da dissertação de doutoramento da primeira autora, “Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Retrato das crianças portuguesas”, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, com financiamento de uma bolsa de doutoramento da FCT (SFRH/BD/29141/2006)

2 Doutorada pela Universidade de Coimbra. Professora Auxiliar Convidada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Rua do Colégio Novo, Apartado 6153, 3001-802 Coimbra. Telefone: (+351) 239851450. E-mail: smajor@fpce.uc.pt

3 Doutorada pela Universidade de Coimbra. Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. E-mail: seabramj@fpce.uc.pt

problemas de comportamento às crianças, e permitem-nos considerar as ECIP-2 como uma ferramenta útil na obtenção de um retrato dos comportamentos das crianças portuguesas pré-escolares.

Palavras-chave: PKBS-2, ECIP-2, pré-escolar, pais, educadores.

ABSTRACT

In the context of the adaptation and validity studies of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales – 2nd Edition (PKBS-2) for the Portuguese population, the Portuguese version of these scales (ECIP-2) was rated by 1.000 preschoolers' parents and teachers. With the purpose of describing the social emotional functioning of Portuguese children, the total scores assigned by these two informants on both ECIP-2 scales (Social Skills and Problem Behaviors) were compared for the total sample, and also according to the child's gender and age. Items rated with the highest scores by a larger number of respondents in each context were analysed. Results indicate distinct perspectives on the part of informants across home and school settings, with parents systematically rating their children as having more problem behaviors. Results also highlight the ECIP-2 as a useful tool in order to get a picture of Portuguese preschoolers' behaviors.

Keywords: PKBS-2, ECIP-2, preschool, parents, teachers.

INTRODUÇÃO

A transição para o jardim-de-infância desempenha um papel significativo ao nível do comportamento socioemocional das crianças. Com a passagem do contexto familiar para o contexto escolar, o confronto com experiências novas e necessidades/pressões nem sempre fáceis de conciliar (Klyce, Conger, Conger, & Dumas, 2011) poderão desencadear comportamentos negati-

vos como birras, atitudes agressivas, isolamento e evitamento de situações que suscitam receio (Webster-Stratton, 2006). No seio destas mudanças, o estudo do funcionamento socioemocional das crianças em idade pré-escolar, não apenas em termos de adaptação presente, mas também na predição de problemas futuros, reveste-se de uma importância particular (Major, 2011). Por conseguinte, a idade pré-escolar corresponde a um período em que há uma

oportunidade única para a aquisição de competências específicas, com vista a um correto desenvolvimento e funcionamento interpessoal (Imach, Chein, Lacunza, Caballero, & Martinenghi, 2011). No entanto, ao considerar a realidade portuguesa, rapidamente se torna evidente que, no nosso país, existe uma notória escassez de instrumentos de avaliação socioemocional devidamente adaptados e validados para a população pré-escolar. Esta realidade, aliada ao número crescente de crianças encaminhadas para avaliação psicológica em idades cada vez mais precoces, por suspeita de problemas socioemocionais, traduz-se em dificuldades acrescidas para os profissionais, dada a impossibilidade de recolher informação fidedigna e de estabelecer comparações normativas (Major, 2011).

Neste contexto, a recente aferição para a população portuguesa das Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar – 2ª edição (Major, 2011) (*Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition* ou PKBS-2, Merrell, 2002) assume particular relevância, ao fornecer uma base normativa para a avaliação de problemas de comportamento nestas idades precoces e ao permitir averiguar quais os comportamentos e problemas que assumem maior importância para pais e para educadores/professores. A existência de instrumentos adequados à idade das crianças reveste-se de uma utilidade

particular, uma vez que determinados comportamentos considerados como prossociais ou como problemáticos numa idade podem não o ser noutra faixa etária (Bravo & Lagunes, 2009).

Atendendo às características específicas da avaliação psicológica de crianças em idade pré-escolar (dadas as competências verbais reduzidas, o egocentrismo e a incapacidade de estabelecer juízos comparativos), pais e educadores são geralmente os adultos mais solicitados a facultar informações acerca dos comportamentos, quer seja através de entrevistas ou do preenchimento de escalas de avaliação (Crane, Mincic, & Winsler, 2011; Liu, Cheng, & Leung, 2011; Rochette, 2008). Com efeito, estes são os adultos com quem as crianças passam mais tempo, com mais oportunidades para as observar e num leque de situações mais diversificado (Keogh & Bernheimer, 1998; Vitaro, Gagnon, & Tremblay, 1991). A possibilidade de recolha de informação junto destes dois informadores tem subjacente a importância das suas diferentes perspetivas, na tentativa de integrar essa informação para obter um retrato mais coerente/fidedigno do funcionamento socioemocional da criança, ao interagir com adultos com um papel significativo na sua vida e nos dois contextos em que passa a maior parte do seu tempo (casa e jardim-de-infância) (Gagnon, Nagle, & Nickerson, 2007; Offord et al., 1996; Verhulst & Akkerhuis, 1989).

No entanto, se por um lado o recurso a vários informadores permite recolher informação única acerca do funcionamento socioemocional das crianças, a literatura especializada aponta a existência de discrepâncias entre informadores como a regra mais do que a exceção (e.g., Achenbach McConaughy, & Howell, 1987; Klyce et al., 2011). Neste sentido, encontra-se repetidamente referência ao reduzido a moderado acordo entre informadores nos relatos de problemas de comportamento (e.g., Achenbach et al., 1987; Gagnon, Vitaro, & Tremblay, 1992; Gross, Fogg, Garvey, & Julion, 2004; Offord et al., 1996). Convém, no entanto, salientar que a vasta maioria dos estudos dedicados ao acordo entre pais e professores se reporta a crianças de idade escolar, deixando a compreensão deste fenómeno menos esclarecida para a população pré-escolar (Crane et al., 2011; Grietens et al., 2004; Gross et al., 2004; Herrera & Little, 2005; Liu et al., 2011; Winsler & Wallace, 2002). Por outro lado, é importante sublinhar que, apesar de o acordo entre informadores no que diz respeito aos problemas de comportamento ter sido (e.g., Hins-haw, Han, Erhardt, & Huber, 1992), e continuar a ser (e.g., Liu et al., 2011), amplamente estudado, o comportamento prossocial não tem recebido a mesma atenção (Renk, 2005; Renk & Phares, 2004).

Acresce, ainda, que são igualmente

escassos os estudos que, para além da perspetiva global ao nível dos resultados totais e/ou escalas, procedem a um estudo mais refinado da informação facultada por pais e educadores no preenchimento de escalas de avaliação, analisando quais os itens que são mais cotados por estes informadores. Assim, um dos poucos estudos encontrados na literatura com análises efetuadas ao nível dos itens foi o de Verhulst e Akkerhuis (1989), os quais procuraram analisar a informação facultada por pais e educadores/professores para um total 1.161 crianças dos 4 aos 12 anos de idade. As diferenças encontradas apontaram para cotações mais elevadas por parte dos pais para problemas de carácter exteriorizado, nomeadamente itens relacionados com discussões ou hiperatividade. Já os professores deram mais relevância a problemas de relacionamento com os pares (e.g., isolamento) ou com interferência no funcionamento académico (e.g., pouco participativo) (Verhulst & Akkerhuis, 1989).

Por sua vez, Gagnon e colaboradores (1992) estudaram a prevalência de cotações de comportamentos disruptivos em 1.924 crianças de 6 anos. Mais uma vez, os resultados indicam que os professores assinalam menos problemas de comportamento, por comparação com os pais. Ainda assim, atendendo à variável sexo da criança, os itens relacionados com hiperatividade e comportamento disruptivo apare-

cem como os mais cotados por ambos os informadores, tanto para os rapazes como para as raparigas. Acresce que, apesar da semelhança na prevalência da cotação de alguns comportamentos, os autores encontraram discrepâncias mais flagrantes entre os informadores em itens específicos (e.g., item “Desobediente” cotado para as raparigas com uma prevalência de 74.5% pelas mães e apenas 19.4% pelos professores) (Gagnon et al., 1992).

Mais recentemente, e com respeito ao comportamento prossocial, Lane, Stanton-Chapman, Jamison e Phillips (2007) analisaram a frequência com que pais e educadores de 124 crianças, dos 2 aos 6 anos de idade, classificam determinadas aptidões sociais como sendo fundamentais para o sucesso escolar. Verificou-se que ambos os informadores colocam um forte peso em aptidões de cooperação social (e.g., seguir instruções), contrariamente aos domínios da assertividade e auto-controlo, mais valorizados pelos pais (e.g., cumprimento de regras, falar num tom de voz apropriado) (Lane et al., 2007).

Em Portugal, numa amostra que não abrange crianças em idade pré-escolar, Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira e Cardoso (1994) compararam os problemas mais referidos pelos pais de 1.332 crianças e jovens, com idades entre os 7 e os 16 anos, no Inventário de Comportamento da Criança para Pais (ICCP), com os que são mais referidos na ver-

são americana (CBCL; Achenbach, 1991). Concluíram que, em ambos os casos, os problemas de carácter exteriorizado são mais frequentes. Os autores assinalaram, ainda, taxas mais elevadas de problemas de comportamento para os rapazes, em comparação com as raparigas, assim como nos mais novos (menos de 11 anos), comparativamente com os mais velhos (11 anos ou mais) (Fonseca et al., 1994).

Atendendo à recente disponibilização da versão portuguesa das PKBS-2 (Major, 2011; Major, Seabra-Santos, & Merrell, 2011), e ao facto de os estudos desenvolvidos na área do acordo entre informadores raramente se debruçarem sobre a análise mais detalhada ao nível dos itens, o presente estudo pretende analisar os itens que mais contribuem para a caracterização dos comportamentos socioemocionais das crianças portuguesas, atendendo à perspectiva dos pais e dos educadores. Assim, apontamos como primeiro objetivo comparar os resultados obtidos nos contextos familiar e escolar para a versão portuguesa das PKBS-2 ao nível das aptidões sociais e problemas de comportamento (amostra total, por sexo e idade da criança). Num segundo momento pretende-se compreender quais dos itens referentes a aptidões sociais e problemas de comportamento são mais frequentemente assinalados por pais e educadores, de forma a obter um breve retrato das crianças portuguesas.

MÉTODOS

Participantes

A amostra normativa recolhida nos estudos de adaptação e validação das PKBS-2 para a população portuguesa (ver Major, 2011) serviu de base para o desenvolvimento do presente estudo. Assim, participaram um total de 1.000 crianças residentes em Portugal Continental e Regiões Autónomas, a frequentar uma instituição escolar pública (57.7%), Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) ou Obra Social (25.7%), ou instituição particular (16.6%), com idades entre os 3 e os 6 anos ($M = 4.50$ anos, $DP = 1.12$).

Face à opção por um procedimento de amostragem estratificado com número fixo de sujeitos para as variáveis idade e sexo, a amostra é composta por um total constante de 250 crianças por cada faixa etária considerada (3, 4, 5 e 6 anos), repartidas de forma equivalente pela variável sexo (50% para o sexo feminino e 50% para o sexo masculino). As crianças frequentam o ensino pré-escolar e o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico (das 250 crianças incluídas na faixa etária dos 6 anos, 50% foi recolhida em contexto de pré-escolar e 50% na escolaridade básica). A maioria das crianças provém de famílias com um nível socioeconómico baixo (44.6%) ou médio (46.2%), indicador este calculado com base no cruzamento da escolaridade e profissão

dos pais (Almeida, 1988).

Para integrar a amostra normativa foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: ter o documento de consentimento de participação no estudo assinado pelos pais, ter entre 3 e 6 anos de idade, ter pais que dominem a língua portuguesa (uma vez que são estes que preenchem as escalas), e frequentar o jardim-de-infância ou escola do primeiro ciclo do ensino básico atual há pelo menos 6 semanas (atendendo à recomendação do manual das PKBS-2 no sentido de os educadores/professores terem interagido com as crianças pelo menos durante as últimas 6 semanas antes de preencherem as escalas).

O preenchimento no contexto familiar foi efetuado maioritariamente pela mãe da criança (83.4%). Os restantes protocolos foram preenchidos pelo pai (11.8%), pai e mãe em conjunto (4.1%), ou por outro responsável pela criança (0.7%; e.g., avós). Quanto ao contexto escolar, colaboraram neste estudo um total de 131 docentes, sendo 129 do sexo feminino e apenas 2 do sexo masculino. Destes, que doravante serão referidos como “educadores”, 113 lecionavam em contexto de jardim-de-infância e 18 no primeiro ciclo do ensino básico. A sua experiência profissional oscilava entre 1 e 35 anos, tendo a maioria mais de 5 anos de trabalho efetivo (78.8 e 66.7%, respetivamente para educadores de infância e professores do ensino básico). Procurou-se que

estes informadores preenchessem um número não muito diferente de questionários (entre 5 e 15), sendo que a maioria avaliou entre 6 e 10 crianças, com uma média de oito questionários preenchidos por cada informador em contexto escolar.

Instrumento

Mais do que a mera extensão para idades mais novas de um instrumento desenhado para crianças em idade escolar/adolescentes, as *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – 2nd Edition* (PKBS-2; Merrell, 2002) são um inventário do comportamento especificamente desenvolvido para ser utilizado com crianças dos 3 aos 6 anos de idade (Merrell, 2002, 2008). Focam-se em aptidões sociais e problemas de comportamento típicos e rotineiros, vulgarmente manifestados em casa e em contexto escolar. Desenvolvidas para serem preenchidas por pais e educadores, as PKBS-2 também poderão ser completadas por outros adultos com um relacionamento próximo com a criança (e.g., auxiliares de educação, avós). Os itens são cotados em referência à observação do comportamento da criança nos últimos 3 meses, com recurso a uma escala de tipo Likert de 4 pontos, de 0 “*Nunca*” a 3 “*Muitas vezes*” (Merrell, 2002).

A versão portuguesa, denominada de Escalas de Comportamento para a

Idade Pré-Escolar – 2ª Edição (ECIP-2; tradução e adaptação de Major & Seabra-Santos, 2007), inclui um total de 80 itens repartidos por duas escalas. Os estudos de análise fatorial desta versão confirmam a estrutura americana, sugerindo que os 34 itens referentes a comportamentos adaptativos/positivos da escala de Aptidões Sociais se encontram repartidos por três subescalas: Cooperação/Ajustamento Social, Interação Social/Empatia e Independência Social/Assertividade (Major, 2011). Por sua vez, os 46 itens da escala de Problemas de Comportamento encontram-se subdivididos em duas subescalas: Problemas Exteriorizados, com três subescalas suplementares (Oposição/Explosivo, Excesso Atividade/Desatenção e Antissocial/Agressivo); e Interiorizados, com duas subescalas suplementares (Isolamento Social e Ansiedade/Queixas Somáticas) (Major, 2011).

Tanto no manual das PKBS-2, como na literatura publicada sobre este instrumento, são evidenciadas as suas fortes qualidades psicométricas. Assim, os dados apresentados no manual sugerem que os resultados obtidos com as PKBS-2 apresentam uma consistência interna muito elevada, com os valores do coeficiente alfa para os resultados totais a situarem-se num intervalo de .90 a .97 para as amostras estudadas (Merrell, 2002). Várias revisões (e.g., Fairbank, 2005) e estudos com po-

pulações específicas (e.g., Carney & Merrell, 2005) comprovam as boas qualidades psicométricas e utilidade clínica destas escalas, as quais também foram registadas na versão portuguesa. Assim, destaca-se o valor obtido nos estudos de consistência interna, com o coeficiente alfa de Cronbach a oscilar entre .88 (total escala de Aptidões Sociais – Pais) e .97 (total escala Problemas de Comportamento – Educadores), complementados por outros estudos de evidência de precisão (e.g., acordo entre informadores, estabilidade temporal) e de validade (e.g., validade interna, validade convergente e discriminante) (Major, 2011).

Procedimento

Após um primeiro momento em que se procedeu aos pedidos de autorização necessários para a realização do estudo e recolha da amostra junto das entidades competentes (autor das PKBS-2, PRO-ED, Comissão Nacional de Proteção de Dados, Direções Regionais de Educação de todo o país e Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular), seguiu-se a seleção aleatória das instituições pré-escolares. As instituições do primeiro ciclo do ensino básico foram selecionadas pelo critério de proximidade física face às instituições pré-escolares. Uma vez estabelecidos os contactos com os vários Diretores e/ou Coordenadores das instituições

escolares selecionadas, procedeu-se à recolha da amostra propriamente dita. Assim, após definição do número de crianças a recolher em cada instituição, e efetuado o processo de seleção aleatória das crianças, foram entregues aos educadores os exemplares das ECIP-2 a preencher, bem como um envelope para os pais de cada criança a incluir na amostra. O envelope entregue aos pais continha uma carta de apresentação do projeto, em que era solicitada a sua colaboração através do preenchimento das escalas (sendo explicado que o educador também iria preencher a mesma escala e pedida a sua autorização para este segundo preenchimento), uma folha de consentimento informado a ser assinada pelos pais e um exemplar das ECIP-2. A devolução do inventário acompanhado da folha de consentimento era feita ao educador dentro do mesmo envelope, mas agora fechado (este procedimento permitia garantir a confidencialidade das respostas facultadas pelos pais).

A taxa de devolução de protocolos preenchidos pelos pais foi de 87.8%. Após o consentimento dos pais para a participação no estudo, nenhum dos informadores em contexto escolar se opôs ao preenchimento das ECIP-2, o que resultou na obtenção de uma taxa de 100% de devolução neste contexto.

Análises Estatísticas

Todas as análises de estatísticas descritivas e inferenciais foram efetuadas com recurso ao IBM SPSS Statistics – Version 20 (IBM Corporation, 2011). Procedeu-se a uma série de testes *t* para amostras emparelhadas, no sentido de analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas nos resultados totais da escala de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento das ECIP-2, atendendo à perspetiva de pais e educadores. Estas análises foram replicadas por subgrupos, para a variável sexo e idade da criança e, dentro de cada subgrupo, recorreu-se ao teste *t* para amostras independentes (sexo) e ANOVA com teste de comparações múltiplas de Bonferroni (idade) no sentido de analisar as diferenças de resultados em função daquelas variáveis. A magnitude do efeito para cada um dos resultados obtidos foi calculada com recurso ao *Eta Squared* proposto por Cohen (1988). Relativamente ao estudo acerca das taxas de prevalência dos itens com cotação mais elevada para as duas escalas das ECIP-2, este foi operacionalizado, num primeiro momento, através do cálculo do número médio de itens da escala de Aptidões Sociais e de Problemas de Comportamento assinalados com a cotação máxima (“*Muitas vezes*”) para cada um dos 1.000 casos considerados, para os dois contextos de preenchimento (casa e escola), com respetiva comparação através de um

teste *t* para amostras emparelhadas. Seguidamente procurou-se refinar o nível de análise deste estudo, averiguando quais seriam os itens mais cotados por pais e educadores, através do estudo de percentagens. Atendendo aos resultados elevados obtidos na escala de Aptidões Sociais, consideram-se todos os itens assinalados com a cotação máxima, “*Muitas vezes*”, em pelo menos 600 casos (i.e., 60% da amostra normativa). Uma vez que, em comparação com a escala de Aptidões Sociais, a escala de Problemas de Comportamento apresenta resultados mais baixos (tal como esperado) e perante a maior heterogeneidade de resultados, foi necessário adotar um critério mais inclusivo, considerando-se os itens assinalados com as duas cotações mais elevadas, isto é, “*Às vezes*” ou “*Muitas vezes*” num mínimo de 600 casos (i.e., 60% da amostra normativa) para as cotações dos pais e de 300 casos (i.e., 30% da amostra normativa) para os educadores (uma vez que não se encontrou qualquer comportamento assinalado por educadores que atingisse o critério estabelecido para os pais).

RESULTADOS

Comparação da perspetiva de pais e educadores: Resultados para a amostra total, e por sexo e idade da criança

Numa análise mais global dos re-

sultados, ao considerar a totalidade da amostra, verificamos que, comparativamente com os educadores, os pais atribuem cotações mais elevadas, quer aos itens que avaliam aptidões sociais ($M = 84.74 > M = 83.84$ para pais e educadores, respetivamente), quer aos relativos a problemas de comportamento ($M =$

$47.06 > M = 36.78$ para pais e educadores, respetivamente), sendo estas diferenças estatisticamente significativas, $t(999) = 2.06, p = .039$ e $t(999) = 12.84, p < .001$, para o resultado das aptidões sociais e problemas de comportamento, respetivamente (ver Quadro 1).

Quadro 1. Resultados Brutos ECIP-2 por Contexto de Preenchimento: Amostra Total, Sexo e Idade

Resultado ECIP-2 ^a	Nível Variável	n	Pais		Educadores		t	p
			M	DP	M	DP		
Amostra total								
Total AS	-	1.000	84.74	8.82	83.84	13.33	2.06*	.039
Total PC	-	1.000	47.06	19.24	36.78	24.34	12.84**	.001
Amostra por sexo								
Total AS	Rapazes	500	84.36	8.92	81.74	13.98	4.12**	.001
	Raparigas	500	85.11	8.71	85.93	12.30	-1.40	.162
Total PC	Rapazes	500	48.88	19.56	41.03	25.71	6.63**	.001
	Raparigas	500	45.23	18.75	32.54	22.12	11.92**	.001
Amostra por idade								
Total AS	3	250	82.97	8.56	78.64	14.72	4.61**	.001
	4	250	84.66	8.19	82.80	12.30	2.28*	.023
	5	250	85.65	8.95	87.79	10.99	-2.75**	.006
	6	250	85.65	9.31	86.11	13.21	-0.52	.606
Total PC	3	250	50.11	19.30	42.36	23.04	5.14**	.001
	4	250	47.03	18.82	38.32	23.95	5.29**	.001
	5	250	46.18	19.25	33.62	24.23	7.80**	.001
	6	250	44.92	19.31	32.83	25.04	7.45**	.001

Nota. AS = Aptidões Sociais; PC = Problemas de Comportamento.

a Máximo Total AS = 102; Máximo Total PC = 138.

* $p < .05$ ** $p < .01$ (Bicaudal)

Considerando os resultados para a variável sexo da criança, um primeiro resultado que se destaca do Quadro 1 é a manutenção do padrão de resultados, anteriormente identificado, com

os pais a assinalarem mais comportamentos negativos comparativamente aos educadores, tanto para rapazes como para raparigas, sendo ambas as diferenças estatisticamente significati-

vas ($p < .001$). De salientar que tanto os pais, $t(998) = 3.01$, $p = .003$, como os educadores, $t(998) = 5.60$, $p < .001$, consideram as raparigas como menos problemáticas do que os rapazes.

Já ao considerar o resultado total para a escala de Aptidões Sociais, enquanto os pais também assinalam mais aptidões sociais para os rapazes do que os educadores, $t(999) = 4.12$, $p < .001$, no caso do sexo feminino essa superioridade de cotação é encontrada nos educadores, ainda que as médias sejam muito próximas, o que contribui para que esta última diferença não alcance o limiar de significância estatística. Note-se que, quer os pais, quer os educadores, assinalam a presença de mais aptidões sociais nas raparigas do que nos rapazes, embora esta diferença apenas alcance significância estatística nas cotações dos educadores, $t(998) = -5.04$, $p < .001$.

Por fim, ao analisar os dados apresentados no Quadro 1 atendendo à variável idade da criança, verificamos que para ambos os informadores, se assiste a um aumento gradual com a idade do resultado total das aptidões sociais, com exceção da passagem dos 5 para os 6 anos de idade, em que se dá a manutenção do resultados para as cotações dos pais ($M = 85.65$) e uma ligeira redução nas cotações dos educadores ($M = 87.79 > 86.11$ para os 5 e 6 anos, respetivamente). Por outro lado, os pais apontam mais aptidões sociais

às crianças entre os 3-4 anos, passando a superioridade de cotação de aptidões sociais para os educadores nos 5-6 anos, apesar de a diferença entre as classificações de pais e educadores não alcançar o limiar de significância estatística aos 6 anos. Já para os itens abrangidos pela escala de Problemas de Comportamento, assistimos ao decréscimo das pontuações com o aumento da idade da criança, para as quatro faixas etárias consideradas, para ambos os informadores. É também importante destacar a manutenção do padrão de resultados para estes comportamentos, com a superioridade das classificações dos pais face aos educadores a alcançar significância estatística em todas as faixas etárias, dos 3 aos 6 anos de idade ($p < .001$). Este bloco de resultados para a variável idade da criança é ainda reforçado pelos resultados estatisticamente significativos das ANOVAS efetuadas para comparar os resultados obtidos nas quatro idades estudadas, tanto para as classificações dos pais referentes aos itens da escala de Aptidões Sociais, $F(3, 996) = 5.20$, $p = .001$, e da escala de Problemas de Comportamento, $F(3, 996) = 3.33$, $p = .019$, como em relação às classificações dos educadores, respetivamente $F(3, 996) = 24.58$, $p < .001$ e $F(3, 996) = 8.49$, $p < .001$, associados a magnitudes do efeito reduzidas, com exceção do resultado para a avaliação das aptidões sociais efetuada em contexto escolar (magnitude do efeito

moderada de .07). O teste de comparações múltiplas de Bonferroni aponta sistematicamente para diferenças entre os 3 e os 6 anos de idade (no sentido de um aumento das aptidões sociais e de uma redução dos comportamentos negativos).

De notar que todas as diferenças estatisticamente significativas, alcançadas nas análises apresentadas, se encontram associadas a magnitudes do efeito reduzidas para os resultados da escala de Aptidões Sociais, com exceção do resultado relativo aos 3 anos de idade (magnitude de efeito moderada de .08), e moderadas a elevadas no que diz respeito aos resultados da escala de Problemas de Comportamento (de .08 a .22).

Relativamente aos resultados apresentados no Quadro 1, é ainda importante destacar a constante (para as 14 comparações analisadas) superioridade do valor do desvio-padrão nas classificações dos educadores, em comparação com as dos pais.

Aptidões sociais com cotação mais elevada (pais e educadores)

Para os 34 itens da escala de Aptidões Sociais, os educadores apresentam uma média ligeiramente superior de comportamentos assinalados com “Muitas vezes” ($M = 18.85$; $DP = 9.25$) em comparação com os pais ($M = 18.55$; $DP = 6.71$), não se alcançando o limiar de significância estatística.

Da análise do Quadro 2, que con-

tém a listagem das aptidões sociais mais frequentemente referidas por pais e educadores como ocorrendo “Muitas vezes” (itens apresentados por ordem decrescente, de acordo com os valores das percentagens obtidas para as classificações dos pais e educadores), apesar de não se encontrar uma sobreposição total entre as aptidões sociais mais referidas por pais e educadores, dos 16 itens assinalados com a cotação máxima por 60% ou mais dos pais ou dos educadores, 12 são comuns a ambos os informadores. Os pais valorizam aptidões associadas à interação com outras crianças (e.g., demonstrar afeto por outras crianças, fazer amigos) e de proximidade para com os adultos (e.g., ser sensível aos problemas dos adultos). Os educadores assinalaram com maior frequência comportamentos mais visíveis em contexto de jardim-de-infância, com impacto no funcionamento do grupo/atividades (e.g., sentar-se e ouvir histórias, ser aceite e apreciado pelos pares e conseguir separar-se dos pais). Esta valorização diferenciada de comportamentos, atendendo ao contexto de interação com a criança, está patente nos itens assinalados exclusivamente para o contexto familiar (itens 26, 33, 34 e 35) e escolar (itens 1, 7, 22 e 29). No entanto, apesar de se encontrar uma maior heterogeneidade para os itens mais assinalados pelos pais (de 60.7 a 88.0%) comparativamente aos educadores (de 60.4 a 74.9%), de uma for-

ma global existe alguma proximidade de prevalência para os itens assinalados como mais frequentes por ambos os informadores. Dos três itens mais cotados comuns a ambos os contextos

(itens 3, 6 e 16), o item 16 “Senta-se e ouve quando estão a ser lidas histórias” é o que evidencia uma maior proximidade na avaliação de pais e educadores (76.7% vs. 74.9%).

Quadro 2. Itens da Escala de Aptidões Sociais com Maior Taxa de Prevalência – Pais e Educadores

Itens – Pais*	%		%				
	Total	Masc	Fem	3A	4A	5A	6A
3. Sorri e dá gargalhadas com outras crianças	88.0	89.2	87.0	88.0	86.4	88.4	89.6
34. Demonstra afeto por outras crianças	80.2	79.4	81.0	78.0	82.0	82.0	78.8
16. Senta-se e ouve quando estão a ser lidas histórias	76.7	73.6	79.8	67.2	78.8	79.2	81.6
6. É aceite e apreciado(a) por outras crianças	75.0	75.6	74.6	72.8	78.4	75.6	73.6
4. Brinca com várias crianças diferentes	74.3	75.2	73.4	70.0	74.0	72.8	80.4
9. Faz amigos facilmente	73.6	74.8	72.4	74.4	71.2	75.6	73.2
33. É sensível aos problemas do adulto	73.2	71.8	74.6	75.2	74.0	72.8	70.8
15. Pede ajuda aos adultos quando necessário	73.1	74.8	71.4	74.4	76.4	71.2	70.4
11. É convidado(a) por outras crianças para brincar	71.7	72.4	71.0	67.2	74.8	69.6	75.2
14. Participa nas conversas familiares ou da sala de aula	69.3	68.6	70.0	64.8	69.2	74.0	69.2
21. Convida outras crianças para brincar	69.0	67.6	70.4	67.6	69.6	70.0	68.8
2. É cooperante	66.0	63.2	68.8	61.2	67.2	70.8	64.8
26. Defende os seus direitos	64.5	65.0	64.0	62.8	64.8	69.6	60.8
12. Usa o tempo livre de uma forma adequada	64.1	64.0	64.2	58.8	65.2	67.6	64.8
35. Oferece ajuda a outras crianças quando necessário	60.8	58.4	63.2	52.0	64.0	67.2	60.0
13. Na rotina diária consegue separar-se dos pais	60.7	63.6	58.0	52.4	64.0	60.0	66.8
Itens – Educadores*							
16. Senta-se e ouve quando estão a ser lidas histórias	74.9	69.4	80.4	65.6	71.6	79.6	82.8
3. Sorri e dá gargalhadas com outras crianças	73.2	74.2	72.2	72.4	69.6	80.4	70.4
6. É aceite e apreciado(a) por outras crianças	72.7	71.0	74.4	69.2	70.8	75.6	75.2
13. Na rotina diária consegue separar-se dos pais	70.4	70.4	70.4	57.6	66.0	80.8	77.2
11. É convidado(a) por outras crianças para brincar	69.0	66.0	72.0	60.0	67.6	76.8	71.6
4. Brinca com várias crianças diferentes	68.9	69.8	68.0	66.8	65.6	74.4	68.8
21. Convida outras crianças para brincar	64.7	62.0	67.4	55.2	63.6	72.8	67.2
1. Trabalha ou brinca de uma forma independente	64.5	61.8	67.2	56.8	59.2	72.0	70.0
2. É cooperante	63.4	56.8	70.0	53.6	61.6	71.6	66.8
7. Segue instruções dos adultos	62.4	54.8	70.0	51.2	57.2	67.2	74.0
15. Pede ajuda aos adultos quando necessário	62.3	60.0	64.6	62.0	58.8	66.4	62.0
14. Participa nas conversas familiares ou da sala de aula	61.9	60.0	63.8	49.6	59.6	72.4	66.0
9. Faz amigos facilmente	61.7	61.8	61.6	54.4	58.8	70.8	62.8
29. Aceita decisões tomadas por adultos	61.7	57.6	65.8	50.0	55.6	68.0	73.2
12. Usa o tempo livre de uma forma adequada	60.9	55.2	66.6	54.8	58.0	66.8	64.0
22. Arruma o que desarrumou quando tal lhe é pedido	60.4	52.6	68.2	45.2	54.4	69.2	72.8

Nota. Masc = Masculino; Fem = Feminino. Os valores apresentados a itálico referem-se aos itens assinalados em menos de 60% dos casos.

* Assinalados com “Muitas vezes”.

Analisando os resultados atendendo à variável sexo da criança (Quadro 2), relativamente às aptidões sociais com cotação mais elevada dada pelos pais, encontramos uma distribuição equilibrada com oito itens mais assinalados para as raparigas e oito itens para os rapazes, sendo as primeiras avaliadas de uma forma mais positiva para comportamentos relacionados com cooperação, afetividade e sensibilidade (e.g., itens 2, 33 e 34). No que diz respeito às classificações dos educadores, encontram-se mais itens assinalados com a cotação máxima para as raparigas face aos rapazes (12 vs. 3, respetivamente). Regista-se o item 13, relacionado com a separação dos pais na rotina diária, assinalado com uma percentagem idêntica para ambos os sexos (70.4%).

Quanto à variável idade da criança (Quadro 2), a análise das classificações dos itens assinalados pelos pais indica que, com exceção dos itens 9, 15, 26 e 33, a frequência de cotação é sempre superior aos 6 anos, comparativamente aos 3 anos, observando-se oscilações entre os 4 e os 5 anos. O item 16 “Sente-se e ouve quando estão a ser lidas histórias” é o único que apresenta um aumento gradual com a idade (67.2, 78.8, 79.2 e 81.6%, respetivamente para os 3, 4, 5 e 6 anos). Considerando as classificações dos educadores, com exceção dos itens 3 e 15, também a frequência de cotação é sempre superior aos 6 anos, em comparação com os 3

anos. De notar que, para os educadores, dos 4 para os 5 anos se dá sempre um aumento da percentagem para todos os itens. Tal como nas cotações dos pais, o item 16 apresenta um aumento gradual com a idade da criança, acrescentando-se ainda para as cotações em contexto escolar os itens 7, 22 e 29.

Problemas de comportamento com cotação mais elevada (pais e educadores)

Em relação aos 46 itens da escala de Problemas de Comportamento, os pais assinalam em média 2.67 ($DP = 3.91$) itens com a cotação máxima, em comparação com os educadores, com apenas 2.01 ($DP = 4.23$) itens, sendo esta diferença estatisticamente significativa, $t(999) = 4.39, p < .001$.

No Quadro 3 encontram-se os itens referentes a problemas de comportamento assinalados com maior frequência pelos pais e educadores como ocorrendo “Às vezes” ou “Muitas vezes” (os itens estão expostos por ordem decrescente, de acordo com os valores das percentagens obtidas para as classificações dos pais e dos educadores). Tomando em consideração os dois pontos de corte utilizados (60 e 30%, respetivamente para pais e educadores), encontramos cinco itens com uma cotação mais elevada para cada um dos dois contextos. Dos dois itens comuns a ambos os contextos de interação com a criança (itens 1 e 19), o item 1 (“Age

impulsivamente, sem pensar”) foi o mais assinalado quer pelos pais (68.0%) quer pelos educadores (48.2%). Mais uma vez se encontra evidência para o facto de os pais assinalarem mais itens referentes a problemas de comportamento do que os educadores (percentagens a oscilar entre 61.1 e 68.0% para as classificações dos pais e entre 31.5 e 48.2% para as dos educadores). Acresce ainda que, ao aplicar o critério de 30% às classificações dos pais, os itens assinalados passariam de cinco

para 21, reforçando a maior propensão dos pais para classificarem os seus filhos com uma maior prevalência de comportamentos problemáticos. Com exceção do item 36 (assinalado apenas em contexto escolar), “É extremamente sensível à crítica ou repreensão (chora ou amua)”, de carácter interiorizado, todos os restantes comportamentos mais referenciados pelos informadores são de tipo exteriorizado, com maior ênfase na hiperatividade e impulsividade (e.g., agir sem pensar, não saber esperar).

Quadro 3. Itens da Escala de Problemas de Comportamento com Maior Taxa de Prevalência – Pais e Educadores

Itens – Pais ^a	%	%	%	%	%	%	%
	Total	Masc	Fem	3A	4A	5A	6A
1. Age impulsivamente sem pensar	68.0	70.8	65.2	74.0	68.8	68.4	60.8
46. Não sabe esperar – quer tudo imediatamente	65.9	68.2	63.6	77.2	66.0	60.8	59.6
8. Requer toda a atenção para ele(a)	65.1	64.4	65.8	71.6	64.0	60.4	64.4
19. Tudo tem de ser à maneira dele(a)	62.4	63.0	61.8	68.0	65.2	59.6	56.8
7. Enerva-se facilmente ou faz birras	61.1	63.4	58.8	70.0	63.2	65.6	55.6
Itens – Educadores ^b							
1. Age impulsivamente sem pensar	48.2	57.2	39.2	60.0	50.8	46.8	35.2
36. É extremamente sensível à crítica ou repreensão	39.4	41.8	37.0	44.8	42.8	35.6	34.4
15. Tem dificuldades em concentrar-se	33.9	42.6	25.2	43.2	36.0	27.2	29.2
19. Tudo tem de ser à maneira dele(a)	31.6	34.6	28.6	42.8	35.2	28.0	20.4
16. Desobedece às regras	31.5	39.4	23.6	40.8	35.2	25.6	24.4

Nota. Masc = Masculino; Fem = Feminino. Os valores apresentados a itálico referem-se aos itens assinalados em menos de 600 ou 300 casos (para as cotações de pais e educadores, respetivamente).

^a Assinalados com “Às vezes” ou “Muitas vezes” em pelo menos 60% dos casos. ^b Assinalados com “Às vezes” ou “Muitas vezes” em pelo menos 30% dos casos.

Ao analisar os resultados considerando a variável sexo (Quadro 3), encontramos uma frequência de cotação superior por parte dos pais nos itens de problemas de comportamento para os rapazes, em comparação com as raparigas, com exceção do item 8 “Requer toda a atenção para ele(a)”. Já os informadores em contexto escolar assinalam mais comportamentos negativos para os rapazes do que para as raparigas, em todos os itens considerados na análise.

Relativamente às classificações dos pais atendendo à idade da criança, com exceção dos itens 7 e 8, assiste-se a uma diminuição gradual dos itens referentes a problemas de comportamento com a idade da criança. No caso das classificações em contexto escolar, encontra-se também uma diminuição da percentagem de comportamentos negativos assinalados com o aumento da idade da criança para todos os itens considerados, à exceção do item 15 “Tem dificuldades em concentrar-se”, com um ligeiro aumento dos 5 para os 6 anos de idade (27.2 para 29.2%, respetivamente) (Quadro 3).

DISCUSSÃO

Os resultados alcançados neste estudo permitem-nos apresentar diversos retratos do funcionamento socioemocional das crianças portuguesas, atendendo às aptidões sociais e problemas

de comportamento mais relatados por pais e educadores. Na reflexão sobre estes resultados é importante não esquecer que, em virtude de se tratar de uma amostra não-clínica, os itens assinalados com a cotação mais elevada na escala de Problemas de Comportamento representam comportamentos que são normativos na faixa etária estudada (idade pré-escolar). Neste sentido, não é a presença de um ou vários destes comportamentos que é problemática, mas antes o facto de surgirem em constelações numerosas, sobretudo se identificados em mais do que um contexto.

Um primeiro retrato aponta para a superioridade de comportamentos negativos assinalados em contexto familiar (apontados pelos pais das crianças) face ao contexto escolar (perspetiva dos educadores). Este é um padrão de resultados transversal aos vários estudos efetuados, verificando-se esta superioridade de itens relativos a problemas de comportamento assinalados por parte dos pais, quer nos estudos de comparação de resultados para a totalidade da amostra, quer para rapazes e raparigas, ou ainda em função dos quatro níveis etários considerados (alcançando sempre o limiar de significância estatística e com diferenças associadas a magnitudes do efeito moderadas a elevadas). Esta superioridade é ainda notória tanto no número médio de comportamentos aos quais os pais/educadores atribuíram a cotação máxima, como na compa-

ração das percentagens de informadores que assinalam essa cotação máxima, considerando cada um dos itens individualmente. Estes resultados confirmam os dados encontrados na literatura, referentes à maior propensão dos pais para cotarem os seus filhos com mais problemas de comportamento, comparativamente a informadores do contexto escolar (Berg-Nielsen, Solheim, Belsky, & Wichstrom, 2012; Crane et al., 2011; Culp, Howell, Culp, & Blanke-meyer, 2001; Gross et al., 2004; Herrera & Little, 2005; Verhulst & Akkerhuis, 1989; Winsler & Wallace, 2002). Várias explicações podem ser avançadas para esta constatação: por exemplo, o maior tempo passado com a criança (ainda que, hoje em dia, as crianças passem uma parte considerável do dia em instituições escolares ou noutras atividades) (Culp et al., 2001). A discrepância observada entre informadores poderá, igualmente, estar relacionada com o facto de os pais terem oportunidade de observar a criança num leque mais diversificado de situações (Crane et al., 2011). Poderá, ainda, ser atribuída a uma menor tolerância por parte dos progenitores em relação a comportamentos considerados incomodativos, ou na ausência ou menor referência normativa ao comportamento das crianças em idade pré-escolar (Gagnon et al., 1992; Gross et al., 2004; Klyce et al., 2011). Da análise dos resultados, quer considerando a totalidade da

amostra, quer em função do sexo ou da idade da criança, outros retratos emergem. Assim, para a totalidade da amostra, os pais das crianças não apenas lhe apontam mais comportamentos negativos (problemas de comportamento), mas também mais comportamentos positivos (aptidões sociais), resultado este também congruente com outros estudos recentemente desenvolvidos (Crane et al., 2011).

O facto de a criança ser um rapaz ou uma rapariga pesa, igualmente, no retrato socioemocional definido, mas somente no que toca aos pais, que consideram os rapazes como socialmente mais aptos do que as raparigas.

A exploração dos resultados atendendo à idade da criança permite-nos refletir acerca do progressivo aumento das aptidões sociais e diminuição dos comportamentos negativos com a idade. Estes resultados, congruentes com os construtos avaliados pelas ECIP-2 e com o expectável, atendendo ao processo de desenvolvimento socioemocional da criança (Merrell, 2002, 2008; Vitaro et al., 1991), representam, pois, um argumento favorável à evidência de validade das ECIP-2. No entanto, é importante salientar que na passagem dos 5 para os 6 anos se dá uma estabilização dos resultados nas aptidões sociais (de acordo com as classificações dos pais) ou mesmo uma redução (no caso das classificações dos educadores). Esta situação é justificável atendendo ao facto

de metade da amostra com 6 anos se encontrar a frequentar a escolaridade básica, com outras exigências e outros requisitos face ao jardim-de-infância que poderão levar os informadores a apontarem menos aptidões sociais às crianças (Klyce et al., 2011; Vitaro et al., 1991). Acresce que os professores poderão conhecer a criança há menos tempo no início da escolaridade obrigatória e, por esse motivo, serem mais moderados nas apreciações que fazem dela. Outro dado interessante é o facto de os pais apontarem aos seus filhos mais aptidões sociais aos 3-4 anos e os educadores aos 5-6 anos (período correspondente ao último ano do pré-escolar e entrada no ensino básico). Uma possível explicação poderá estar associada ao facto dos 3-4 anos representarem os primeiros anos do ensino pré-escolar, em que a passagem do contexto familiar para o jardim-de-infância requer, por parte da criança, uma adaptação a novas regras, mudança esta que não tem paralelo no contexto familiar (Klyce et al., 2011; Webster-Stratton, 2006).

Ainda relativamente ao primeiro bloco de análises, o facto de o valor do desvio-padrão obtido para as classificações dos educadores ser sempre superior ao dos pais é congruente com a literatura (e.g., Crane et al., 2011), e poderá traduzir uma maior variabilidade comportamental em contexto escolar, em comparação com o contexto

familiar. Ou ainda, o facto de o contexto escolar oferecer aos educadores uma oportunidade única na observação de comportamentos de interação social das crianças em situações variadas (e.g., recreio, visitas de estudo, trabalhos de grupo).

Também a inspeção dos resultados obtidos para cada item individual se reveste de particular interesse na tarefa de avaliação psicológica, permitindo-nos obter uma imagem mais completa das crianças portuguesas, tal como são vistas pelos seus pais e educadores. Em consonância com os restantes resultados, o estudo da média do número de itens assinalados com “Muitas vezes” revela, novamente, que os pais cotam mais itens da escala de Problemas de Comportamento como ocorrendo muitas vezes. É importante registar que também aqui a variabilidade continua a ser superior quanto ao número de comportamentos problemáticos apontados pelos educadores.

Procedendo agora a uma análise mais pormenorizada, no que diz respeito às aptidões sociais mais assinaladas, merece destaque a superioridade de cotação dos itens aos 6 anos face aos primeiros anos de frequência de jardim-de-infância. Os resultados do nosso estudo confirmam a análise de itens efetuada por Verhulst e Akkerhuis (1989), em que também estes autores encontraram dados que suportam o facto de os educadores darem mais

ênfase aos comportamentos referentes ao relacionamento com os pares ou com interferência no funcionamento académico (e.g., dar gargalhadas com outras crianças, ouvir histórias). Por outro lado, o facto de o item com maior prevalência, considerando os dois contextos de preenchimento, estar incluído no fator de Cooperação/Ajustamento Social das ECIP-2 (item 16), vem ao encontro dos resultados do estudo apresentado por Lane e colaboradores (2007) de acordo com o qual ambos os informadores colocam um forte peso em aptidões de cooperação social.

Por fim, quanto aos resultados para a escala de Problemas de Comportamento, é importante salientar que, tal como expectável, encontramos diferenças estatisticamente significativas nas análises inferenciais e valores mais elevados nas percentagens dos itens assinalados com as cotações máximas para os rapazes e para as crianças mais novas (Fonseca et al., 1994; Merrell, 2002). Acresce que, os educadores, em comparação com os pais, reportam menos comportamentos negativos como estando presentes “Muitas vezes” (e.g., Berg-Nielsen et al., 2012; Gagnon et al., 1992). Destaca-se, ainda, o facto de os comportamentos mais referenciados pelos pais serem de tipo exteriorizado, com maior ênfase na hiperatividade e impulsividade (e.g., agir sem pensar, não saber esperar). Estes dados confirmam a literatura, atestando a maior

facilidade de identificação e a maior visibilidade e carácter perturbador dos problemas exteriorizados (Fonseca et al., 1994; Merrell, 2008; Verhulst & Akkerhuis, 1989; Winsler & Wallace, 2002). Porém, é interessante ressaltar que o item mais assinalado pelos educadores (“Age impulsivamente sem pensar”) é também de carácter exteriorizado, indo de encontro ao referido na literatura segundo a qual os educadores estariam mais preocupados com comportamentos de carácter exteriorizado que perturbem o funcionamento da sala de aula (Klyce et al., 2011; Verhulst & Akkerhuis, 1989). No entanto, é importante destacar que uma cotação elevada e isolada neste item representa um comportamento considerado normativo para crianças de idade pré-escolar.

Os resultados alcançados neste estudo apontam para diferenças que são esperadas atendendo à literatura especializada, mas também tendo em consideração o desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar e os construtos avaliados pelas ECIP-2.

CONCLUSÃO

Como sugerido por Achenbach e colaboradores (2008), o século XXI tem-se revelado como uma verdadeira fonte de oportunidades e desafios seriamente abraçados pelos profissionais,

resultando em avanços notáveis ao nível da investigação e serviços prestados às crianças. Neste sentido, o conjunto de resultados analisados para as ECIP-2 reforçam a utilidade prática deste instrumento, especificamente destinado a ser utilizado com crianças de idade pré-escolar, e contribuem, de forma significativa, para uma perspetivação mais clara de diversos retratos das crianças portuguesas, tanto ao nível das aptidões sociais, como de problemas de comportamento, segundo o ponto de vista dos dois informadores mais influentes nas suas vidas (pais e educadores).

Por sua vez, os estudos acerca dos itens com maior representatividade facultam pistas sobre comportamentos que são mais apreciados (aptidões sociais) ou mais problemáticos (problemas de comportamento) para pais e educadores portugueses, atendendo ao contexto de interação com a criança. Assim, o presente estudo permite reforçar a ideia de que, ao recorrer a informadores diferentes, ainda que o mesmo conjunto de itens lhes seja apresentado, será de esperar que as perspetivas obtidas não sejam exatamente convergentes. Neste sentido, e uma vez que os diferentes informadores poderão ter distintas referências normativas de comportamentos prossociais e problemáticos, atendendo à sua experiência com crianças ou expectativas pessoais, a relevância da recolha de pontos de vista de pais e educadores no decorrer de

um processo de avaliação psicológica destaca-se como um elemento central nesta faixa etária.

Como principal limitação para o presente estudo apontamos o facto de terem sido incluídos na amostra protocolos preenchidos por mães (maioria), pais, em conjunto por pais e mães e por outros informadores em contexto familiar (e.g., avós). O recurso exclusivo à figura materna ou a um número idêntico de mães e de pais teria representado uma amostra de informadores em contexto familiar mais homogênea (no primeiro caso), ou permitindo análises comparativas com base em subamostras mais equilibradas quanto ao número de informadores (na segunda situação). Outra limitação poderá referir-se ao facto de os resultados terem sido analisados atendendo apenas a duas variáveis (sexo e idade), deixando de lado outras variáveis com potencial impacto nos resultados (e.g., NSE). No que diz respeito a desenvolvimentos futuros destacamos a pertinência de realizar estudos complementares de análise fatorial confirmatória e estudos com amostras de características diversas (por exemplo, crianças referenciadas para avaliação psicológica por suspeita de problemas de comportamento interiorizados). Numa outra perspetiva, a publicação das ECIP-2 tornará este instrumento acessível para os psicólogos portugueses, contribuindo para ultrapassar uma carência amplamente verificada nesta

área da avaliação pré-escolar.

Finalmente, os resultados deste estudo permitem-nos ainda refletir acerca da relevância de explorar o desenvolvimento/funcionamento socioemocional das crianças em contexto educativo, clínico e de investigação (Klyce et al., 2011), não apenas segundo uma pers-

petiva global dos informadores (resultados totais numa escala de avaliação), mas refinando a análise dos resultados (cotação de itens), como forma de esclarecer quais os comportamentos específicos que mais contribuem para o padrão comportamental da criança ou com necessidade de intervenção.

REFERÊNCIAS

Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Achenbach, T. M., Becker, A., Döpfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H., & Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: Research findings, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3), 251-275.

Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213-232.

Almeida, L. S. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens portugueses: Avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Berg-Nielsen, T. S., Solheim, E., Belsky, J., & Wichstrom, J. (2012). Preschoolers' psychosocial problems: In the eyes of the beholder? Adding teacher characteristics as determinants of discrepant parent-teacher reports. *Child Psychiatry and Human Development*, 43, 393-413.

Bravo, C. C., & Lagunes, I. R. (2009). Aproximaciones metodológicas en la medición de la conducta prosocial en niños de edad escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 27(1), 29-44.

Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2005). Teacher ratings of young children with and without ADHD: Construct validity of two child behavior rating scales. *Assessment for Effective Intervention*, 30(3), 65-75.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hills-

dale, NJ: Erlbaum.

Crane, J., Mincic, M. S., & Winsler, A. (2011). Parent-teacher agreement and reliability on the Devereux Early Childhood Assessment (DECA) in English and Spanish for ethnically diverse children living in poverty. *Early Education and Development, 22*(3), 520-547.

Culp, R. E., Howell, C. S., Culp, A. M., & Blankemeyer, M. (2001). Maltreated children's emotional and behavioral problems: Do teachers and parents see the same things? *Journal of Child and Family Studies, 10*(1), 39-50.

Fairbank, D. W. (2005). Review of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales, Second Edition. In R. Spies & B. Plake (Eds.), *The sixteenth mental measurements yearbook* (pp. 812-813). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska.

Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A., & Cardoso, F. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas do comportamento em crianças e adolescentes: *O Child Behavior Checklist de Achenbach* (CBCL). *Psychologica, 12*, 55-78.

Gagnon, C., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1992). Parent-teacher agreement on kindergarteners' behavior problems: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33*(7), 1255-1261.

Gagnon, S. G., Nagle, R. J., & Nickerson, A. B. (2007). Parent and teacher ratings of peer interactive play and social-emotional development of preschool children at risk. *Journal of Early Intervention, 29*(3), 228-242.

Grietens, H., Onghena, P., Prinzie, P., Gadeyne, E., Van Assche, V., Ghesquière, P., & Hellinckx, W. (2004). Comparison of mothers', fathers', and teachers' reports on problem behavior in 5- to 6-years-old children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(2), 137-146.

Gross, D., Fogg, L., Garvey, C., & Julion, W. (2004). Behavior problems in young children: An analysis of cross-informant agreements and disagreements. *Research in Nursing & Health, 27*, 413-425.

Herrera, M., & Little, E. (2005). Behaviour problems across home and kindergarten in an Australian sample. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 5*, 77-90.

Hinshaw, S. P., Han, S. S., Erhardt, D., & Huber, A. (1992). Internalizing and externalizing behavior problems in preschool children: Correspondence among parent and teacher ratings and behavior observations. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*(2), 143-150.

IBM Corporation (2011). *IBM SPSS Statistics* (Version 20) [Software]. New

York: IBM SPSS.

Imach, S. C., Chein, A. E., Lacunza, A. B., Caballero, S. V., & Martinenghi, C. (2011). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS-3. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 29(1), 167-185.

Keogh, B. K., & Bernheimer, L. P. (1998). Concordance between mothers' and teachers' perceptions of behavior problems of children with developmental delays. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6(1), 33-41.

Klyce, D., Conger, A. J., Conger, J. C., & Dumas, J. E. (2011). Measuring competence and dysfunction in preschool children: Source agreement and component structure. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 503-510.

Lane, K. L., Stanton-Chapman, T., Jamison, K. R., & Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 86-97.

Liu, J., Cheng, H., & Leung, P. W. (2011). The application of the Preschool Child Behavior Checklist and the Caregiver-Teacher Report Form to Mainland Chinese children: Syndrome structure, gender differences, country effects, and inter-informant agreement. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 251-264.

Major, S. O. (2011). *Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Retrato das crianças portuguesas* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Retrieved from https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17774/5/Tese_Sofia%20Major.pdf

Major, S. O., Seabra-Santos, M. J., & Merrell, K. W. (2011). Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar – 2ª Edição (ECIP-2). In C. Machado, M. Gonçalves, L. Almeida, & M. R. Simões (Coords.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (Vol. 1, pp. 249-268). Coimbra: Almedina.

Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367-380.

Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition*. Austin, TX: PRO-ED.

Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (3rd ed.). New York: Erlbaum.

Offord, D. R., Boyle, M. H., Racine, Y., Szatmari, P., Fleming, J. E., Sanford, M., & Lipman, E. L. (1996). Integrating assessment data from multiple in-

formants. *Journal of American and Academic Child and Adolescent Psychiatry*, 35(8), 1078-1085.

Renk, K. (2005). Cross-informant ratings of the behavior of children and adolescents: The "Gold Standard". *Journal of Child and Family Studies*, 14(4), 457-468.

Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239-254.

Rochette, S. E. (2008). *The relationship between parent and teacher ratings on the Adjustment Scales for Children and Adolescents* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses, UMI Microform No 3336116.

Verhulst, F. C., & Akkerhuis, G. W. (1989). Agreement between parents' and teachers' ratings of behavioral/emotional problems of children aged 4-12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(1), 123-136.

Vitaro, F., Gagnon, C., & Tremblay, R. E. (1991). Teachers' and mothers' assessment of children's behaviors from kindergarten to grade two: Stability and change within and across informants. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 13(4), 325-343.

Webster-Stratton, C. (2006). *The Incredible Years: A trouble-shooting guide for parents of children aged 2-8 years*. Seattle, WA: Incredible Years.

Winsler, A., & Wallace, G. L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education & Development*, 13(1), 41-58.