

Introdução

O período pré-escolar representa uma etapa de rápido desenvolvimento, aberto a todo o tipo de aprendizagens. Nestes primeiros anos de vida da criança, o desenvolvimento de aptidões sociais vai constituir a base destas aptidões para a vida futura da mesma, o que fundamenta a importância do seu estudo no período pré-escolar (Günindi, 2013). As aptidões sociais são caracterizadas por comportamentos (verbais ou não-verbais) que permitem à criança ter uma execução apropriada nas tarefas sociais (Del Prette & Del Prette, 1999, citados por Bandeira et al., 2000). Segundo Ceconello e Koller (2000), este construto é visto como um fator protetor no curso do desenvolvimento humano, tendo um efeito permanente no desenvolvimento a longo prazo das aptidões socioemocionais, cognitivas e académicas da criança (Holland & Merrell, 1998).

Diversos estudos têm vindo a demonstrar que o ambiente familiar pode ser responsável por diferenças significativas no desenvolvimento cognitivo de crianças em idade pré-escolar (Klebanov, Brooks-Gunn, McCarton, & McCormick, 1998). As rotinas familiares, incluídas neste ambiente, são atividades previsíveis que ocorrem dentro do seio familiar e que, segundo Jensen, James, Boyce e Hartnett (1983), têm o potencial de ser um fator de proteção para crianças nesta idade. Embora representem um aspeto relativamente pouco estudado do ambiente doméstico, a participação em rotinas familiares pode ajudar a aumentar o desenvolvimento positivo da criança entre populações vulneráveis (Churchill & Stoneman, 2004). Para além disso, as rotinas tornam-se particularmente importantes durante a transição para o jardim-de-infância, uma vez que é um período de extrema relevância para o desenvolvimento das crianças, sendo muitas vezes caótico para as mesmas e para os seus pais (Decaro & Worthman, 2011). Existe evidência de que o estabelecimento e manutenção de rotinas consistentes estão positivamente associadas a melhorias nas tarefas sociais, no desempenho académico e na saúde em crianças em idade pré-escolar (Churchill & Stoneman, 2004).

Deste modo, torna-se relevante estudar a relação entre as aptidões sociais e as rotinas de crianças em idade pré-escolar, uma vez que são áreas nucleares para o desenvolvimento da criança nesta faixa etária. Neste sentido, este estudo pretende dar um contributo para o esclarecimento da relação entre estas duas variáveis, com recurso a uma amostra de pais de crianças portuguesas, em idade pré-escolar.

O presente trabalho inclui cinco capítulos, sendo o primeiro dirigido ao enquadramento teórico das variáveis em estudo, nomeadamente as aptidões sociais e as rotinas da criança. Neste ponto são abordadas as definições dos dois construtos, a sua importância no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar e os principais instrumentos que avaliam estas variáveis. O segundo capítulo destina-se a apresentar a

Aptidões Sociais e Rotinas da Criança
Um estudo com pais de crianças em idade pré-escolar

metodologia, com a apresentação do estudo e os seus objetivos, a descrição da amostra e dos instrumentos utilizados na investigação, o procedimento da recolha da amostra e por fim, as análises estatísticas realizadas. O terceiro capítulo é direcionado à apresentação aos resultados obtidos, o quarto compreende a discussão dos resultados baseada na literatura anteriormente apresentada e, por último, o quinto capítulo, destinado às considerações finais acerca do estudo.

Capítulo 1 - Enquadramento Teórico

1.1 Aptidões sociais de crianças em idade pré-escolar

1.1.1 Definição

O desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar é uma temática que se tem tornado cada vez mais relevante ao longo dos últimos anos (Bandeira et al., 2000; Carter, Briggs-Gowan, & Davis, 2004; Caselman & Self, 2008; Epstein, Synhorst, Cress, & Allen, 2009). Neste contexto, o estudo das aptidões sociais tem despertado o interesse da comunidade científica em diversas áreas, tais como na psicologia escolar, psicologia clínica, psiquiatria e educação especial (Merrell & Gimpel, 1998), destacando-se a importância da avaliação e intervenção nesta área, dado que crianças em idade pré-escolar que utilizam aptidões sociais eficazes evidenciam, por exemplo, melhores competências de negociação de conflitos interpessoais, tanto no pré-escolar como mais tarde na escolaridade básica (Olson & Hoza, 1993; Vaughn, Hogan, Lancelotta, & Shapiro, 1992). Segundo Arslan et al. (2011) o crescente aumento do interesse por esta temática também se deveu ao facto de haver crianças com aptidões sociais deficitárias que, conseqüentemente tendem a ser discriminadas nas suas relações sociais, como é o caso de crianças com perturbação do espectro do autismo.

Ao considerar a definição do termo aptidões sociais, facilmente se depreende que estas são um construto muitas vezes confundido com a competência social; contudo são conceitos distintos (Foster & Ritchey, 1979; Gresham, 1986; Major 2011; Merrell, 2008), o que torna importante a sua distinção (Bandeira et al., 2000). Embora nenhuma definição de competência social seja consensual, este construto é visto como a capacidade de alcançar metas sociais, como o desenvolvimento e manutenção de amizades e aceitação pelos pares, que se torna muito importante para o desenvolvimento da criança (Calkins, 1994).

Na tentativa de explicar a relação entre competência social, aptidões sociais e comportamento adaptativo, Gresham e Elliott (1987) desenvolveram um modelo considerado como um dos mais influentes na literatura da psicologia escolar, do desenvolvimento e educação especial (Merrell & Gimpel, 1998). Este modelo considerava as aptidões sociais e o comportamento adaptativo como subdomínios subordinados ao construto de competência social. As aptidões sociais englobavam comportamentos interpessoais, comportamentos relativos à criança, aptidões relacionadas com o sucesso escolar, assertividade, aceitação pelos pares e aptidões comunicativas (Major, 2011). Posteriormente, com o desenvolvimento de diversos estudos na década de 80 e 90, foram sendo adquiridos novos conhecimentos e estabelecidos diferentes tipos de relações entre estes construtos, o que fez com que este modelo acabasse por ser ultrapassado, surgindo assim a necessidade de desenvolver um modelo mais atual. Desta forma, Merrell (2008)

apresentou outro modelo alternativo, em que interpreta a relação entre o comportamento adaptativo e a competência social numa direção inversa ao proposto por Gresham e Elliott (1987). Este autor defende que o comportamento adaptativo ocuparia o topo da hierarquia, contudo mantém uma relação de dependência com a competência social e as aptidões sociais (ocupando estas uma posição subordinada à competência social). Para além do mais, Merrell (2008) adicionou outro construto ao modelo, a relação com os pares, considerando que este mantém uma relação recíproca com as aptidões sociais, sendo que a existência ou ausência destas aptidões influencia a qualidade das relações com os pares, que, por sua vez, também irão influenciar o desenvolvimento de futuras aptidões sociais (Merrell, 2008).

Noutra perspetiva, McFall (1982, citado por Major & Seabra-Santos, 2014b) defende que o conceito de competência social envolve uma avaliação relativa a um comportamento de uma pessoa, ou seja, se é adequado ou não, e ao efeito que esse comportamento produz numa determinada situação. O mesmo autor refere que a presença de competência social não implica necessariamente a ocorrência de um nível notável de aptidões sociais, indica apenas que houve uma interpretação adequada à situação social. Já para Hops e Finch (1985, citados por Merrell & Gimpel, 1998) a competência social seria um construto abrangente que engloba as aptidões sociais, ou seja, para um indivíduo ter competência social, deve ser capaz de interpretar adequadamente uma situação, identificar a aptidão social que deve ser utilizada, e posteriormente estar motivado para a aplicar.

Contrariamente à competência social, as aptidões sociais envolvem comportamentos específicos permitindo à criança exibir um desempenho adequado nas tarefas sociais. Além dos conteúdos verbais, é também importante considerar os comportamentos não-verbais (e.g., postura e contacto visual) e os comportamentos cognitivo-afetivos (e.g., autoeficácia e leitura do ambiente) (Del Prette & Del Prette, 1999, citado por Murta, 2005). Apesar do desenvolvimento de aptidões sociais poder ocorrer em contextos naturais, sem treino formal, como no relacionamento de pais e filhos, irmãos, colegas da escola e pares (Pacheco, Teixeira, & Gomes, 1999), podem ocorrer falhas neste processo, existindo evidências de que os défices nas aptidões sociais estão associados a um fraco desempenho académico, criminalidade e diversos problemas a nível socioemocional (Del Prette & Del Prette, 2001, citados por Murta, 2005).

Nos anos 80, a existência de várias definições de aptidões sociais, associadas a diferentes terminologias já era evidente na literatura, o que levou Michelson, Sugai, Wood e Kazdin (1983) a propor uma definição de aptidões sociais que incluía sete características: a) são adquiridas através da aprendizagem, principalmente pela aprendizagem social (e.g., observação e modelagem); b) contêm comportamentos verbais e não-verbais; c) incluem iniciativas e respostas eficazes e apropriadas; d) otimizam o reforço social; e) são interativas por natureza e incluem respostas eficazes e adequadas; f) são influenciadas pelos atributos dos participantes (e.g., idade e sexo) e do meio em que ocorrerem; g) défices e excessos no desempenho social podem ser motivo para encaminhamento para intervenção.

Procurando especificar a definição de aptidões sociais, Gresham (1986, 1997; Gresham & Elliott, 1987) refere que estas podem ser entendidas de três formas: a) definição de aceitação pelos pares (onde são utilizados indicadores de aceitação pelos pares e a popularidade da criança), b) definição comportamental (em que as aptidões sociais são assumidas como comportamentos específicos, numa dada situação, que promovem o aumento da probabilidade de segurança ou manutenção do reforço) (Foster & Ritchey, 1979), e c) definição de validade social (as aptidões sociais são comportamentos sociais que estão relacionados com um critério de competência social, como a aceitação pelos pares) (Gresham, 1997). Segundo Major (2011) a última definição demonstra ser a mais adequada, uma vez que reconhece os comportamentos específicos com carência de intervenção, assim como os comportamentos que são importantes relativamente às consequências sociais para a criança.

Acresce que, do ponto de vista de Elksnin e Elksnin (1995, citados por Major, 2011), as aptidões sociais abrangem várias funções cognitivas que possibilitam à criança encontrar soluções para problemas sociais. Os mesmos autores afirmaram que as aptidões sociais são consideradas como algo que se desenvolve naturalmente, ou que o seu desenvolvimento é responsabilidade da família, e que os educadores não assumem um papel ativo na intervenção das mesmas.

Merrell e Gimpel (1998) defendiam que a dificuldade em se encontrar uma adequada definição de aptidões sociais se devia, em parte, ao facto do construto ser ilusoriamente simples, mas fortemente dependente de uma série de outras estruturas psicológicas e traços humanos básicos, tais como a personalidade, inteligência, linguagem, percepção e interação entre comportamento-meio. A diversidade de características, aptidões e comportamentos que constituem as aptidões sociais, juntamente com a complexidade entre a interação comportamento-meio, necessária para a sua aquisição e desempenho, resultou em inúmeras definições. Para além disto, o facto de haver várias disciplinas a trabalhar com o construto, levou também a que houvesse uma grande diversidade de definições, sendo que cada uma se encontra associada a uma perspetiva única valorizada pelo(s) respetivo(s) autor(es). Desta forma, através de uma revisão de literatura, Merrell e Gimpel (1998) apresentaram um conjunto de 15 definições de aptidões sociais. Como exemplo destas definições, surge a de Kelly (1982, citado por Merrell & Gimpel, 1998), que defende que as aptidões sociais são “comportamentos aprendidos identificáveis que os indivíduos usam em situações interpessoais para obter o máximo de reforço do seu meio” (p. 4). Outro exemplo das definições incluídas na revisão refere-se à definição apresentada por Gresham (1981, citado por Merrell & Gimpel, 1998), que referia que as aptidões sociais são “comportamentos que maximizam a probabilidade de reforço e diminuem a probabilidade de punição dependendo do comportamento social” (p. 4). É possível notar que ambas são definições distintas e que utilizam termos diferenciados, contudo, também é possível notar algumas semelhanças, nomeadamente no que diz respeito ao “obter o máximo de reforço do seu meio” e “comportamentos que maximizam a probabilidade de reforço”. Neste sentido, Merrell e

Gimpel (1998) ao compararem todas as 15 definições concluíram que, independentemente da sua unicidade, existe alguma similaridade entre elas.

De entre as definições já mencionadas, surge, mais recentemente, a de Carrillo e Olivares (2003, citados por Major, 2011), defendendo que um indivíduo numa determinada situação social, para conseguir um relacionamento interpessoal apropriado, adota comportamentos socialmente aceitáveis, designados de aptidões sociais. Também para Walker et al. (2004; McFall, 1982, citados por Major, 2011) este construto é definido como um conjunto de competências que simplificam o início e a manutenção de relações sociais positivas, que ajuda na aceitação pelos pares e na evolução de uma amizade, que consequentemente promove um ajustamento escolar razoável e que possibilita a criança lidar e adaptar-se às condições do meio social.

No que respeita a possíveis exemplos de aptidões sociais estas podem abranger a capacidade para fazer pedidos, para responder a outros, para manter uma conversa e para expressar emoções (Williams, Koenig, & Scahill, 2007), podendo ser exercidas em casa ou na escola. Para Elliott e Busse (1991) são exemplos de aptidões sociais, partilhar, ajudar os outros, pedir “por favor” e agradecer, sendo considerados comportamentos sociais desejáveis.

1.1.2 Desenvolvimento de aptidões sociais

As crianças em idade pré-escolar são emocionalmente mais complexas do que se pensa (Denham & Burton, 2003, citados por Major, 2011). Esta é uma fase do desenvolvimento humano em que ocorrem importantes mudanças e onde se presencia uma grande evolução em diversos níveis, nomeadamente físico, cognitivo, social, moral, linguístico (Campbell, 2002). O desenvolvimento das crianças deriva, tendencialmente, da observação e da imitação do que os outros fazem ou dizem (Maccoby, 2000), sendo desta forma que elas aprendem muitas das aptidões sociais (Maccoby, 1992). Ou seja, através da interação com os adultos e os pares, as crianças aprendem a corresponder às expectativas, regras e hábitos sociais (Bras & Reis, 2012). Estas interações assumem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe um vasto novo mundo de aptidões, como por exemplo, a empatia, a negociação e a cooperação. No jardim-de-infância, as crianças deparam-se com novos desafios que proporcionam a aceitação de normas sociais e o desenvolvimento de um estilo próprio de relacionamento interpessoal (Bras & Reis, 2012; Holland & Merrell, 1998).

Neste período de acelerado desenvolvimento e aquisição de diversas aptidões, a família e o jardim-de-infância são considerados os contextos sociais mais importantes no percurso das crianças em idade pré-escolar, desempenhando um papel preponderante no seu desenvolvimento socioafetivo (Brás & Reis, 2012). A família é vista como a promotora da emergência da consciência social das crianças (Pikunas, 1979, citado por Silva, 2008), mas

por outro lado o meio escolar é tido como o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo e onde as competências sociais são melhor permeabilizadas (Vale, 2009, citado por Brás & Reis, 2012).

O contexto familiar é o primeiro contexto de interação das crianças e o primeiro em que as mesmas adquirem as suas primeiras aptidões sociais (Schenker & Minayo, 2003). Para além disso, é visto como um todo complexo e integrado, em que os seus membros são interdependentes e influenciam-se reciprocamente. Ainda assim, a família pode ser considerada também, como um sistema dentro de um sistema social, mais abrangente, em que também se estabelece entre eles uma relação de reciprocidade (Sudbrack, 2001, citado por Pratta & Santos, 2007). A família tem um papel fundamental na vida das crianças, sendo importante na firmeza e na estrutura da personalidade, e ainda influencia significativamente o comportamento individual através de ações e medidas educativas tomadas no contexto familiar (Drummond & Drummond Filho, 1998, citado por Pratta & Santos, 2007). Nesta perspetiva, a família tem como finalidade estabelecer formas e limites para as relações estabelecidas, principalmente entre as gerações mais novas (Simionato-Tozo & Biasoli-Alves, 1998), proporcionando a adaptação às exigências do conviver em sociedade. Acresce que, a função social da família tem também como objetivo a preparação dos mesmos para o exercício da cidadania (Amazonas, et al., 2003). Sendo assim, é a partir deste processo socializador que o indivíduo adquire as normas, as ideias, os modelos e os padrões de comportamento necessários para a sua atuação na sociedade (Tallón et al., 1999). Este contexto vai orientar a criança a dar os primeiros passos na sua autonomia (Campbell, 2002), contudo, aquando da entrada no jardim-de-infância e à medida que a criança começa a conviver com o grupo de pares, vai-se relativizando a influência do ambiente familiar. Com isto, a criança vai ser confrontada com a necessidade de se ajustar ao mundo exterior, enfrentando as imposições das tarefas do meio social fora do ambiente familiar (Anthony et al., 2005; Campbell, 2002; Ladd, 1990; Major, 2011).

No que concerne ao contexto escolar, fica-lhe associado o papel de transmitir a cultura característica de uma dada sociedade, facilitando o processo de inclusão e adaptação dos indivíduos (Vale, 2009). Na sociedade atual, a escola continua a ser uma das entidades mais importantes de socialização, sendo frequentemente contexto das primeiras experiências de um grupo coeso de pares (Ladd, 1990). O contexto escolar integra um dos principais recursos de intervenção e prevenção, para promover um crescimento social saudável das crianças, sendo que cabe ao educador de infância dinamizar e promover o desenvolvimento social das mesmas (Bras & Reis, 2012). As aprendizagens sociais são adquiridas e reforçadas mediante processos interativos (Lino, 2006, citado por Brás & Reis, 2012). Deste modo, os educadores devem procurar oferecer um modelo de comportamento social coerente, adequado às regras e normas da sociedade, dando como exemplo o tipo de relação que as próprias crianças devem estabelecer entre si, e ainda oferecer um ambiente seguro, com regras claras e eficazes, com o objetivo de se sentirem seguras, valorizadas, confiantes e autónomas, para posteriormente estabelecerem relações de empatia com os

outros, ao mesmo tempo que consolidam a sua autoestima (Milfort & Greenfield, 2002). É nesta fase que as relações sociais ocupam um lugar central no desenvolvimento da criança, uma vez que as interações e brincadeiras com os pares lhe permitirão adquirir um vasto leque de aptidões, como a empatia, ter em conta a opinião dos outros, cooperação e negociação, através das interações com os pares (Davies, 2004, citado por Major, 2011). Estas relações interpessoais têm, segundo Lopes et al. (2006), influência no desenvolvimento social da criança mesmo em idades precoces. Assim, as interações positivas com grupos de pares, nos primeiros anos de vida, desenvolvem na criança competências sociais mais coerentes, tais como sensibilidade, empatia, capacidade de envolvimento e capacidade de resolução de problemas sociais (Gomes, 2016). Contudo, se estas interações forem pobres e pautadas pela rejeição, podem desencadear um fraco ajustamento social, emocional e académico, refletindo-se posteriormente em problemas de adaptação na idade adulta (Parker & Asher, 1987).

Ainda neste contexto, Walker et al. (1992, citados por Major, 2011) afirma que com a entrada para o jardim-de-infância, a criança defronta-se com duas vertentes, por um lado, o ajustamento relacionado com os educadores, em que deve cumprir regras e ir ao encontro das expectativas dos mesmos, e, por outro, o ajustamento relacionado com as outras crianças, em que a criança tem de interagir de forma satisfatória no grupo de pares. Apesar de os pais continuarem a ser as figuras centrais na vida da criança, as relações entre pares vão passar a assumir uma maior notoriedade (Campbell, 2002; Gomes, 2016), sendo que a partir destas relações a criança vai compreender e conhecer as condutas sociais, baseando-se no que aprendeu no seu ambiente familiar.

As aptidões sociais das crianças, neste período, encontram-se numa fase inicial de desenvolvimento. Pela observação das interações sociais entre crianças destas faixas etárias, em contexto de brincadeiras e diálogos, é frequente detetarem-se situações conflituosas, de desacordo, bem como comportamentos agressivos e desistências no jogo cooperativo (Brás & Reis, 2012; Major, 2011), motivados pelo conflito entre fixar a atenção para si próprio e a necessidade de se tornar independente (Szelbracikowski & Dessen, 2005, citado por Bigras et al., 2013). Contudo, este comportamento tende a modificar-se e a diminuir ao longo do tempo (Bee, 1997, citado por Bigras et al., 2013). Na maior parte das crianças, a necessidade de recorrer à agressão começa a diminuir no momento em que adquirem certas aptidões, como a capacidade de controlar as suas emoções, de comunicar verbalmente e de exprimir as suas frustrações de forma mais construtiva (Szelbracikowski & Dessen, 2005, citado por Bigras et al., 2013). Ou seja, nas crianças dos 2 aos 6 anos começa a observar-se a diminuição destes comportamentos disruptivos (Tremblay, 2000), e conseqüentemente um aumento significativo da competência social (LaFreniere et al., 2002).

1.1.3 Avaliação de aptidões sociais

A capacidade de interagir com sucesso com os colegas e adultos significativos é um dos aspetos fulcrais do desenvolvimento infantil (Anme et al., 2013; Arslan et al., 2011; Bornstein et al., 2010; Wang, Sandall, Davis, & Thomas, 2011). Neste sentido, o período pré-escolar revela-se muito importante para a avaliação das aptidões sociais, uma vez que várias particularidades do comportamento social se tornam visíveis nesta fase (Wang et al., 2011). No entanto, muitos dos instrumentos de avaliação disponíveis focam-se somente no comportamento negativo da criança (e.g., problemas de comportamento), sendo, contudo, extremamente importante para a avaliação psicológica a recolha de informação positiva, respeitante às competências da criança, como é o caso das suas aptidões sociais, dando ao examinador uma visão mais abrangente das potencialidades e recursos pessoais da criança, que poderão ser utilizados numa posterior intervenção para se obter as mudanças pretendidas (Epstein et al., 2009; Major, 2011).

A avaliação do desempenho socioemocional das crianças em idade pré-escolar tem sido alvo de interesse e demonstra ser uma importante área de intervenção tanto no jardim-de-infância, como a nível clínico e de investigação (Major, 2011). Com o crescente interesse pela área das aptidões sociais, aumentou também o interesse pela avaliação deste construto. Neste sentido, existem vários procedimentos que permitem avaliar as aptidões sociais, tais como a observação direta, a entrevista com os educadores e os pais, e as escalas de avaliação (Caselman & Self, 2008; Wang et al., 2011), instrumentos de autorresposta, técnicas sociométricas e técnicas projetivas (Del Prette & Del Prette, 1999, citado por Murta, 2005).

Atendendo às características particulares da idade pré-escolar (e.g., linguagem e aptidões cognitivas ainda em desenvolvimento) a recolha de dados referentes a crianças nesta idade provém maioritariamente dos pais e dos educadores de infância, com o auxílio de questionários, escalas de avaliação ou entrevistas (Boyle & Pickles, 1997). A escolha destes informadores advém do facto de possuírem informações privilegiadas das crianças, sendo os adultos que passam mais tempo com elas e em diferentes contextos (Keogh & Bernheimer, 1998). Para Gimpel e Holland (2003), os pais são os informadores mais importantes, uma vez que têm mais conhecimento sobre a história de vida da criança, quais as suas dificuldades atuais e sabem identificar quais são os fatores externos que influenciam o seu comportamento. Para além do mais, a família é considerada o primeiro grupo social do qual a criança faz parte (Tallón, Ferro, Gomes, & Parra, 1999). Boyle e Pickles (1997) referem que a mãe é a informadora que mais frequentemente fornece dados sobre os filhos, sendo que o contacto intenso e sustentado que as mães têm com seus filhos vai oferecer oportunidades de recolha de informações únicas que não são experienciados por outros informadores.

Quanto aos educadores, estes são considerados fonte de informação independente (Heller et al., 1996), que podem oferecer perspectivas diferentes das dos pais, relativamente ao funcionamento da criança, o que vai possibilitar ao examinador identificar conformidades e discrepâncias de pontos de vista (McConaughy, 2001, citado por Major, 2011). Estes informadores possuem um papel importante, uma vez que observam as crianças ao longo do tempo e em distintos contextos sociais, como na escola e nas visitas de estudo (Canivez & Rains, 2002; Milfort & Greenfield, 2002). O educador, para além da função de interventor, assume um papel privilegiado de observador, recolhendo informações pertinentes para avaliar e monitorizar as aptidões sociais das crianças. As observações que ajudam o educador a identificar e a compreender determinadas limitações, ou dificuldades no processo de desenvolvimento social das crianças, incluem a natureza das relações estabelecidas entre a criança, os seus pares e os adultos (Silva, Veríssimo & Santos, 2004, citado por Brás & Reis, 2012).

Estas diferenças entre contextos podem ser verificadas no estudo de Major (2011) com crianças em idade pré-escolar. A autora pôde concluir que as aptidões sociais que os pais mais valorizam são as referentes à interação das crianças com o grupo de pares e à aproximação com os adultos, enquanto que os educadores destacavam mais o funcionamento do grupo e as atividades.

Na literatura podemos encontrar diversas escalas destinadas à avaliação de aptidões sociais, nomeadamente o *Social Skills Improvement System Rating Scales* (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008, citado por Cook, Elliot, Gresham & Vance, 2011) e o *Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters* (MESSY; Matson, Rotatori, & Helsel, 1983, citado por Major, 2011). A estes instrumentos acresce também o *Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment - Elementary Version* (WM/EV; Walker & McConnell, 1995, citado por Major, 2011), as *School Social Behavior Scales - Second Edition* (SSBS-2; Merrell, 2002b), e as *Preschool and Kindergarten Behavior Scales - Second Edition* (PKBS-2; Merrell, 2002a).

No presente estudo será utilizada a Escala de Aptidões Sociais das PKBS-2. As PKBS-2 são escalas de avaliação desenvolvidas para obter informação relativa a crianças dos 3 aos 6 anos de idade (Merrell, 2002a, 2008), apresentando diversas vantagens, relativamente a outras ferramentas, tais como o facto de ser um instrumento especificamente desenvolvido para a idade pré-escolar, sendo que existe uma escassez de instrumentos que abrangem esta idade (Merrell 2002a). As PKBS-2 pretendem avaliar as aptidões sociais e os problemas de comportamento típicos, que se podem manifestar em casa e na escola (Merrell, 2002a). Para além do seu rápido preenchimento (8 a 12 minutos) (Merrell, 2002a), permite recolher informação acerca das problemáticas e das potencialidades das crianças, através de uma avaliação dos problemas de comportamento e das aptidões sociais (Jentzsch & Merrell, 1996, citados por Major, 2011). Também constitui uma vantagem deste instrumento o facto de serem utilizados os mesmos itens para todas as idades, isto é, dos 3 aos 6 anos, podendo auxiliar na comparação do progresso dos comportamentos das crianças (Riccio, 1995, citados

por Major, 2011). Além disto, também existe uma versão única, tanto para os pais como para os educadores, possibilitando comparações entre estes informadores (Major, 2011).

As PKBS-2 são compostas por 76 itens divididos em duas escalas, Aptidões Sociais com 34 itens e Problemas de Comportamento com 42 itens. A escala de Aptidões Sociais (utilizada no presente estudo) avalia comportamentos adaptativos ou positivos da criança e é subdividida em três subescalas. A primeira subescala, Cooperação Social (12 itens) relaciona-se com particularidades comportamentais essenciais, tais como seguir orientações de adultos, cooperar, negociar com os pares e demonstrar autorrestrrição apropriada. A segunda subescala é designada de Interação Social (11 itens) e abrange as formas de ajustamento social com os pares, mas mais especificamente os comportamentos e características imprescindíveis para obter e manter a aceitação e amizade dos outros. Por fim, a terceira subescala é denominada de Independência Social (11 itens) e encontra-se associada ao ajustamento social junto dos pares, nomeadamente em comportamentos e características essenciais para adquirir independência social no interior do domínio do grupo (Major, 2011; Merrell, 2002a). A escala de Problemas de Comportamento está subdividida em duas subescalas: Problemas Exteriorizados e Interiorizados. Os estudos de análise fatorial de segunda ordem levaram à identificação de cinco subescalas suplementares de problemas de comportamento (Merrell, 2002a). A subescala de Problemas de Comportamento Exteriorizados (27 itens) engloba as subescalas Auto-Centrado/Explosivo, Problemas de Atenção/Excesso de Atividade e Antissocial/Agressivo. Por sua vez, a subescala de Problemas de Comportamento Interiorizados (15 itens) engloba as subescalas Isolamento Social e Ansiedade/Queixas Somáticas. Os itens são cotados tendo em conta a observação do comportamento da criança nos últimos 3 meses, através de uma escala de tipo *likert* de 4 pontos de 0 “Nunca” a 3 “Muitas vezes” (Major, 2011; Merrell, 2002a).

Relativamente às propriedades psicométricas deste instrumento, os resultados obtidos relativamente aos estudos de precisão apontaram para uma consistência interna muito elevada, com valores dos coeficientes alfa de Cronbach e *split-half* para os resultados totais das escalas a situarem-se num intervalo de .90 a .97 para as várias amostras estudadas. Para as várias subescalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento os coeficientes alfa de Cronbach situam-se entre .80 e .90 indicando que ambas as escalas apresentam uma elevada consistência interna. Foram também desenvolvidos diversos outros estudos de evidência de precisão, tais como estabilidade teste-reteste, acordo entre informadores e formas paralelas, com resultados bastante satisfatórios (cf. Merrell, 2002a).

Relativamente à evidência de validade das PKBS-2, foram realizados estudos de análise fatorial exploratória. Para além dos estudos de validade interna, foram também realizados diversos estudos de validade convergente/divergente com outras escalas de avaliação e com diversos grupos clínicos (cf. Merrell, 2002a). No presente trabalho foi utilizada a versão portuguesa da escala de Aptidões Sociais, adaptada e validada para a população portuguesa por Major e Seabra-Santos (2007), Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar - 2ª Edição (cf. Major, 2011; Major & Seabra-Santos, 2014a).

1.2 Rotinas da criança em idade pré-escolar

1.2.1 Definição

As rotinas podem ser entendidas como unidades comportamentais da vida familiar que proporcionam ordem e integridade estrutural ao decorrer dos eventos diários (Jensen et al., 1983). Englobam comportamentos observáveis e repetitivos, que envolvem dois ou mais membros da família e que ocorrem com regularidade previsível no curso de vida familiar (Jensen et al., 1983).

Para Spradlin (1999), ao observarmos um dia característico de uma pessoa, podemos verificar que a maior parte das suas atividades envolvem sequências de estímulos, que normalmente se repetem diariamente, e respostas distintas. Este autor dá como exemplo o facto de, quando vamos lavar os dentes, primeiro necessitamos de tirar a tampa da pasta dos dentes e, posteriormente, colocar a escova debaixo da abertura e comprimir o tubo para sair a pasta. Contudo, a maior parte das vezes, o nosso comportamento é estruturado em sequências mais longas, as chamadas rotinas, definidas pela natureza do nosso ambiente físico ou por eventualidades acidentais. Rotinas comuns podem incluir rotinas matinais, rotinas das refeições, rotinas de saída (para a escola/trabalho) e rotinas para dormir (Nelson et al., 1998, citados por Sytsma et al., 2001).

Rotinas e rituais são conceções distintas que, frequentemente são empregues indistintamente. Uma das razões pelas quais é difícil distinguir claramente rotinas de rituais é que, normalmente, significam algo diferente para cada família. Contudo, é essa natureza pessoal das atividades diárias e únicas que tem um significado especial, como por exemplo as refeições familiares (Fiese, Foley, & Spagnola, 2006).

Assim, as rotinas são diretamente observáveis, enquanto os rituais estão mais intimamente ligados aos aspetos simbólicos da vida familiar. Ou seja, os rituais envolvem uma comunicação simbólica e transmitem a ideia de família como um grupo. Há um compromisso afetivo que deixa o sentimento individual de que a atividade tem uma sensação de adequação e proporciona um sentido de pertença. Os rituais oferecem também um significado contínuo entre gerações, com a expectativa de se repetir o desempenho e o investimento nestas atividades (Fiese et al., 2006). As rotinas, por outro lado, envolvem, normalmente, uma comunicação instrumental, um compromisso de tempo momentâneo e, uma vez que o ato é completado, há pouco ou nenhum pensamento posterior. São repetidas ao longo do tempo e reconhecidas pela continuidade do comportamento. Quando as rotinas são interrompidas, tal é sentido como um incómodo, mas quando os rituais são interrompidos pode haver uma ameaça à coesão do grupo. Contudo, qualquer rotina tem o potencial de se tornar num ritual, se se move de uma ação instrumental para um ato simbólico (Fiese et al., 2002).

1.2.2 Importância das rotinas nas famílias com crianças

As rotinas familiares envolvem vários membros da família e estão inseridas num contexto cultural e ecológico da vida familiar, podendo proporcionar um exame detalhado das formas específicas pelas quais a cultura afeta a regulação familiar (Fiese et al., 2002). Para além disto, as rotinas realçam a interseção entre fatores individuais e familiares. Este aspeto é bastante relevante, uma vez que permite obter uma análise de como a vida familiar pode afetar a adaptação e o ajustamento do indivíduo, assim como também permite avaliar a individualidade das características familiares e como podem afetar todo o funcionamento familiar (Fiese et al., 2002).

Os membros de uma família tendem a realizar ações, interações e processos com o objetivo de organizar a vida coletiva diária, através do estabelecimento de rotinas, distribuição de tarefas e administração dos recursos de acordo com a situação em que se encontram (Denham, 2002). Alguns estudos mencionam que os estilos comportamentais de cada unidade familiar vão-se modificando, refletindo-se nas diferentes extensões e conteúdos das próprias rotinas (Boyce, et al., 1983). Deste modo, a compreensão das rotinas ajuda a perceber o funcionamento interno da família, isto é, a sua vida quotidiana, como os papéis e tarefas dos seus membros, bem como as suas relações externas (Jorge et al., 2009). Para além disso, o investimento emocional na realização de rotinas une uma família e ajuda a estabelecer relações familiares mais fortes (Fiese & Everhart, 2008, citados por Ferretti & Bub, 2017). Assim, as práticas rotineiras podem ser especialmente importantes para as famílias que sofrem de *stress*, desafios e/ou transições significativas (Fiese & Wamboldt, 2000, citados por Ferretti & Bub, 2017).

Esta questão torna-se particularmente relevante em famílias com crianças. Segundo Sameroff e Chandler (1975; Sameroff & Fiese, 2000, citados por Spagnola & Fiese, 2007) para que os novos pais estabeleçam rotinas ao cuidar de uma criança pequena, é necessário despenderem algum tempo. Em certos casos, o estabelecimento de rotinas regulares, como a hora de dormir, vai ocorrer sem esforço. Noutros casos, esta rotina pode tornar-se num conflito. Também numa mesma família, um padrão que funciona para uma criança pode não funcionar para outra, o que sugere que o temperamento das crianças e a natureza inconstante da ecologia familiar trabalham juntos no estabelecimento de rotinas diárias (Fiese et al., 2002).

As rotinas típicas da criança centram-se frequentemente nas horas das refeições, nos trabalhos de casa, na higiene e na hora de acordar e de dormir. Especificamente, a rotina da manhã de uma criança pode consistir numa sequência padrão, incluindo lavar a cara, escovar os dentes, vestir-se, fazer cama e tomar o pequeno-almoço, antes de ir para a escola (Ferretti & Bub, 2017). Já a rotina típica para dormir pode compreender o tomar banho, vestir o pijama, lavar os dentes, dizer boa noite aos membros da família, ler uma história e ir para a cama (Sytsma et al., 2001). Esta rotina pode ser importante uma vez que

a preparação antecedente a ir para a cama tem um papel essencial na passagem do estado de vigília para o de repouso (Beltramini & Hertzig, 1983). Assim, as rotinas consistem, geralmente, num conjunto de comportamentos implícitos numa orientação, como "ir para a cama", que por sua vez pode requerer que a criança lave os dentes, se penteie e finalmente se vá deitar. Esta instrução serve como um estímulo discriminativo para um conjunto de comportamentos na rotina individual, sabendo-se que, ao aumentar a discriminação das exigências, aumenta também o reforço e a conformidade da criança (Urcuioli, 2005, citado por Wittig, 2005).

A previsibilidade associada às rotinas proporciona às crianças e aos pais uma influência estável num mundo que é de certo modo imprevisível (Jensen, et al., 1983). Além do mais, permite aumentar a probabilidade de conformidade com as instruções subsequentes, sendo que o melhor preditor de cumprimento da criança é a condição previsível das rotinas (Williams & Forehand, 1984). Em contrapartida, numa casa considerada caótica, onde ocorrem e são transmitidos eventos e estímulos aleatórios, as crianças podem ser incapazes de diferenciar tempos de resposta adequados, assim como a falta de rotinas pode contribuir para um comportamento infantil imprevisível (Sytsma et al., 2001). Assim, a evidência sugere que, quando há rotinas previsíveis na família, durante a infância e idade pré-escolar, as crianças são consideradas mais saudáveis e seu comportamento é melhor regulado (Fiese et al., 2002). Para além de serem benéficas para as crianças, as rotinas também são consideradas benéficas para os pais, uma vez que diminui o conflito com os filhos (Nelson et al., 1998, citados por Sytsma et al., 2001), promove interações positivas entre eles (Berg, 1991, citado por Sytsma et al., 2001) e, conseqüentemente ajuda os pais a sentirem-se mais calmos (Snyder, 1999, citado por Sytsma et al., 2001).

1.2.3 Rotinas e desenvolvimento infantil

Muitos pais percebem as rotinas como um veículo para ensinar competências às crianças (Koulouglioti, Cole, & Moskow, 2011, citados por Ferretti & Bub, 2017). Vários investigadores na área têm destacado ainda que as rotinas são um ambiente natural ideal para a aprendizagem das crianças, porque são por sua própria natureza repetitivas, permitindo múltiplas oportunidades de ensino dentro de uma interação de apoio entre uma criança e um cuidador (Dunst, Hamby, Trivette, Raab, & Bruder, 2000).

Estudos sobre parentalidade destacam consistentemente a importância de fornecer rotinas e estrutura às crianças desde a infância até a adolescência (Kennedy, 2001, citado por Sytsma et al., 2001). A formação e a manutenção de rotinas constituem um processo dinâmico, tendo em consideração as especificidades biológicas, psicológicas e sociais de cada fase de desenvolvimento infantil. Durante os primeiros anos da infância, as crianças começam a participar mais ativamente na vida diária familiar, onde rotinas e rituais

fornece um contexto para o seu desenvolvimento (Spagnola & Fiese, 2007). Estes efeitos das rotinas ocorrem, segundo os mesmos autores, como parte de um processo em que a criação de rotinas evolui através de uma série de interações entre os pais e a criança, incorporados numa cultura particular (Spagnola & Fiese, 2007).

Assim, as rotinas da criança, como as conversas nos momentos das refeições ou a leitura de histórias infantis na hora de dormir, promovem ligações emocionais, assim como a saúde mental das crianças, para além de contribuírem para o enriquecimento do seu vocabulário, desenvolvimento escolar, oportunidade do envolvimento da criança nas atividades de pares, e principalmente o desenvolvimento de aptidões sociais (Fernandes, Boehs, & Rumor, 2011; Kliewer & Kung, 1998).

De seguida, serão apresentados alguns estudos que demonstram a influência das rotinas no desenvolvimento da criança, nomeadamente nas suas aptidões sociais, na transição para o jardim-de-infância/escola primária, nas suas competências académicas, ajustamento psicológico e hábitos alimentares e peso.

1.2.3.1. Aptidões sociais

Alguns estudos têm evidenciado a relação entre rotinas familiares e aptidões sociais na criança. Por exemplo, Koblinsky et al. (2006) examinaram o papel da parentalidade, rotinas familiares, conflito familiar e depressão materna nas aptidões sociais e problemas de comportamento de crianças afro-americanas, em idade pré-escolar (entre 3 e 5 anos), provenientes de famílias de nível socioeconómico baixo. Os resultados obtidos indicaram que as mães que participavam em mais rotinas familiares tinham filhos que demonstravam melhores aptidões sociais, assim como menos problemas de comportamento externalizantes.

Também em 2014, Ferretti investigou algumas rotinas familiares (e.g. hora de deitar, refeições) em famílias com baixos rendimentos, com crianças em idade pré-escolar. Os resultados obtidos revelaram que as rotinas medeiam a associação entre rendimento das famílias e aptidões sociais das crianças, sendo que as famílias mais favorecidas (i.e. com maior rendimento mensal) participam em mais rotinas familiares, o que prediz melhores aptidões sociais nas crianças. Em contrapartida, nas famílias mais desfavorecidas (i.e. com menor rendimento mensal), as crianças com mais rotinas familiares apresentaram melhor desempenho académico, do que as crianças com menos rotinas (Ferretti, 2014).

1.2.3.2. Transição para o jardim-de-infância ou para a escola primária

As crianças mais pequenas são muitas vezes reconhecidas como tendo mais dificuldade na transição e na mudança, do que as crianças mais velhas, uma vez que estão a começar a aprender a adaptar o seu próprio comportamento e a demonstrar alguma independência (Poehlmann & Fiese, 1994, citados por Wittig, 2005). A transição para o jardim-de-infância é um período de desenvolvimento decisivo e em que as rotinas podem ser particularmente importantes para a criança (Wittig, 2005). Segundo Evans et al. (2005), as rotinas podem ajudar as crianças a adaptar-se mais facilmente a esta fase, uma vez que são mais capazes de se autorregular e gerir os seus comportamentos de forma autónoma. Embora as crianças em idade pré-escolar comecem a procurar independência, elas ainda dependem dos seus pais para impor limites e capacidade de resposta às necessidades emocionais e físicas (Poehlmann & Fiese, 1994, citados por Wittig, 2005).

Fiese et al. (2002) realizaram uma revisão de literatura (32 artigos) relativamente às rotinas e rituais familiares, e concluíram que as famílias que são capazes de criar rotinas previsíveis desde cedo permitem que as crianças tenham melhor desempenho na entrada na escola e durante todo o ensino fundamental. Um estudo de Ferreti e Bub (2017) veio demonstrar também que as rotinas familiares podem prover um apoio importante para as crianças durante a transição para a escola primária, que pode ser um período de grande *stress* para as mesmas.

1.2.3.3. Competências académicas

Outro aspeto relevante das rotinas prende-se com o papel fundamental que podem desempenhar no desenvolvimento das aptidões académicas das crianças na entrada na escola. Tem sido sugerido que as crianças que têm refeições regulares com suas famílias apresentam um melhor vocabulário, uma vez que estão expostas a mais palavras do que crianças que não se dedicam a refeições familiares regulares (Spagnola & Fiese, 2007). De igual modo, as crianças que têm rotinas de leitura regulares apresentam aptidões aumentadas de linguagem oral, alfabetização emergente e aptidões de leitura no futuro (Evans & Shaw, 2008). Para além disso, quando os pais e as crianças leem juntos, a rotina inclui mais do que simplesmente transmitir a informação no livro. Pode envolver o conforto numa cadeira que baloiço, antes de dormir com a história favorita da criança, apontando para as imagens, acrescentando toques pessoais ao final da história. Deste modo, o tempo da história é formulado como um evento emocional positivo e a leitura do livro é vista pela criança como uma experiência agradável e gratificante que se estende às crenças sobre a leitura no ambiente escolar (Spagnola & Fiese, 2007).

Mais recentemente, Ferreti e Bub (2017) desenvolveram um estudo com 3250 crianças em idade pré-escolar, com o objetivo de avaliar se as rotinas, como por exemplo rotina de dormir e rotina de leitura, que são estabelecidas no período pré-escolar, prediziam prontidão escolar, isto é, competências acadêmicas, aptidões socioemocionais e saúde física. Estes autores puderam verificar que níveis mais altos de rotinas nesta fase da vida da criança estavam relacionados a maiores declínios nos problemas de conduta, relatados pelos educadores, e nos comportamentos hiperativos/ desatenção. Além disso, estavam associados ainda a maiores ganhos em comportamentos pró-sociais, assim como ganhos na leitura, matemática e melhorias na saúde física. Este estudo sugeriu que o conto de histórias é a rotina que parece demonstrar melhores resultados ao nível socioemocional das crianças, enquanto as rotinas de dormir estimulam mais fortemente as competências acadêmicas e a saúde física das mesmas.

1.2.3.4. Ajustamento psicológico

Os investigadores geralmente associam a solidez da família e a presença de rotinas no seio familiar como preditores de crianças mais adaptadas e mentalmente saudáveis (Fiese, 2002, citado por Wittig, 2005). As rotinas têm sido associadas à cooperação infantil e ao cumprimento das regras (Keltner, 1990), o que as torna inestimáveis no estabelecimento de competências sociais. Para além disso, podem auxiliar no progresso da autorregulação e melhor ajuste à mudança ambiental da criança (Kliewer & Kung, 1998).

Bates et al. (2002) conduziu um estudo com uma amostra de 202 mães de crianças dos 4 aos 5 anos, com baixo estatuto socioeconómico, com o objetivo de perceber se os padrões de sono diários se relacionavam com o ajustamento das crianças, no contexto escolar e familiar. Os resultados sugeriram que crianças com padrões de sono irregulares apresentavam menos comportamentos positivos e mais comportamentos negativos no pré-escolar.

Martin, Razza e Brooks-Gunn (2012) desenvolveram um estudo com uma amostra de 842 famílias com crianças em idade pré-escolar, com o objetivo de estudar a influência de ambientes familiares caóticos no desenvolvimento infantil. Foram considerados cinco indicadores de caos familiar: ruído, instabilidade familiar, aglomeração, falta de rotinas e televisão normalmente ligada. Os resultados revelaram que crianças com falta de rotinas apresentavam pontuações mais baixas em domínios cognitivos (i.e., vocabulário recetivo) e de auto-regulação (i.e. atraso na gratificação) e crianças cuja televisão estava geralmente ligada apresentavam pontuações superiores ao nível de problemas de agressividade e de atenção.

Embora considerando uma faixa etária superior, Bridley e Jordan (2012) exploraram o papel das rotinas das crianças como um moderador potencial da relação entre as

dificuldades diárias e o ajustamento psicológico das crianças. A amostra deste estudo incluiu 131 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e 12 anos, onde foram utilizados, de entre outros instrumentos, o *Child Routines Questionnaire* (CRQ) e o *Child Behavior Checklist* (CBCL). Os resultados obtidos nesta investigação indicaram que as rotinas das crianças funcionam como moderador das dificuldades diárias das crianças e problemas de comportamento internalizantes. Assim, as crianças que relatam uma maior frequência de problemas diários apresentavam menos problemas comportamentais internalizantes, relatados pelos pais, quando apresentavam também rotinas diárias mais frequentes.

1.2.3.5. Hábitos alimentares e peso

As rotinas familiares parecem ter inúmeros benefícios para a saúde, incluindo maior consumo de frutas, verduras e outros alimentos nutritivos (Hammons & Fiese, 2011). Um estudo de Fiese et al. (2012) teve como objetivo perceber se as refeições em família podiam apoiar padrões saudáveis de alimentação de crianças e jovens. A amostra incluiu 215 crianças (136 do sexo masculino e 79 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 5 e 12 anos, e os seus cuidadores (maioria mães). A partir da observação de 200 refeições familiares, os autores concluíram que existe uma relação entre fatores socioeconómicos, comportamentos familiares no horário das refeições e obesidade infantil. As famílias com filhos com peso saudável passaram mais tempo envolvidas durante a refeição, expressaram uma comunicação mais positiva e consideraram as refeições mais importantes e significativas do que as famílias com filhos com excesso de peso ou obesidade.

Também Anderson e Whitaker (2010) verificaram que crianças em idade pré-escolar com menor prevalência de obesidade comiam regularmente a refeição da noite com a família, dormiam adequadamente e tinham tempo de visualização de televisão limitado. Assim, em comparação com crianças expostas a nenhuma destas rotinas, a prevalência de obesidade foi 40% menor naquelas expostas às três rotinas.

Mais recentemente, e num estudo com 104 pais de crianças portuguesas em idade pré-escolar, Coroado (2017) sugeriu que crianças com peso normal apresentavam mais rotinas de um ponto de vista global, de disciplina e de atenção positiva, quando comparadas com crianças com baixo peso ou com obesidade e pré-obesidade.

1.2.4. Avaliação das rotinas

O estudo das rotinas e a forma como podem ser avaliadas têm sido alvo de interesse por parte dos profissionais de diversas áreas. Um dos primeiros instrumentos desenvolvidos para avaliar as rotinas familiares foi o *Family Routines Inventory* (FRI; Jensen et al., 1983), que tinha como objetivo explorar as rotinas do quotidiano das famílias, com pelo menos uma

criança, desde a infância até aos 16 anos. Este instrumento em formato de autorresposta foi desenvolvido para avaliar a coesão familiar, a solidariedade, a ordem e a satisfação geral com a vida familiar. É um instrumento com 28 itens subdivididos em 12 domínios, mais especificamente: Dia de trabalho, Fins-de-semana e Tempo de lazer, Rotinas das crianças, Rotinas dos pais, Tempo de dormir, Refeições, Família alargada, Partidas e regressos a casa, Rotinas religiosas, Rotinas disciplinares, Tarefas domésticas e Entretenimento em casa. A análise à consistência interna da totalidade dos itens evidenciou uma fidelidade satisfatória, com um coeficiente alfa de Cronbach de .74. Este instrumento não é, no entanto, específico para a avaliação das rotinas infantis.

Posteriormente, foi também desenvolvido o *Family Ritual Questionnaire* (FRQ) por Fiese (1992, citados por Lind, 2008) com o intuito de avaliar os rituais familiares e as rotinas em várias dimensões. É composto por 56 itens que avaliam rotinas e rituais familiares em vários contextos, incluindo a hora de jantar, os fins-de-semana, as férias, celebrações anuais, celebrações especiais, celebrações religiosas e tradições culturais. Este instrumento obteve uma boa consistência interna, com um coeficiente alfa de Cronbach de .90 para a escala total e .71 a .87 para os vários contextos.

Considerando a falta de instrumentos orientados para as rotinas infantis, Sytsma et al. (2001) desenvolveram o *Child Routines Questionnaire* (CRQ), com o objetivo de avaliar a percepção parental das rotinas diárias de crianças em idade escolar. É constituído por 36 itens que estão subdivididos em quatro escalas, nomeadamente Rotinas Diárias, Responsabilidades Domésticas, Rotinas de Disciplina e Rotinas de Tarefas. Todos os itens são cotados através de uma escala tipo *likert* de 5 pontos, de 0 que corresponde “*Quase nunca*” a 4 “*Quase sempre*”. No que concerne à consistência interna deste questionário, obteve-se um valor do coeficiente alfa de Cronbach de .90 para a escala total.

Apesar do surgimento deste instrumento, a necessidade de se criar um instrumento para crianças mais novas, continuava presente. Neste sentido, e com base no questionário criado por Sytsma et al. (2011), Wittig (2005) desenvolveu o *Child Routines Questionnaire: Preschool* (CRQ-P), com 35 itens. O preenchimento deve ser efetuado por pais de crianças com idades compreendidas entre 1 e 5 anos, relativamente à frequência com que a criança executou determinadas rotinas, no último mês. O desenvolvimento do CRQ: P envolveu três etapas, sendo que na primeira o objetivo focou-se em gerar um amplo número de itens representativos das rotinas diárias das crianças em idade pré-escolar. A partir dos dados recolhidos, identificaram-se 62 itens agrupados em 16 subescalas (e.g., Rotinas Matinais, Rotinas de Refeição e Rotinas de Higiene). Posteriormente, estes itens foram avaliados por especialistas, de modo a selecionarem os mais claros e relevantes. Depois desta análise, foram eleitos 42 itens (Wittig, 2005). Na segunda etapa o objetivo prendeu-se à seleção dos itens representativos das rotinas diárias dos 42 itens, sendo que os estudos de análise fatorial exploratória levaram à exclusão de sete itens, resultando assim em 35 itens. Numa análise posterior, foram identificados cinco fatores: a) Disciplina, com oito itens, que representam a disciplina e a orientação parental; b) Vida Diária, também com oito itens associadas às

Aptidões Sociais e Rotinas da Criança

Um estudo com pais de crianças em idade pré-escolar

rotinas da vida diária, como a hora das refeições e de dormir; c) Atividades/Atenção Positiva, com sete itens associadas à família e às atividades típicas de reforços positivos; d) Educação/Social, com sete itens que englobam as oportunidades educativas adequadas à idade e o desenvolvimento de aptidões sociais; e e) Religião/Higiene, com cinco itens referentes às atividades religiosas da família, os limites de atividades divertidas e as responsabilidades de higiene da criança (Wittig, 2005). Por fim, na terceira etapa teve como objetivo avaliar as propriedades psicométricas dos 35 itens, sendo que para a escala total o coeficiente alfa de Cronbach encontrado foi de .89. Em relação à consistência interna das subescalas, obteve-se um coeficiente alfa de Cronbach de .83 na subescala Disciplina, .80 na subescala de Vida Diária, .65 na subescala de Atividades/Atenção Positiva, .63 na subescala Educação/Social e .62 na subescala Religião/Higiene (Wittig, 2005).

No presente trabalho vai ser usada a versão portuguesa do CRQ: P traduzido e adaptado por Cunha, Major e Alves (2016) - Questionário de Rotinas da Criança: Pré-Escolar, que será descrita mais pormenorizadamente no capítulo II.

Síntese

Neste primeiro capítulo procedeu-se a uma revisão da literatura sobre do papel das aptidões sociais e das rotinas na vida das crianças em idade pré-escolar. Estes dois construtos têm revelado ser de extrema relevância no desenvolvimento infantil, tanto ao nível social e académico, como ao nível da saúde física, o que pode justificar o crescente aumento do interesse por parte dos profissionais de diversas áreas.

Apesar do problema relativamente ao consenso na definição e da sua frequente confusão com o construto de competência social, as aptidões sociais assumem-se como muito importantes no período pré-escolar, uma vez que simplificam o início e posteriormente a manutenção das relações sociais da mesma, o que vai possibilitar à criança adaptar-se ao meio social. Nesta fase de desenvolvimento da criança, existem dois contextos sociais que são muito importantes para a mesma, designadamente a família e a escola. Podemos considerar o primeiro como o primeiro contexto em que a criança interage e onde adquire as suas primeiras aptidões. O segundo contexto vai-se tornar também muito importante na socialização da criança, onde a mesma vai experienciar pela primeira vez a pertença a um grupo de pares, fora do ambiente familiar.

Também as rotinas familiares podem ser consideradas como um fator protetor de crianças em idade pré-escolar, sendo consideradas como um ambiente ideal de aprendizagem para as crianças nesta idade. As rotinas típicas das crianças estão focadas principalmente na hora das refeições, nos trabalhos de casa e na hora de deitar e acordar, sendo que a sua previsibilidade, associada a este construto, oferece à criança estabilidade nesta fase de acelerado desenvolvimento. Para além deste benefício, é evidente na literatura, que as rotinas também estão associadas a melhores aptidões sociais, uma transição para o jardim-de-infância mais bem-sucedida, melhor desempenho académico, melhor vocabulário, melhor ajustamento psicológico e melhor saúde física.

Atendendo às características específicas das crianças em idade pré-escolar, a recolha de informação acerca das suas aptidões sociais e rotinas tem sido privilegiadamente recolhida com base no preenchimento de escalas de avaliação por parte de pais e/ou educadores de infância. Apesar do maior enfoque na idade escolar, foram surgindo alguns instrumentos destinados à avaliação destes construtos em idade pré-escolar. No presente estudo destacam-se as Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar - 2ª Edição (ECIP-2) e o Questionário das Rotinas das Crianças: Pré-Escolar (QRC: P) que irão ser utilizados neste estudo.

Aptidões Sociais e Rotinas da Criança
Um estudo com pais de crianças em idade pré-escolar

Capítulo 2 - Metodologia

2.1 Apresentação do estudo e objetivos

O presente estudo enquadra-se num projeto de investigação mais alargado designado “Preditores psicossociais de saúde física em crianças e jovens”, iniciado no ano letivo 2016/2017, e liderado por uma equipa de investigadores do Departamento de Psicologia e Educação, contando também com a colaboração do Departamento de Ciências do Desporto da Universidade da Beira Interior.

O estudo tem como objetivo geral contribuir para a compreensão da relação entre as aptidões sociais e as rotinas das crianças em idade pré-escolar. Mais especificamente, definiram-se como objetivos:

- 1) Analisar a relação entre a perceção parental das aptidões sociais e das rotinas de crianças em idade pré-escolar;
- 2) Perceber se existem diferenças na perceção parental das aptidões sociais e das rotinas dos seus filhos, atendendo ao sexo e idade da criança, escolaridade da mãe e do pai e à presença de irmãos;
- 3) Analisar as aptidões sociais e rotinas mais e menos presentes nas crianças, de acordo com a perceção dos pais.

Trata-se de um estudo não experimental, uma vez que os dados recolhidos não foram manipulados. Para além disto, é um estudo quantitativo, por serem utilizados dados numéricos e por se recorrer a técnicas estatísticas para os classificar e analisar. É também um estudo descritivo, por se proceder à recolha de dados que pretendem descrever uma amostra. É um estudo correlacional, visto que se pretende analisar a relação entre a perceção parental das rotinas da criança e a perceção parental das suas aptidões sociais.

2.2 Variáveis em estudo

Para alcançar os objetivos propostos, foram definidas as seguintes variáveis de estudo:

Aptidões sociais: Esta variável foi avaliada através da perceção parental dos comportamentos socialmente adequados dos seus filhos, que os mesmos utilizam no dia-a-dia. Esta perceção foi avaliada por meio do preenchimento da versão portuguesa da escala de Aptidões Sociais pertencente à segunda edição das Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar (ECIP-2), sendo que os pais da criança em idade pré-escolar tinham de cotar os 34 itens numa escala de *likert* de quatro pontos, entre 0 (“Nunca”) e 3 (“Muitas vezes”).

Rotinas da criança: Esta variável foi operacionalizada através da percepção dos pais acerca das atividades que os seus filhos fazem de forma regular e previsível. Esta percepção parental das rotinas da criança foi avaliada através do preenchimento da versão portuguesa do *Child Routines Questionnaire: Preschool* - CRQ: P (Questionário de Rotinas da Criança: Pré-Escolar), sendo que os pais tinham de classificar os 35 itens através de uma escala de tipo *likert* de cinco pontos, de 0 (“Nunca”) até 4 (“Quase Sempre”).

2.3 Participantes

A amostra envolveu um total de 104 participantes, tendo sido recolhida através de um procedimento de amostragem não probabilístico e por conveniência. Os critérios de participação no estudo incluíam: ser pais/cuidadores de crianças em idade pré-escolar (3 a 6 anos), saber ler e aceitar participar no estudo. Apesar da determinação destes critérios, torna-se relevante referir que a amostra incluiu pais de três crianças com 2 anos de idade, que à data do preenchimento do protocolo estavam quase a completar 3 anos, e como tal, já frequentavam o ensino pré-escolar. Quatro das instituições pré-escolares que participaram neste estudo são privadas, duas são instituições públicas e uma é uma Instituição Particular de Segurança Social (IPSS).

A Tabela 1 contém os dados sociodemográficos dos participantes, nomeadamente quem foi o respondente, idade, estado civil, habilitações literárias e profissão dos pais da criança. Podemos verificar que as mães das crianças foram as principais respondentes (89.4%) ao protocolo de investigação. Alguns pais também responderam ao questionário (8.7%), assim como, a mãe e o pai em conjunto (1.9%). As mães das crianças têm em média 36.46 anos ($DP = 4.13$), com idades compreendidas entre os 25 e os 50 anos. Os pais têm em média 38.05 anos ($DP = 4.59$), com idades compreendidas entre os 22 e os 54 anos. No que concerne ao estado civil, tanto das mães (92.3%) como dos pais (91.3%), são maioritariamente casados ou vivem em união de facto. Relativamente à escolaridade, a maior percentagem das mães completou uma licenciatura (42.3%), assim como a maior percentagem dos pais frequentou a escola até ao ensino secundário (35.6%). Quanto à situação profissional, 91.3% das mães encontram-se profissionalmente ativas, assim como 93.3% dos pais.

Tabela 1

Dados Sociodemográficos dos Participantes

Variáveis		<i>n</i>	%
Respondente	Mãe	93	89.4
	Pai	9	8.7
	Mãe e Pai	2	1.9
Idade Mãe	20-29 Anos	3	2.9
	30-39 Anos	77	74.1
	40-49 Anos	23	22.1
	50-59 Anos	1	1.0
Idade Pai	20-29 Anos	2	2.0
	30-39 Anos	65	62.6
	40-49 Anos	33	31.6
	50-59 Anos	2	2.0
Estado Civil Mãe	Solteira	1	1.0
	Casada/União de facto	96	92.3
	Divorciada/Separada	5	4.8
	Omisso	2	1.9
Estado Civil Pai	Solteiro	2	1.9
	Casado/União de facto	95	91.3
	Divorciado/Separado	3	2.9
	Omisso	4	3.8
Escolaridade Mãe	1º Ciclo	1	1.0
	2º Ciclo	1	1.0
	3º Ciclo	6	5.8
	Secundário	32	30.8
	Licenciatura	44	42.3
	Pós-graduação	4	3.8
	Mestrado	16	15.4
Escolaridade Pai	2º Ciclo	5	4.8
	3º Ciclo	12	11.6
	Secundário	38	36.6
	Bacharelato	3	2.9
	Licenciatura	36	34.6
	Mestrado	5	4.8
	Doutoramento	1	1.0
Profissão Mãe	Profissionalmente ativa	95	91.3
	Procura trabalho	7	6.7
	Outra situação	1	1.0
Profissão Pai	Profissionalmente ativo	97	93.3
	Procura trabalho	2	1.9
	Outra situação	1	1.0

A Tabela 2 apresenta os dados relativos às crianças, nomeadamente o sexo, idade e se tem ou não irmãos. Podemos verificar que a maioria das crianças é do sexo feminino (54.8%). No que diz respeito à idade, a média situa-se nos 3.92 anos ($DP = 0.92$), sendo as crianças com 3 anos (35.6%) as mais representadas neste estudo, seguidas das crianças com

4 e 5 anos (com idêntica distribuição; 29.8%). Já as crianças com 2 e 6 anos foram as menos representadas com 2.9% e 1.9%, respetivamente. A maioria das crianças tem irmãos (53.8%).

Tabela 2

Dados Sociodemográficos das Crianças

Variáveis		<i>n</i>	%
Sexo	Masculino	47	45.2
	Feminino	57	54.8
Idade da criança	2 Anos	3	2.9
	3 Anos	37	35.6
	4 Anos	31	29.8
	5 Anos	31	29.8
	6 Anos	2	1.9
Ter irmãos	Sim	56	53.8
	Não	46	44.2

2.4 Instrumentos

No estudo foi utilizado um protocolo composto por vários instrumentos de autorresposta, com o intuito de recolher informação sociodemográfica sobre os pais/encarregados de educação e das crianças, avaliar a perceção parental sobre as aptidões sociais da criança, assim como a perceção parental sobre as rotinas da mesma. Este protocolo de avaliação era composto, de entre outros instrumentos, pelo Questionário Sociodemográfico, a escala de Aptidões Sociais, das Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar - 2ª Edição (ECIP-2; Major & Seabra-Santos, 2007) e o Questionário de Rotinas da Criança: Pré-Escolar (Cunha, Major, & Alves, 2016).

Questionário Sociodemográfico: Este questionário teve como objetivo a recolha de dados para caracterizar a amostra no que diz respeito a variáveis sociodemográficas e familiares. Para além de ter questões relativas à criança, como o sexo, data de nascimento, agregado familiar, número de irmãos, peso e altura também era composto por questões relativas aos pais, nomeadamente idade, estado civil, escolaridade e situação profissional.

Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar - 2ª Edição (ECIP-2): Esta escala de avaliação foi desenvolvida por Merrell (2002a) para ser utilizada com crianças dos 3 aos 6 anos de idade, com o objetivo de avaliar as suas aptidões sociais e problemas de comportamento frequentemente manifestados em casa ou no jardim-de-infância. A versão

original é composta por 76 itens divididos em duas escalas, a Escala de Aptidões Sociais (34 itens) e a Escala de Problemas de Comportamento (42 itens).

Neste estudo foi apenas usada a escala de Aptidões Sociais que avalia os comportamentos adaptativos ou positivos da criança. Esta escala está dividida em três subescalas, a subescala de Cooperação Social que compreende 12 itens, a subescala Interação Social com 11 itens, e a subescala Independência Social que inclui também 11 itens. Os respondentes devem responder tendo em conta a observação do comportamento da criança nos últimos 3 meses, por meio de uma escala tipo *likert* de quatro pontos, de 0 (“Nunca”) a 3 (“Muitas vezes”) (Merrell, 2002a). Para a escala de Aptidões Sociais, a consistência interna revelou ser bastante satisfatória, com um coeficiente alfa de Cronbach de .93 para a amostra total. Quanto às três subescalas de Aptidões Sociais, os valores obtidos para o coeficiente alfa de Cronbach são também bastante satisfatórios, sendo que a subescala Cooperação Social obteve .87, a subescala Interação Social obteve também .87 e a subescala Independência Social obteve .85 (Major, 2011; Merrell, 2002a). A versão portuguesa deste instrumento foi traduzida e validada por Major (2011; Major & Seabra-Santos, 2014a), com recurso a uma amostra normativa de 1,000 crianças avaliadas em contexto familiar e escolar ($N_{Total} = 2,000$). Os estudos de análise fatorial confirmaram a estrutura tripartida para os 34 itens da escala de Aptidões Sociais da versão original, com pequenos ajustes na designação das subescalas, nomeadamente Cooperação/Ajustamento Social com 11 itens (e.g., “Defende os direitos de outras crianças”), Interação Social/Empatia com 10 itens (e.g., “Faz amigos facilmente”) e Independência Social/Assertividade, com 13 itens (e.g., “Trabalha e brinca de uma forma independente”). Relativamente à consistência interna, o coeficiente alfa de Cronbach em contexto familiar (contexto estudado no presente estudo) da escala de Aptidões Sociais atingiu um valor de .88, considerado um valor muito bom. No que concerne às três subescalas, os valores do coeficiente alfa de Cronbach oscilavam entre .76 e .81 (Major, 2011).

No presente estudo, foi analisada a consistência interna da escala de Aptidões Sociais, sendo que o coeficiente alfa de Cronbach obtido foi de .90. Relativamente às subescalas, os coeficientes alfa de Cronbach foram de .82 para a subescala Independência Social, .79 para a subescala Cooperação Social e .81 para a subescala Interação Social.

Questionário das Rotinas das Crianças: Pré-Escolar (QRC: P): Este questionário, baseado no *Child Routines Inventory* (CRI; Sytsma et al., 2001), foi desenvolvido por Wittig (2005) e pretende avaliar as rotinas das crianças em idade pré-escolar (1-5 anos). A versão original deste instrumento é composta por 35 itens que são cotados numa escala tipo *likert* de cinco pontos, de 0 que corresponde a “Quase nunca” a 4 que corresponde a “Quase sempre”. Este instrumento está dividido em cinco subescalas, nomeadamente Disciplina, com oito itens (e.g., “tem uma rotina de arrumação”), Vida Diária, com oito itens (e.g., “lava os dentes antes de ir para a cama”), Atividades/Atenção Positiva, com sete itens (e.g., “participa em atividades regulares e planeadas com a família todas as semanas (e.g., jogar jogos, ver filmes ou ir comer fora”), Educação/Social, com sete itens (e.g., “é encorajado

diariamente a partilhar brinquedos ou comida com outras crianças ou membros da família”) e Religião/Higiene, com cinco itens (e.g., “reza antes das refeições e/ou antes de ir para a cama”). No que diz respeito à consistência interna da escala total, o coeficiente alfa de Cronbach obtido foi de .89. Já nas subescalas, a consistência interna obtida foi bastante satisfatória, sendo que para a subescala Religião/Higiene o coeficiente alfa de Cronbach foi de .62, para a subescala Educação/Social o alfa foi de .63, para a subescala Atividades/Atenção positiva foi de .65, para a subescala Vida diária o coeficiente foi de .80 e para a subescala Disciplina o valor encontrado foi de .83 (Wittig, 2005). No que concerne à versão portuguesa deste instrumento (Tradução de Cunha, Major, & Alves, 2016, validação e adaptação de Coroado, 2017), foi utilizada uma amostra de 104 pais de crianças em idade pré-escolar. A análise fatorial exploratória realizada apontou para seis fatores (em vez dos cinco iniciais), nomeadamente: Vida Diária (oito itens), Educação Social (oito itens), Disciplina (sete itens), Hora de Deitar e Acordar (três itens), Atividades/Atenção Positiva (sete itens) e Práticas Religiosas (dois itens). No que diz respeito à consistência interna, a escala total obteve um valor do coeficiente alfa de Cronbach de .85, revelando boa consistência interna. Relativamente às subescalas, os valores dos coeficientes alfas de Cronbach foram os seguintes: .65 para a subescala Disciplina, .61 para a subescala Vida Diária, .62 para a subescala Atividades/Atenção Positiva, .73 para a subescala Educação Social, .63 para a subescala Hora de Deitar e de Acordar, e, por fim, .60 na subescala Práticas Religiosas (Coroado, 2017).

No presente estudo, foi adotada a estrutura fatorial do estudo exploratório da versão portuguesa do QRC: P (Coroado, 2017), composta por seis fatores. A análise da consistência interna do QRC: P revelou um coeficiente alfa de Cronbach para a escala total de .79. No que concerne às subescalas, os valores do coeficiente alfa de Cronbach foram de .54 para a subescala Vida Diária, .61 para a subescala Educação Social, .76 para a subescala Disciplina, .52 para a subescala Atividades/Atenção Positiva, .54 para a subescala Hora de Deitar/Acordar e, por fim, .56 para a subescala Práticas religiosas.

2.5 Procedimentos

O projeto de investigação em que o presente estudo está incluído recebeu parecer positivo da Comissão de Ética da Universidade da Beira Interior. Foram efetuados os contactos com as direções de sete instituições de ensino pré-escolar localizadas em Viseu e Belmonte, com a finalidade de solicitar a colaboração no estudo. Mais especificamente, foram recolhidos protocolos no infantário Amiguinho em Belmonte, na Pré-Escola de Carvalhal Formoso, Santa Casa da Misericórdia de Belmonte, no Girassol em Caria, na Fundação Mariana Seixas, na Confraria de Santa Eulália e no Infantinhos da Quinta do Bosque, sendo que estas três últimas são do distrito de Viseu. Também foram recolhidos seis

protocolos junto de pais de crianças da rede de contactos das investigadoras no âmbito do projeto.

A recolha dos protocolos foi efetuada com a colaboração das educadoras de infância das referidas instituições. Assim, às educadoras de infância das instituições foi pedido que colocassem um envelope com o protocolo, nas mochilas das crianças, no qual constava um documento de consentimento informado, uma breve apresentação do estudo, a indicação explícita do carácter voluntário da participação e do anonimato, bem como um exemplar do protocolo de investigação para preencher. No que concerne aos participantes da rede de contactos da investigadora, os envelopes foram entregues em mão aos pais, e foram recebidos no mesmo envelope, fechado. Quando foram entregues os questionários, foi dado um prazo máximo de duas semanas, para os pais entregarem os mesmos, nas mochilas dos seus filhos, dentro do mesmo envelope fechado. É de referir que, no total, foram entregues 255 protocolos, sendo que foram devolvidos 129. Contudo, destes 129 protocolos, 24 foram devolvidos em branco, e 1 foi considerado inválido por estar preenchido incorretamente. No total, obteve-se uma amostra de 104 participantes, que viria a traduzir-se numa taxa de participação de 40.8%.

2.6 Análises estatísticas

As análises estatísticas dos dados recolhidos foram efetuadas com recurso à versão 24.0 do *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS Statistics®) para Windows.

Procedeu-se, inicialmente ao cálculo de frequências para a caracterização da amostra. Posteriormente, para avaliar a consistência interna dos dois instrumentos, foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach. De forma a estudar o grau de associação entre os resultados totais e as subescalas dos dois instrumentos, procedeu-se ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson. Foi ainda efetuada uma análise das diferenças estatisticamente significativas nos resultados da escala de Aptidões Sociais (ECIP-2) e no QRC: P, considerando diversas variáveis sociodemográficas e familiares. Para as variáveis sexo (masculino e feminino), escolaridade da mãe e do pai (ensino básico e secundário e ensino superior) e a presença de irmãos (sim e não), foram realizados testes *t* de *Student* para amostras independentes. Para a variável idade (2-3 anos, 4 anos e 5-6 anos) foi efetuada uma ANOVA com teste de comparações múltiplas LSD de Fisher. Relativamente a este último ponto, os três grupos de idade foram definidos tendo em conta a amostra total obtida, isto é, em virtude do número de crianças de 2 e 6 anos ser reduzido ($n= 3$ e 2 , respetivamente), decidiu-se agrupar estas crianças com a idade mais próxima, para uma análise mais representativa. Relativamente à escolaridade da mãe e do pai, os grupos foram definidos com o mesmo critério, ou seja, em ambas as variáveis se verificou que existiam poucas mães e pais com o ensino básico e foi decidido agrupá-los com o ensino secundário,

Aptidões Sociais e Rotinas da Criança
Um estudo com pais de crianças em idade pré-escolar

com o intuito de se obter uma amostra mais equilibrada face ao nível de ensino superior. Por fim, através de uma análise de frequências, foi realizada uma análise dos itens mais e menos cotados em cada instrumento, com o propósito de identificar quais as aptidões sociais e as rotinas que os pais consideram como mais e menos presentes nos seus filhos.

Capítulo 3 - Resultados

Neste capítulo, serão apresentados os resultados do estudo, procurando seguir a ordem dos objetivos definidos. Assim, num primeiro momento serão apresentados os resultados relativos à relação entre aptidões sociais e rotinas da criança. De seguida, será apresentado o estudo das diferenças relativamente a variáveis sociodemográficas e familiares. Por fim, será apresentada uma análise de frequências dos itens destes dois instrumentos de avaliação.

3.1 Correlações entre a Escala de Aptidões Sociais e o Questionário das Rotinas da Criança: Pré-Escolar

Através da observação da Tabela 3, podemos verificar que a escala total do QRC: P apresenta uma correlação positiva e estatisticamente significativa com a escala total de Aptidões Sociais, com um valor moderado de .50 ($p < .01$). Com exceção da subescala de Práticas Religiosas, todas as subescalas do QRC: P apresentam uma correlação positiva e estatisticamente significativa com o resultado total das Aptidões Sociais, a oscilar entre .22 ($p < .05$) (subescala Atividades/ Atenção Positiva) e .53 ($p < .01$) (subescala Disciplina). O resultado total do QRC: P correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as três subescalas de Aptidões Sociais ($r = .38$ a $.44$, $p < .01$). De entre as subescalas do QRC: P é possível observar que as subescalas Educação Social e Disciplina são as únicas que apresentam uma correlação estatisticamente significativa com todas as subescalas das Aptidões Sociais. A correlação mais elevada ($r = .55$, $p < .01$) foi obtida entre a subescala de Interação Social das ECIP-2 e a subescala de Disciplina do QRC: P.

Tabela 3

Correlações entre o QRC: P e a Escala de Aptidões Sociais (ECIP-2)

	Independência Social	Cooperação Social	Interação Social	Aptidões Sociais Total
Vida Diária	.35**	.18	.18	.29**
Educação Social	.29**	.26**	.35**	.37**
Disciplina	.32**	.44**	.55**	.53**
Atividades/Atenção Positiva	.11	.23*	.21*	.22*
Hora de Deitar/Acordar	.30**	.17	.20*	.28**
Práticas Religiosas	.03	.06	.07	.06
QRC:P (Total)	.38**	.42**	.44**	.50**

* $p < .05$, ** $p < .01$

3.2 Estudo das variáveis sociodemográficas e familiares

3.2.1 Sexo da criança

Na Tabela 4 encontram-se os dados referentes à escala de Aptidões Sociais (ECIP-2). Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas para qualquer um dos resultados desta subescala, entre crianças do sexo masculino e feminino.

Tabela 4

Teste t de Student para amostras independentes: Resultados Aptidões Sociais (ECIP-2) em função do sexo da criança

	Masculino		Feminino		t(102)	p
	M	DP	M	DP		
Aptidões Sociais (Total)	34.21	3.43	34.30	3.86	-0.12	.91
Independência Social	26.64	3.25	26.89	3.27	-0.40	.69
Cooperação Social	26.17	3.49	26.11	3.02	0.10	.92
Interação Social	87.02	8.22	87.30	8.52	-0.17	.87

Na Tabela 5 podemos verificar que a única diferença estatisticamente significativa nos resultados do QRC: P, considerando a variável sexo da criança, foi obtida na subescala Atividades/ Atenção Positiva, $t(102) = 2.10$; $p = .04$, estando associada a uma magnitude de efeito reduzida (.041) (Cohen, 1988, citado por Marôco, 2014). A diferença identificada vai no sentido de os rapazes apresentarem uma pontuação superior ($M = 20.83$; $DP = 2.82$), comparativamente às meninas ($M = 19.42$; $DP = 3.82$)

Tabela 5

Teste t de Student para amostras independentes: Resultados QRC: P em função do sexo da criança

	Masculino		Feminino		t(102)	p
	M	DP	M	DP		
QRC: P (Total)	109.85	12.48	105.21	11.67	1.94	.06
Vida Diária	28.38	3.00	27.44	3.35	1.51	.13
Educação Social	25.23	3.29	24.68	3.53	0.82	.42
Disciplina	21.62	4.07	20.88	4.29	0.90	.37
Atividades/Atenção positiva	20.83	2.82	19.42	3.82	2.10	.04
Hora de Deitar/Acordar	11.34	0.94	11.11	1.44	0.97	.34
Práticas Religiosas	1.87	1.96	1.93	2.03	-0.15	.88

3.2.2 Idade da criança

Na Tabela 6 são apresentados os resultados da escala de Aptidões Sociais (ECIP-2), onde se podem verificar diferenças estatisticamente significativas para o total das Aptidões Sociais, $F(2, 101) = 3.59$; $p = .03$, com uma magnitude de efeito reduzida de .09 (Cohen, 1988, citado por Marôco, 2014). No teste de comparações múltiplas verificou-se que as diferenças se encontravam entre os grupos 2-3 anos ($M = 85.20$; $DP = 7.27$) e 5-6 anos ($M = 90.21$; $DP = 6.63$), com as crianças mais velhas a apresentarem um resultado superior. Foram também encontradas diferenças estatisticamente significativas na subescala de Interação Social, $F(2, 101) = 4.87$; $p = .01$, associada a uma magnitude de efeito reduzida (.10) (Cohen, 1988, citado por Marôco, 2014). No teste de comparações múltiplas as diferenças situavam-se entre o grupo 5-6 anos ($M = 27.48$; $DP = 2.09$) que apresentava uma média superior comparativamente aos restantes dois grupos: 2-3 anos ($M = 25.25$; $DP = 3.43$) e 4 anos ($M = 25.84$; $DP = 3.55$).

Tabela 6

ANOVA com teste de comparações múltiplas: Resultados da escala de Aptidões Sociais (ECIP-2) em função da idade da criança

	Idade (anos)	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i> (2, 101)	<i>p</i>
Aptidões Sociais (Total)	2-3	40	85.20	7.27	3.59	.03
	4	31	86.48	10.37		
	5-6	33	90.21	6.63		
Independência Social	2-3	40	34.00	3.09	1.31	.27
	4	31	33.71	4.61		
	5-6	33	35.09	3.22		
Cooperação Social	2-3	40	25.95	2.67	2.56	.08
	4	31	26.94	3.68		
	5-6	33	27.64	3.32		
Interação Social	2-3	40	25.25	3.43	4.87	.01
	4	31	25.84	3.55		
	5-6	33	27.48	2.09		

Na Tabela 7 são incluídos os resultados do QRC: P, em que é possível verificar que a subescala Vida Diária, $F(2, 101) = 3.23$ ($p = .04$) apresenta diferenças estatisticamente significativas, associadas a uma magnitude de efeito pequena (.06) de acordo com Cohen (1988, citado por Marôco, 2014). O teste de comparações múltiplas apontou para diferenças entre os grupos 2-3 anos ($M = 28.85$; $DP = 3.73$) e 5-6 anos ($M = 27.12$; $DP = 2.51$), em que as crianças mais novas apresentam resultados superiores. Também se verificaram diferenças

estatisticamente significativas na subescala Disciplina, $F(2, 101) = 3.75, p = .03$), associada a uma magnitude de efeito pequena (.07) (Cohen, 1988, citado por Marôco, 2014). No teste de comparações múltiplas pôde-se observar que as diferenças se encontravam entre os grupos 2-3 anos ($M = 19.93; DP = 5.10$) e 5-6 anos ($M = 22.52; DP = 2.73$), sendo que as últimas apresentam uma média superior.

Tabela 7

Resultados do teste de comparações múltiplas da ANOVA: Resultados QRC: P em função da idade da criança.

	Idade (anos)	N	M	DP	F(2, 101)	p
QRC: P (Total)	2-3	40	106.98	13.56	0.03	.98
	4	31	107.42	14.29		
	5-6	33	107.61	7.98		
Vida Diária	2-3	40	28.85	3.73	3.23	.04
	4	31	27.39	2.93		
	5-6	33	27.12	2.51		
Educação Social	2-3	40	25.18	3.30	0.30	.74
	4	31	24.55	3.85		
	5-6	33	25.00	3.20		
Disciplina	2-3	40	19.93	5.10	3.75	.03
	4	31	21.48	3.77		
	5-6	33	22.52	2.73		
Atividades/Atenção Positiva	2-3	40	20.65	3.63	0.99	.38
	4	31	19.81	3.24		
	5-6	33	19.58	3.46		
Hora de Deitar/Acordar	2-3	40	11.08	1.49	0.49	.61
	4	31	11.23	1.20		
	5-6	33	11.36	.90		
Práticas Religiosas	2-3	40	1.58	1.97	0.90	.41
	4	31	2.06	2.08		
	5-6	33	2.15	1.94		

3.2.3 Escolaridade da mãe

Na Tabela 8 podemos observar os resultados da escala de Aptidões Sociais (ECIP-2), em que não foi possível apurar qualquer diferença estatisticamente significativa entre o grupo de mães que completou o ensino básico e secundário ou o ensino superior.

Tabela 8

Teste t de Student para amostras independentes: Resultados da escala de Aptidões Sociais (ECIP-2) em função da escolaridade da mãe

	Ens. Básico e Secundário		Ens. Superior		<i>t</i> (102)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
	Aptidões Sociais (Total)	34.40	3.59	34.17		
Independência Social	26.45	3.53	26.98	3.07	0.31	.42
Cooperação Social	25.95	3.11	26.25	3.31	-0.81	.65
Interação Social	86.80	8.74	87.41	8.15	-0.46	.72

No que diz respeito às rotinas, e tal como podemos observar na Tabela 9, podemos verificar que a subescala Atividades/Atenção Positiva do QRC: P foi a única que apresentou uma diferença estatisticamente significativa, $t(102) = -2.34$, $p = .02$, estando associada a uma magnitude de efeito reduzida (.07) (Cohen, 1988, citado por Marôco, 2014). As mães que completaram o ensino superior fazem referência a mais rotinas de Atividades/Atenção Positiva ($M = 20.67$; $DP = 3.31$), do que as que completaram níveis mais baixos de escolaridade ($M = 19.08$; $DP = 3.53$).

Tabela 9

Teste t de Student para amostras independentes: Resultados do QRC: P em função da escolaridade da mãe

	Ens. Básico e Secundário		Ens. Superior		<i>t</i> (102)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
	QRC: P (Total)	105.78	13.94	108.27		
Vida Diária	27.73	3.15	27.95	3.28	-0.35	.73
Educação Social	24.73	3.34	25.06	3.49	-0.49	.63
Disciplina	20.55	4.91	21.63	3.64	-1.28	.20
Atividades/Atenção positiva	19.08	3.53	20.67	3.31	-2.34	.02
Hora de Deitar/Acordar	11.13	1.45	11.27	1.09	-0.56	.58
Práticas Religiosas	2.00	2.03	1.84	1.99	0.39	.70

3.2.4 Escolaridade do pai

Na Tabela 10, referente aos resultados da escala de Aptidões Sociais (ECIP-2), em função da escolaridade do pai das crianças, verifica-se que nenhuma das subescalas apresenta uma diferença estatisticamente significativa.

Tabela 10

Teste t de Student para amostras independentes: Resultados da escala de Aptidões Sociais (ECIP-2) em função da escolaridade do pai

	Ens. Básico e Secundário		Ens. Superior		<i>t</i> (98)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
	Aptidões Sociais (Total)	34.15	3.63	34.47		
Independência Social	26.60	3.18	26.82	3.39	-.34	.74
Cooperação Social	26.47	3.27	25.89	3.16	.90	.37
Interação Social	87.22	8.53	87.18	8.34	.02	.98

Na Tabela 11, onde constam os resultados do QRC: P, podemos verificar que a subescala Vida Diária apresentou um resultado estatisticamente significativo, $t(98) = -2.22$; $p = .03$), associado a uma magnitude de efeito média de .15 (Cohen, 1988, citado por Marôco, 2014). É assim possível verificar que os pais com o ensino superior fazem referência a mais rotinas de Vida Diária ($M = 28.60$; $DP = 3.04$) em comparação com os pais que apenas concluíram o ensino básico e secundário ($M = 27.20$; $DP = 3.22$).

Tabela 11

Teste t de Student para amostras independentes: Resultados do QRC: P em função da escolaridade do pai

	Ens. Básico e Secundário		Ens. Superior		<i>t</i> (98)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
	QRC: P (Total)	105.98	13.14	108.60		
Vida Diária	27.20	3.22	28.60	3.04	-2.22	.03
Educação Social	24.71	3.37	25.07	3.53	-0.52	.61
Disciplina	20.87	4.60	21.42	3.78	-0.64	.52
Atividades/Atenção positiva	20.09	3.08	20.13	3.82	-0.06	.95
Hora de Deitar/Acordar	11.04	1.41	11.36	1.00	-0.27	.21
Práticas Religiosas	1.73	1.66	2.16	2.39	-1.02	.30

3.2.5 Presença de irmãos

Também com base nos dados da Tabela 12 podemos verificar que os resultados da escala de Aptidões Sociais (ECIP-2) não apresentaram qualquer diferença estatisticamente significativa entre crianças com e sem irmãos.

Tabela 12

Teste t de Student para amostras independentes: Resultados da escala de Aptidões Sociais (ECIP-2) em função da presença de irmãos

	Sim		Não		<i>t</i> (100)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Aptidões Sociais (Total)	34.15	3.14	34.54	3.50	-0.58	.57
Independência Social	26.41	3.25	27.21	3.21	-1.25	.22
Cooperação Social	26.17	2.93	26.20	3.42	-0.04	.97
Interação Social	86.74	7.53	87.95	8.46	-0.75	.45

De forma semelhante, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em qualquer uma das subescalas do QRC: P (cf. Tabela 13).

Tabela 13

Teste t de Student para amostras independentes: Resultados do QRC: P em função da presença de irmãos

	Sim		Não		<i>t</i> (100)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
QRC: P (Total)	106.85	10.33	108.14	13.57	-0.53	.60
Vida Diária	27.83	3.40	28.02	3.08	-0.30	.77
Educação Social	25.13	3.56	24.82	3.37	0.45	.66
Disciplina	20.87	4.16	21.63	4.17	-0.91	.36
Atividades/Atenção positiva	20.52	3.29	19.75	3.62	1.12	.27
Hora de Deitar/Acordar	11.26	1.08	11.20	1.37	0.26	.80
Práticas Religiosas	1.57	1.99	2.23	1.98	-1.70	.09

3.3 Análises de itens

3.3.1 Escala de Aptidões Sociais

Com o objetivo de ilustrar quais as aptidões sociais mais frequentemente cotadas pelos pais das crianças, foram selecionados os itens cotados por mais de 70% dos pais com a pontuação máxima da escala de Aptidões Sociais (“Muitas vezes”). Atendendo à elevada taxa de cotação com a pontuação máxima das aptidões sociais, optou-se por definir o critério de 70% para conseguir reter um número de itens que não envolvesse praticamente todos os 34 itens incluídos na escala. Assim, podemos verificar que 10 dos 34 itens da escala de Aptidões Sociais das ECIP-2 obedeceram a este critério (cf. Tabela 14) e que os itens com

maior percentagem de respostas com a cotação máxima foram os itens 3 “Sorri e dá gargalhadas com outras crianças” (93.3 %), e o item 16 “Senta-se e ouve quando estão a ser lidas histórias”, com uma percentagem 85.6% de respostas.

Tabela 14

Frequência dos itens da escala de Aptidões Sociais cotados com a pontuação máxima (“Muitas vezes”) por mais de 70% dos pais

Item	Frequência (n)	%
3. “Sorri e dá gargalhadas ...”	97	93.3
4. “Brinca ...”	87	83.7
6. “É aceite a apreciado(a) ...”	85	81.7
9. “Faz amigos ...”	73	70.2
11. “É convidado(a) ...”	81	77.9
14. “Participa nas conversas ...”	77	74.0
15. “Pede ajuda ...”	88	84.6
16. “Senta-se e ouve ... histórias”	89	85.6
33. “Demonstra afeto ...”	86	82.7
34. “Oferece ajuda ...”	73	70.2

Atendendo à natureza da amostra e ao construto avaliado (aptidões sociais), foi ainda definido um critério para identificar os itens cotados por mais de 10% dos pais com as cotações mínimas, ou seja, “Nunca” e “Raramente”, no entanto podemos verificar que nenhum item cumpriu este critério. Destaca-se que dos 34 itens, existem 25 itens aos quais nunca é atribuída a cotação mínima de 0 “Nunca”.

3.3.2 Questionário de Rotinas da Criança: Pré-Escolar

Utilizou-se o mesmo critério para identificar as rotinas cotadas com a classificação máxima pelos pais. Neste sentido, na Tabela 15 encontram-se os itens que foram cotados por mais de 70% dos pais com a cotação máxima no QRC: P. Observamos que 8 dos 35 itens obedeceram a esse critério e que os itens com maior frequência de resposta foram o 2 “Come, pelo menos, uma refeição diária com a família” (91.3%) e o 3 “Tem uma rotina definida antes de ir para a cama” (87.5%).

Tabela 15

Frequência dos itens do QRC: P cotados com a pontuação máxima (“Quase sempre”) por mais de 70% dos pais

Item	Frequência (n)	%
2. “Come, ..., uma refeição ...”	95	91.3
3. “Tem uma rotina ... ir para a cama”	91	87.5
4. “Tem uma rotina ... olá ...”	85	81.7
6. “Lava os dentes ...”	79	76.0
9. “Come ... à mesa ...”	87	83.7
15. “Janta ... à mesma hora, ...”	82	78.8
16. “Tem uma rotina ... pronto/a de manhã”	79	76.0
30. “Almoça ... à mesma hora ...”	81	77.9

No sentido oposto, na Tabela 16 podemos verificar quais os itens cotados por mais de 10% dos pais com a cotação mínima “Nunca”. As rotinas menos frequentes são “Reza antes das refeições e/ou antes de ir para a cama” (item 8, 61.5%) e “Vai à missa com a família todas as semanas” (item 22, 41.3%).

Tabela 16

Frequência dos itens do QRC: P cotados com a pontuação mínima (“Nunca”) por mais de 10% dos pais

Item	Frequência (n)	%
5. “É recompensado/a bom comportamento ...”	12	11.5
8. “Reza ... ir para a cama”	64	61.5
22. “Vai à missa ...”	43	41.3
32. “Dorme a sesta ... à mesma hora ...”	28	26.9

Aptidões Sociais e Rotinas da Criança
Um estudo com pais de crianças em idade pré-escolar

Síntese

No que concerne à relação entre as aptidões sociais e rotinas de crianças em idade pré-escolar, podemos destacar:

- o resultado total da escala de Aptidões Sociais associa-se de forma (moderada) positiva e estatisticamente significativa com o resultado total do QRC:P, bem como com todas as suas subescalas (com exceção das Práticas Religiosas).

- o total do QRC: P correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com todas as subescalas de Aptidões Sociais.

Relativamente ao estudo das diferenças nas aptidões sociais e rotinas das crianças tendo em conta variáveis sociodemográficas e familiares, podemos concluir:

- os pais percecionam um maior número de rotinas de Atividades/Atenção Positiva nos rapazes, quando comparados com as raparigas.

- as crianças mais velhas (5 e 6 anos) são mais interativas socialmente e apresentam no geral mais aptidões sociais. Além disso, os pais percecionam um maior número de rotinas de Vida Diária nas crianças mais novas (2 e 3 anos), comparando com as mais velhas (5-6 anos). Por outro lado, as crianças de 5 e 6 anos parecem envolver-se em mais rotinas de Disciplina.

- as mães com o ensino superior têm filhos que praticam mais rotinas de Atividades/Atenção Positiva.

- os pais com o ensino superior têm filhos que se envolvem mais em rotinas de Disciplina.

Da análise das aptidões sociais e rotinas da criança mais e menos frequentes, destaca-se:

- as aptidões mais frequentes, segundo os pais, referem-se a sorrir/dar gargalhadas e sentar-se para ouvir histórias

- as rotinas mais frequentes, segundo a perceção dos pais, envolvem as refeições diárias e a hora de deitar. As rotinas menos frequentes referem-se a orações antes das refeições ou ida para a cama e idas à missa.

Aptidões Sociais e Rotinas da Criança
Um estudo com pais de crianças em idade pré-escolar

Capítulo 4 - Discussão

O estudo das rotinas e das aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar tem despertado cada vez mais o interesse dos profissionais de várias áreas. Contudo, não existem muitas investigações que relacionem ambos os construtos, pelo que o presente estudo vem contribuir para a compreensão da relação entre a percepção parental das aptidões sociais da criança e suas rotinas nesta faixa etária.

A amostra estudada englobou 104 pais e mães, com idades compreendidas entre os 22 e os 54 anos. Estes pais encontram-se, na sua grande maioria, casados e são profissionalmente ativos. Destaca-se a elevada escolaridade das mães que, na sua maioria, possuem um grau académico superior. Foram também as mães a grande maioria dos participantes do estudo, o que vai ao encontro de outros estudos em que as mães surgem como os respondentes mais disponíveis para facultar informações acerca dos seus filhos(as) (Fiese et al., 2012; Major, 2011). Com efeito, e apesar da associação da mãe ao papel de cuidar dos filhos e da casa já não ser tão literal como no passado, este pensamento continua presente em muitas famílias, o que pode justificar a grande participação por parte das mães. Também Boyle e Pickles (1997) consideram que a mãe é a informadora mais frequente, o que para os investigadores pode ser uma mais-valia, uma vez que é a pessoa que passa mais tempo com a criança. Relativamente às crianças, a maioria é do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos. A grande parte das crianças tem irmãos. As instituições em que foram entregues os questionários para os pais eram na sua maioria privadas, contudo algumas eram instituições públicas e outra era particular de solidariedade social (IPSS).

Como forma de avaliar a fiabilidade dos instrumentos, procedeu-se ao cálculo do coeficiente alfa de Cronbach. No presente estudo, o coeficiente alfa de Cronbach obtido para o resultado total da escala de Aptidões Sociais (ECIP-2) foi de .90, o que revela uma excelente consistência interna, segundo Kline (2016). Este valor aproxima-se ao encontrado na versão portuguesa para a amostra recolhida em contexto familiar (.88) (Major, 2011; Major & Seabra-Santos, 2014). Em relação às subescalas, os valores encontrados são ligeiramente superiores aos apresentados na versão portuguesa, sendo considerados como muito bons (Kline, 2016).

Para o QRC: P, o coeficiente alfa de Cronbach obtido para a escala total foi de .79, sendo um valor indicativo de consistência interna muito boa (Kline, 2016), apesar de inferior à versão original (.89) (Wittig, 2005) e ao valor obtido no estudo de Coroadó (2017) de .85. Relativamente às subescalas, o presente estudo veio demonstrar valores mais baixos (entre .52 e .61), com a exceção da subescala Disciplina (.76), comparativamente aos valores encontrados na versão original (entre .62 e .83) (Wittig, 2005), assim como aos da versão

portuguesa (entre .60 e .73) (Coroado, 2017) considerados como adequados a muito bons segundo Kline (2016).

O primeiro objetivo deste estudo incidiu na análise da relação entre aptidões sociais e rotinas da criança através do cálculo do coeficiente de correlação entre os resultados da escala de Aptidões Sociais (ECIP-2) e do Questionário de Rotinas da Criança: Pré-Escolar. Obteve-se uma correlação moderada positiva e estatisticamente significativa entre os resultados totais dos dois instrumentos, o que nos indica que a maior participação em rotinas estará associada a mais aptidões sociais por parte das crianças. Este resultado vai ao encontro de outros estudos que associam a participação em rotinas com melhores aptidões sociais na criança (Ferretti, 2014; Koblinsky et al., 2006). Tal como afirma Fernandes et al. (2011), as rotinas da criança, como os momentos da refeição ou leitura de histórias ao deitar, contribuem para o desenvolvimento de aptidões sociais mais adequadas em crianças em idade pré-escolar. Para além disso, o facto de as rotinas envolverem interação com adultos e outras crianças e promoverem a autonomia das mesmas, pode contribuir para que as crianças desenvolvam mais aptidões sociais, uma vez que são comportamentos implícitos nas tarefas sociais. No que respeita às subescalas do QRC: P, com a exceção das Práticas Religiosas, todas apresentaram uma correlação positiva e estatisticamente significativa com o total das Aptidões Sociais. Esta exceção pode estar relacionada com o facto de esta ser a rotina menos frequentemente referida pelos pais (cf. estudo itens), bem como pela divergência entre os construtos representados pelas subescalas de práticas religiosas e aptidões sociais. Por outro lado, apenas a subescala Educação Social e Disciplina revelaram correlações positivas e estatisticamente significativas com todas as subescalas das Aptidões Sociais. Num primeiro ponto, podemos afirmar que quanto mais rotinas de Educação Social, mais frequentes são os comportamentos que envolvem o seguimento de instruções dos adultos, cooperar e negociar com os pares, maior o sucesso em criar e manter as amizades com os outros e maior a independência social dentro do grupo de pares. Este resultado pode ser justificado pelo facto de a subescala Educação Social estar associada ao desenvolvimento de aptidões sociais (Coroado, 2017), o que possibilita às crianças um maior leque destas aptidões, e mais adaptativas aquando da existência do contacto com os pares e com outros adultos, como podemos verificar em rotinas que pertencem a esta dimensão, como “É encorajado diariamente a partilhar brinquedos ou comida...” e “Participa em atividades regulares e planeadas com a família...”. Num segundo ponto, é importante destacar que a correlação mais elevada entre os dois instrumentos ($r = .55$) foi obtida entre as rotinas de Disciplina e a subescala de Interação Social. Este resultado sugere-nos que uma maior frequência de rotinas de disciplina no contexto familiar, se associa a um melhor ajustamento social da criança com os pares, isto é, têm mais comportamentos que são importantes para criar e manter uma amizade. O facto de a subescala Disciplina estar associada à orientação parental, como por exemplo, ajudar nas tarefas diárias, ser castigado quando tem um mau comportamento, ter de seguir regras em casa e em público, podem estar relacionadas com o aumento de aptidões sociais, uma vez que a criança pode aplicar estas regras e

aprendizagens no jardim-de-infância, sabendo o que está certo e errado, o que devem e não devem fazer. Nesta fase de constante desenvolvimento da criança, os pais vão ser os seus principais pilares, o que faz com que as suas instruções sejam um ponto fulcral no sucesso das tarefas sociais com que a criança se vai deparar, tanto com os pares como com os outros adultos. Assim como Spagnola e Fiese (2007) defendem, uma maior interação entre pais e filhos está associada ao desenvolvimento de aptidões sociais.

Considerando o segundo objetivo do nosso estudo, foram analisadas eventuais diferenças ao nível das aptidões sociais e das rotinas da criança tendo em conta variáveis sociodemográficas e familiares. De salientar que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nas aptidões sociais das crianças ao considerar variáveis como o sexo da criança. No entanto, considerando as rotinas da criança, os resultados sugerem que são os rapazes que apresentam mais rotinas de Atividades/Atenção Positiva, isto é, rotinas relacionadas com atividades típicas das crianças, como brincadeiras em público, cantar/brincar durante o banho, e rotinas relacionadas com reforços positivos, como ser recompensado quando tem um bom comportamento. Uma possível explicação para este resultado pode ser o facto de estar associada aos rapazes uma maior energia, obstinação e desobediência, enquanto que em relação às raparigas é esperado o oposto, ou seja, que sejam mais calmas e obedientes. Com isto, quando um rapaz tem um bom comportamento pode ser mais rapidamente recompensado do que uma menina, uma vez que é um comportamento já esperado dela.

Considerando a idade da criança, os nossos resultados sugerem a existência de diferenças significativas entre crianças mais novas e mais velhas, tanto ao nível das aptidões sociais, como das rotinas. Assim, na Escala de Aptidões Sociais (ECIP-2) verificou-se que as crianças mais velhas (5 e 6 anos) apresentam, no geral, mais aptidões sociais do que as crianças mais novas (2 e 3 anos), o que pode ser justificado pelo facto de as crianças com 5 e 6 anos já poderem estar num nível mais avançado de desenvolvimento de aptidões sociais, do que as crianças mais pequenas, através da maior experiência que têm ao longo dos anos no jardim-de-infância, o que lhes permite ter mais sucesso nas tarefas sociais, tanto no seio do grupo de pares, como com os adultos. Foi possível verificar, ainda, diferenças significativas na subescala Interação Social, sendo que os resultados sugerem que as crianças mais velhas (5 e 6 anos) apresentam mais comportamentos essenciais para ganhar e manter a aceitação e amizade dos outros, o que pode ser explicado pelo mesmo motivo apresentado anteriormente, em que as crianças mais velhas podem já possuir experiência em relação à interação com as outras crianças, uma vez que já estão em contacto com elas há mais tempo e provavelmente estiveram juntas desde início, isto é, dos 3 até agora, aos 6 anos. No QRC: P verificaram-se diferenças significativas na subescala Vida Diária, sendo que as crianças de 2 e 3 anos obtiveram resultados superiores, quando comparadas com as crianças mais velhas (5 e 6 anos). Este resultado pode ser explicado pelo facto de ser nesta idade que as rotinas começam de ser implementadas (e.g., horários estabelecidos para idas para a cama e para

refeições) e quando se começam a tornar previsíveis, sendo que é esta previsibilidade que melhor prediz o cumprimento da criança (Williams & Forehand, 1984). Além do mais, estas são rotinas de base na vida das crianças desta faixa etária. Verificou-se ainda que as crianças de 5-6 anos apresentam mais rotinas de Disciplina, quando comparadas com as crianças mais novas (2-3 anos), o que pode ser justificado pelo facto de serem mais crescidas e já terem um nível mais elevado de aprendizagem e de autorregulação, no que concerne a regras e comportamentos adequados, ou seja, as crianças mais novas têm mais dificuldade em ter uma rotina de arrumação ou de seguir regras em público, uma vez que ainda estão numa fase de aprendizagem, o que já pode ser um comportamento adquirido no repertório comportamental das crianças mais velhas. Por outro lado, também pode ser explicado pelo facto de em idades mais novas estarem associados comportamentos mais disruptivos (Brás & Reis, 2012; Major, 2011). Contudo, estes comportamentos vão-se dissipando ao longo dos anos, uma vez que aprendem a controlar as suas emoções, a comunicar verbalmente e a exprimir de forma mais adequada as suas frustrações (Szelbrackowski & Dessen, 2005, citados por Bigras et al., 2013), aceitando as regras que lhes são impostas.

No que diz respeito à escolaridade dos pais, não foram encontradas quaisquer diferenças estatisticamente significativas na escala de Aptidões Sociais (ECIP-2). Os resultados da comparação dos resultados nas rotinas da criança tendo em conta a escolaridade materna sugerem que as mães com o ensino superior percecionam mais rotinas de Atividades/Atenção Positiva, como por exemplo ver televisão/brincar e reforços/elogios por bom comportamento. Este resultado pode ser justificado pelo facto de o nível de escolaridade estar associado ao estatuto socioeconómico da família, isto é, famílias mais favorecidas podem ter experienciado uma educação com mais ênfase em reforços positivos, e menos repreensões ou punições. No que concerne à escolaridade do pai, foi possível verificar que pais com o ensino superior percecionam mais rotinas de Vida Diária (como as refeições em família, horário banho/sesta ser igual todos os dias). Uma possível explicação para este resultado pode passar pelo facto de pais com nível de escolaridade superior poderem ter horários mais flexíveis que os pais com o ensino básico ou secundário, o que lhes possibilita passar mais tempo com as crianças, e estar presente em mais rotinas da vida diária das mesmas. Por fim, a presença ou ausência de irmãos não se traduziu em diferenças estatisticamente significativas na percepção parental de aptidões sociais ou no envolvimento das crianças em rotinas.

Finalmente, ao analisar os comportamentos positivos/adaptativos da criança mais pontuados pelos pais na escala de Aptidões Sociais (ECIP-2), destaca-se o item 3 (*“Sorri e dá gargalhadas com outras crianças”*) pertencente à subescala Interação Social, o que pode ser explicado pelo facto de ser um comportamento associado geralmente às crianças, ou seja, é um comportamento típico quando as crianças interagem umas com as outras, através das brincadeiras. Para além disso, é um comportamento não-verbal que permite à criança ter sucesso nas tarefas sociais (Del Prette & Del Prette, 1999, citados por Bandeira et al.,

2000). Esta valorização pelos pais deste item foi igualmente encontrada no estudo de Major (2011), com crianças em idade pré-escolar portuguesas. Além do item 3, também se destacou o item 16 (*“Senta-se e ouve quando estão a ser lidas histórias”*) referente à subescala Cooperação Social. Esta escolha por parte dos pais pode estar associada ao facto de ser uma atividade que prevalece ao longo do tempo e que todas as crianças apreciam, tanto pela imaginação, como pela fantasia. Este item foi também dos mais valorizados pelos pais no estudo de Major (2011).

No que diz respeito às rotinas, verificou-se que um dos itens do QRC: P pontuados como mais frequentes foi o item 2 (*“...come, pelo menos, uma refeição diária com a família”*) referente à subescala Vida Diária. Este resultado pode ser explicado pelo facto de as refeições serem o momento em que a família se reúne e em que se fala sobre o dia-a-dia, promovendo o enriquecimento do vocabulário da criança (Fernandes, et al., 2011). Também podemos referir que a alimentação tem bastante relevância no bem-estar das crianças nesta idade, nomeadamente na sua saúde física (Fiese et al., 2012). Coroado (2017) também chegou à conclusão que as crianças que apresentam mais rotinas, no geral, apresentavam um peso normal, comparando com crianças com baixo peso ou com obesidade e pré-obesidade. Neste questionário, destacou-se ainda o item 3 (*“... tem uma rotina definida antes de ir para a cama”*), englobado na subescala Hora de Deitar e Acordar, o que pode relacionar-se com o facto de uma preparação antecedente à ida para a cama ter um papel fundamental na passagem do estado de vigília para o de repouso (Beltramini & Hertzog, 1983). Também é de destacar que padrões irregulares de sono estão associados a menos comportamentos positivos e mais comportamentos negativos (Bates et al., 2002), tornando-se ainda mais relevante nas idades mais novas, em que necessitam de um padrão rígido de sono. No QRC: P também foi possível verificar que os itens 8 (*“...reza antes das refeições e/ou antes de ir para a cama”*) e 22 (*“...vai à missa com a família todas as semanas”*), referentes à subescala Práticas Religiosas, foram considerados como os menos frequentes. Estes resultados podem estar associados ao facto de agradecer antes das refeições não ser uma prática comum em Portugal, sendo uma rotina mais frequente nos Estados Unidos da América, onde foi desenvolvida a versão original do questionário (Wittig, 2005). O pouco destaque dado pelos pais à rotina de ir à missa pode estar associado ao facto de, hoje em dia, haver um decréscimo do papel que a religião ocupa na vida das pessoas.

Aptidões Sociais e Rotinas da Criança
Um estudo com pais de crianças em idade pré-escolar

Capítulo 5 - Considerações Finais

A idade pré-escolar está associada a um rápido desenvolvimento da criança em vários níveis. É nestes primeiros anos que a criança vão desenvolver as suas aptidões sociais, que, posteriormente, vão influenciar o seu futuro. Assim, tal como as aptidões sociais, as rotinas também são vistas como potenciais fatores protetores no curso de vida da criança, podendo promover o sucesso académico, boa saúde física, melhor ajustamento psicológico, e principalmente melhores aptidões sociais. A importância destes dois conceitos torna evidente a relevância do seu estudo e da sua relação.

O presente estudo pretende deste modo contribuir para uma melhor compreensão da relação entre as aptidões sociais e as rotinas de crianças em idade pré-escolar portuguesas. Neste sentido, este trabalho pretendeu apresentar um estudo em que relaciona os resultados da escala de Aptidões Sociais da 2ª edição das Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar (ECIP-2) e do Questionário de Rotinas da Criança: Pré-Escolar (QRC: P), numa amostra de pais de crianças portuguesas, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos. Destacam-se como potencialidades do presente estudo, o facto de o QRC: P (versão portuguesa) ser bastante recente, o que pode constituir uma vantagem do presente trabalho utilizar um instrumento que não se encontrava disponível em Portugal; e que fica agora disponível para a prática e investigação realizada nesta área. Outro objetivo deste estudo procurou perceber se existiam diferenças nos resultados obtidos com ambos os instrumentos, de acordo com diversas variáveis sociodemográficas e familiares, constituindo também uma vantagem, uma vez que permite perceber de forma mais clara se o sexo da criança, a sua idade, a escolaridade dos pais e a presença de irmãos levam a diferenças na perceção parental acerca das aptidões sociais e das rotinas em que as crianças desta faixa etária mais nova (pré-escolar) se envolvem. Por fim, pretendeu-se ainda saber, de acordo com a perceção dos pais, quais as aptidões e as rotinas mais e menos frequentes nas crianças desta idade, dando a possibilidade de conhecer qual a perceção dos pais acerca destas duas variáveis na vida das crianças num nível de maior especificidade, dado que se passou da análise de resultados totais e subescalas para o nível mais fino de análise - os itens.

Podemos concluir que existe uma relação positiva entre as duas variáveis, ou seja, o estudo sugere que uma criança que experiencia mais rotinas, vai apresentar mais aptidões sociais. Esta informação pode ser bastante relevante tanto para a prática clínica como para futuras investigações, dada a importância que estas aptidões têm no futuro da criança. As diferenças encontradas no estudo das diversas variáveis sociodemográficas e familiares, assim como a identificação dos itens mais valorizados pelos pais, podem proporcionar um leque mais abrangente de informações acerca das aptidões sociais e das rotinas da criança.

Como a maior parte dos estudos, o presente trabalho apresenta algumas limitações. O número relativamente reduzido de participantes, para além de outras características que limitam a representatividade da amostra, como a elevada escolaridade da mãe, podem constituir uma limitação deste estudo. Também o facto de a grande maioria das instituições serem privadas, pode ter influência nos resultados obtidos, uma vez que a frequência de instituições escolares desta natureza pode acarretar custos mais elevados, o que pode limitar o acesso a estas instituições por parte de crianças oriundas de famílias mais desfavorecidas. Além disso, as instituições privadas podem ter práticas/rotinas diferentes das instituições públicas. Estes fatores acabam por limitar a generalização dos resultados. Na leitura dos resultados, é possível verificar que a versão portuguesa do QRC: P revelou valores de consistência interna baixos em subescalas específicas, o que pode sugerir uma limitação deste estudo. Este facto destaca a necessidade de se desenvolverem mais estudos com o QRC: P, nomeadamente com amostras mais alargadas, e um maior cuidado no processo de recolha da amostra, nomeadamente no que diz respeito a variáveis como a escolaridade dos pais. É ainda de referir que a reduzida adesão por parte dos pais (40.8%) na participação no estudo também limitou a obtenção de uma amostra de maiores dimensões.

Para estudos futuros sugere-se a inclusão de mais pais (sexo masculino) na amostra, como forma de comparar ambas as perspetivas e de dar uma voz mais ativa à figura paterna na investigação. Por outro lado, sugere-se também o envolvimento dos educadores de infância na avaliação das aptidões sociais das crianças, como informador em contexto escolar, uma vez que o mesmo conjunto de itens das ECIP-2 pode ser utilizado em contexto familiar e escolar. Esta inclusão podia permitir a comparação de informações obtidas de ambos os informadores com maior relevância na vida das crianças nesta idade (família e jardim-de-infância), contudo isto apenas seria possível para as aptidões sociais. Também pode ser uma sugestão para o futuro a comparação destas variáveis entre diferentes instituições, nomeadamente privadas e públicas, uma vez que estão associadas a diferentes práticas/rotinas.

Concluindo, as aptidões sociais e as rotinas mostram ser de extrema relevância para as crianças em idade pré-escolar, uma vez que é uma etapa onde a criança aprende as primeiras aptidões sociais e onde são estabelecidas as suas primeiras rotinas, influenciando posteriormente, de forma positiva ou negativa, o seu futuro. As rotinas, para além de promoverem o desenvolvimento de aptidões sociais, também têm influência noutros níveis como a saúde e as competências académicas das crianças. O facto de ainda existir pouca informação acerca da relação entre estas variáveis em idade pré-escolar, veio intensificar a importância do presente estudo, uma vez que são dimensões significativas para crianças nesta idade. Contudo, ainda é necessário haver uma investigação mais aprofundada acerca desta temática, como forma de auxiliar os investigadores e os clínicos, na compreensão de

Aptidões Sociais e Rotinas da Criança
Um estudo com pais de crianças em idade pré-escolar

como as rotinas e as aptidões sociais podem influenciar o desenvolvimento da criança, de forma não comprometer o seu futuro.

Referências bibliográficas

- Amazonas, M. C. L., Damasceno, P. R., Terto, L. M. & Silva, R. R. (2003). Arranjos familiares de crianças de camadas populares. *Psicologia em Estudo*, 8(especial), 201-208.
- Anderson, S., & Whitaker, R. (2010). Household routines and obesity in US preschool-aged children. *Pediatrics*, 125(3), 420-428.
- Anme, T., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tanaka, E., Watanabe, T., & Hoshino, T. (2013). Validity and reliability of the Social Skill Scale (SSS) as an index of social competence for preschool children. *Journal of Health Science*, 3(1), 5-11. doi:10.5923/j.health.20130301.02
- Anthony, B. J., Anthony, L. G., Morrel, T. M., & Acosta, M. (2005). Evidence for social and behavior problems in low-income, urban preschoolers: Effects of site, classroom, and teacher. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(1), 31-39. doi:10.1007/s10964-005-1334-y
- Arslan, E., Durmusoğlu-Saltali, N., & Yilmaz, H. (2011). Social skills and emotional and behavioral traits of preschool children. *Social Behavior and Personality*, 39(9), 1281-1288. doi:10.2224/sbp.2011.39.9.1281
- Bandeira, M., Costa, M. N., Del Prette, Z., Del Prette, A., & Gerk-Carneiro, E. (2000). Qualidades psicométricas do inventário de aptidões sociais (IHS): Estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 401-419.
- Bates, J., Viken, R., Alexander, D., Beyers, J. & Stockton, L. (2002). Sleep and adjustment in preschool children: Sleep diary reports by mothers relate to behavior reports by teachers. *Child Development*, 73(1), 62-74.
- Beltramini, U. & Hertzog, E. (1983). Sleep and bedtime behavior in preschool-aged children. *Pediatrics*, 71(2), 153-158.
- Bigras, M., Crepaldi, M. & Gomes, L. (2013). O engajamento paterno como fator de regulação da agressividade em pré-escolares. *Paidéia Ribeirão Preto*, 23(54), 21-29.
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735. doi: 10.1017/S0954579410000416
- Boyce, T., Jensen, W., James, A. & Peacock, L. (1983). The Family Routines Inventory: Theoretical origins. *Social Science & Medicine*, 17(4), 193-200.
- Boyle, M. H., & Pickles, A. R. (1997). Influence of maternal depressive symptoms on ratings of childhood behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 399-412.
- Bras, T., & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135-147.
- Bridley, A. & Jordan, S. (2012). Child routines moderate daily hassles and children's psychological adjustment. *Children's Health Care*, 41, 129-144. doi: 10.1080/02739615.2012.657040
- Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 53-72.

- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Canivez, G. L., & Rains, J. D. (2002). Construct validity of the Adjustment Scales for Children and Adolescents and the Preschool and Kindergarten Behavior Scales: Convergent and divergent evidence. *Psychology in the Schools, 39*(6), 621-633. doi:10.1002/pits.10063
- Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., & Davis, N. O. (2004). Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 109-134. doi:10.1046/j.0021-9630.2003.00316.x
- Caselman, T. D., & Self, P. A. (2008). Assessment instruments for measuring young children's social-emotional behavioral development. *Children & Schools, 30*(2), 103-115.
- Cecconello, A., & Koller, S. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia Competência Social e Empatia, 5*(1), 71-93.
- Churchill, S. L., & Stoneman, Z. (2004). Correlates of family routines in Head Start families. *Early Childhood Research and Practice, 6*(1). Retirado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1084842>
- Cook, C., Elliott, S., Gresham, F. & Vance, M. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly, 26*(1), 27-44. doi: 10.1037/a0022662
- Coroado, M. (2017). *Rotinas da criança, rotinas familiares e saúde física da criança em idade pré-escolar: Um estudo exploratório*. (Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior, Covilhã).
- DeCaro, J. A., & Worthman, C. M. (2011). Changing family routines at kindergarten entry predict biomarkers of parental stress. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 441-448.
- Denham, A. (2002). Family Routines: a structural perspective for viewing family health. *Advances in Nursing Science, 24*(4), 60-74.
- Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., & Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention, 23*, 151-164. doi:10.1177/10538151000230030501
- Elliott, S. N., & Busse, R. T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International, 12*, 63-83.
- Epstein, M. H., Synhorst, L. L., Cress, C. J., & Allen, E. A. (2009). Development and standardization of a test to measure the emotional and behavioral strengths of preschool children. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 17*(1), 29-37. doi: 10.1177/1063426608319223
- Evans, G.W., Gonnella, C., Marcynyszyn, L. A., Gentile, L., & Salpekar, N. (2005). The role of chaos in poverty and children's socioemotional adjustment. *Psychological Science, 16*, 560-565.

- Evans, M. A., & Shaw, D. (2008). Home grown for reading: Parental contributions to young children's emergent literacy and word recognition. *Canadian Psychology, 49*(2), 89-95.
- Fernandes, G., Boehs, A., & Rumor, P. (2011). Rotinas e rituais familiares: Implicações para o cuidado. *Ciência, Cuidado e Saúde, 10*(4), 866-887.
- Ferretti, L. (2014). Environmental Structure: Contributions of family routines and classroom organization to the social and academic development of low-income kindergarteners. Tese de Doutorado apresentada à Auburn University Graduate School. Disponível em: <https://etd.auburn.edu/handle/10415/4196>
- Ferretti, L. K., & Bub, K. L. (2014). The influence of family routines on the resilience of low-income preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology 35*, 168-180.
- Ferretti, L., & Bub, K. (2017). Family routines and school readiness during the transition to kindergarten. *Early Education and Development, 28*(1), 59-77.
- Fiese, B. H., Hammons, A., & Grigsby-Toussaint, D. (2012). Family mealtimes: A contextual approach to understanding childhood obesity. *Economics and Human Biology, 10*(4), 365-374. doi:10.1016/j.ehb.2012.04.004
- Fiese, B. H., Tomcho, T. J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology, 16*(4), 381-390.
- Fiese, B., Foley, K. & Spagnola, M. (2006). Routine and ritual elements in family mealtimes: contexts for child well-being and family identity. *New Directions for Child and Adolescent Development, (111)*, 67-89. doi: 10.1002/cad.155
- Foster, S., & Ritchey, W. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*(4), 625-638.
- Gimpel, G. A., & Holland, M. L. (2003). Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions in the preschool and kindergarten years. New York: Guilford.
- Gomes, R. (2016). As aptidões sociais na infância: Identificar para intervir. *Interacções, 42*, 70-95.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology, 15*(1), 3-15.
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education & Treatment of Children, 20*(3), 233-249.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education, 21*(1), 167-181.
- Günindi, Y. (2013). An evaluation of social adaptation skills of children with and without preschool education background based on their mother's views. *Journal of US-China Education Review, 3*(2), 80-90.
- Hammons, A., & Fiese, B. A. (2011). Is frequency of shared family meals related to the nutritional health of children and adolescents? *Pediatrics 127*(6). doi: 10.1542/peds.2010-1440

- Heller, T. L., Baker, B. L., Henker, B., & Hinshaw, S. P. (1996). Externalizing behavior and cognitive functioning from preschool to first grade: Stability and predictors. *Journal of Clinical Child Psychology, 25*(4), 376-387.
- Holland, M., & Merrell, K. W. (1998). Social-emotional characteristics of preschool-aged children referred for child-find screening and assessment: A comparative study. *Research in Developmental Disabilities, 19*(2), 167-179.
- Jensen, E., James, S., Boyce, W. & Hartnett, S. (1983). The Family Routines Inventory: Development and validation. *Social Science & Medicine, 17*(4), 201-211.
- Jorge, C., Boehs, A., Fernandes, G., & Souza, A. (2009). Famílias de crianças desnutridas: Rotinas diárias. *Ciência, Cuidado e Saúde, 8*(4), 563-570.
- Keltner, B. (1990). Family characteristics of preschool social competence among black children in a head start program. *Child Psychiatry and Human Development, 21*, 95-108.
- 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.
- Klebanov, P.K., Brooks-Gunn, J., McCarton, C., & McCormick, M. C. (1998). The contribution of neighborhood and family income to developmental test scores over the first three years of life. *Child Development, 69*, 1420-1436
- Kliewer, W., & Kung, E. (1998). Family moderators of the relation between hassles and behavior problems in inner-city youth. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*, 278-292.
- Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.). New York: Guilford.
- Koblinsky, S. A., Kuvalanka, K. A, & Randolph, A. M. (2006). Social skills and behavior problems of urban, African American preschoolers: Role of parenting practices, family conflict, and maternal depression. *American Journal of Orthopsychiatry, 76*(4), 554-563. doi:10.1037/0002-9432.76.4.554
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development, 61*, 1081-1100.
- LaFreniere, P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M. A., Atwanger, K., Schreiner, S., Montiroso, R., & Frigerio, A. (2002). Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers. *Early Education and Development, 13*(2), 201-219. doi:10.1207/s15566935eed1302_6
- Lind, W. R. (2008). *Casais biculturais e monoculturais: Diferenças e recursos*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2006). *Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology, 28*(6), 1006-1017.

- Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1-27
- Major, S. (2011). *Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Retrato das crianças portuguesas* (Tese de doutoramento) apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Acedido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/17774>
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2014a). Preschool and Kindergarten Behavior Scales -Second Edition (PKBS-2): Adaptação e estudos psicométricos da versão portuguesa. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27(4), 689-699.
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2014b). Factor validation of the Portuguese version of the social skills scale of the preschool and kindergarten behavior scales. *Paidéia Ribeirão Preto*, 24(58), 145-153. doi: 10.1590/1982-43272458201402
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS STATISTICS 6ª edição*. Pêro Pinheiro, Portugal: Report Number.
- Martin, A., Razza, R. & Brooks-Gunn, J. (2012). Specifying the links between household chaos and preschool children's development. *Early Child Development and Care*, 182(10), 1247-1263. DOI: 10.1080/03004430.2011.605522
- Merrell, K. W. (2002a). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales - Second Edition*. Austin, TX: PRO-ED.
- Merrell, K. W. (2002b). *School Social Behavior Scales* (2nd ed.). Eugene, OR: Assessment Intervention Resources.
- Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. (1983). *Social skills assessment and training with children*. New York: Plenum.
- Milfort, R., & Greenfield, D. B. (2002). Teacher and observer ratings of head start children's social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 581-595. doi:10.1016/s0885-2006(02)00190-4
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(8), 283-291. doi: 10.1590/S0102-79722005000200017
New York: Harper Collins.
- Olson, S. L., & Hoza, B. (1993). Preschool developmental antecedents of conduct problems in children beginning school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 60-67.
- Pacheco, J. T. B., Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 117-125.
- Parker J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 29(4), 611-621.

- Pratta, E. & Santos, M. (2007). Família e adolescência: A influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 12(2), 247-256.
- Schenker, M. & Minayo, M. C. S. (2003). A implicação da família no uso abusivo de drogas: uma revisão crítica. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(1), 707-717.
- Silva, F. (2008). Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/709/1/17508_dissertacao_de_mestrado.pdf
- Siminonato-Tozo, S. M. P. & Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998). O cotidiano e as relações familiares em duas gerações. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 8(14/15), 137-150.
- Spagnola, M., & Fiese, B. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants & Young Children*, 20(4), 284-299.
- Spradlin, J. (1999). Rotinas: Implicações para a vida e para o ensino. *Temas em Psicologia*, 7(3), 223-234.
- Sytsma, S. E., Kelley, M. L., & Wymer, J. H. (2001). Development and initial validation of the child routines inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(4), 241-251.
- Tallón, M. A., Ferro, M. J., Gómez, R. & Parra, P. (1999). Evaluacion del clima familiar en una muestra de adolescentes. *Revista de Psicologia Geral y Aplicada*, 52(4), 451-462.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141. doi:10.1080/016502500383232
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: Os fios da competência socio-emocional. *Exedra* (2), 129-146.
- Vaughn, S., Hogan, A., Lancelotta, G., & Shapiro, S. (1992). Subgroups of children with severe and mild behavior problems: Social competence and reading achievement. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(2), 98-106.
- Wang, H. T., Sandall, S. R., Davis, C. A., & Thomas, C. J. (2011). Social skills assessment in young children with autism: A comparison evaluation of the SSRS and PKBS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1487-1495. doi:10.1007/s10803-010-1175-8
- Williams, C. A., & Forehand, R. (1984). An examination of predictor variables for child compliance and noncompliance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 491-504.
- Williams, S. W., Koenig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 1858-1868. doi: 10.1007/s10803-006-0320-x
- Wittig, M. (2005). *Development and validation of Child Routines Questionnaire: Preschool*. (Tese de doutoramento, Louisiana State University, Louisiana). Acedido de https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.pt/&httpsredir=1&article=2151&context=gradschool_dissertations