

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

João Pedro Moniz Costa

**VARIÁVEIS INDIVIDUAIS E
FAMILIARES: IMPACTO NOS
PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO
DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-
ESCOLAR**

Dissertação no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica
Sistémica e da Saúde orientada pela Professora Doutora Sofia de
Oliveira Major e pelo Professor Doutor José Tomás da Silva e
apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Julho de 2023

Variáveis Individuais e Familiares: Impacto nos Problemas de Comportamento de Crianças em Idade Pré-Escolar

Resumo: A intervenção precoce nos problemas de comportamento é essencial, o que justifica o seu estudo na idade pré-escolar. Neste sentido, encontra-se documentado na literatura o impacto que diversas variáveis têm no surgimento de problemas de comportamento, manutenção e no risco que representam para a saúde mental desta faixa etária. O presente estudo tem como objetivo estudar o impacto de variáveis individuais (e.g., sexo e idade da criança) e familiares (e.g., dimensão da fratria e nível socioeconómico) nos problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar. Vinte e oito educadoras de infância avaliaram 403 crianças ($M = 4.41$ anos; $DP = 0.84$) das suas salas com a escala de Problemas de Comportamento da versão portuguesa das *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition* (PKBS-2). Os resultados indicam que, das várias variáveis individuais e familiares estudadas, o sexo da criança foi a única variável que demonstrou ser um preditor de problemas de comportamento, sendo que os meninos apresentam mais problemas de comportamento externalizados e internalizados. Atendendo à relevância do estudo dos problemas de comportamento nas crianças em idade pré-escolar, é discutida a necessidade de mais investigação nesta área.

Palavras-chave: PKBS-2, pré-escolar, problemas de comportamento, variáveis individuais, variáveis familiares.

Individual and Family Variables: Impact on Behavior Problems in Preschool Children

Abstract: Early intervention in behavior problems is essential, which justifies its study in the preschool age. In this regard, the literature documents the impact that several variables have on the emergence of behavior problems, maintenance, and risk they pose to the mental health of this age group. This study aims to investigate the impact of individual (e.g., child's gender and age) and family variables (e.g., sibling size and socioeconomic level) on behavior problems in preschool children. Twenty-eight preschool teachers evaluated 403 children ($M = 4.41$ years; $SD = 0.84$) from their classrooms using the Behavior Problems scale of the Portuguese version of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition (PKBS-2). The results indicate that, among the various individual and family variables studied, the child's gender was the only variable that emerged as a predictor of behavior problems, with boys exhibiting more externalizing and internalizing behavior problems. Considering the relevance of studying behavior problems in preschool children, the need for further research in this field is discussed.

Key Words: PKBS-2, preschool, behavior problems, individual variables, family variables.

Agradecimentos

Gostava de expressar os meus sinceros agradecimentos a todos os que contribuíram, de uma maneira ou de outra, para a realização deste trabalho.

Agradeço ao meu pai, que foi uma das figuras mais importantes em todo o meu desenvolvimento como pessoa, por nunca ter me colocado nenhuma barreira e por ter dado sempre o seu melhor em todo o meu crescimento.

À minha mãe, que antes de ter partido, chamou-me a atenção para a importância do estudo e de nos aplicarmos naquilo que fazemos. Senti a sua presença várias vezes neste percurso, naquelas noites em que julgava que tudo estava perdido, quando me senti desamparado, com dúvidas e com vontade de desistir.

À minha avó Armanda, que é a minha segunda mãe, a grande responsável pela minha educação e pela pessoa que sou hoje, a esta mulher devo tudo. À minha avó Sofia, por me mostrar que é possível fazer tudo com um grande sentido de responsabilidade, dever e ao mesmo tempo, com alegria.

Aos meus padrinhos de batismo, Isabel e Paulo Jorge, que serão para sempre os meus segundos pais e das pessoas mais importantes em todo este percurso.

Aos meus tios e tias, que sempre estiveram muito presentes e me apoiaram imenso em todos os momentos da minha vida, especialmente os mais difíceis: tio Américo, tio Cláudio, tia Eugénia, tia Helena e tio Pedro.

Aos que me acompanharam de perto nesta jornada e às melhores pessoas que Coimbra me podia ter dado: Carlota, Elton, Ema, Guilherme, Inês, Irina, Joana, Marrazes, Matilde, Micaela, Miguel, Tiago e Tomé.

Ao meu primo e primas, por terem sido os irmãos que nunca tive: Cody, Francisca, Margarida e Matilde.

Aos meus amigos de infância da Ponta Garça que, apesar de por vezes longe, a amizade permaneceu inalterada: André, Daniela, Érico, Francisco, Frederico, Laura, Marco, Miguel e Nilton.

À Professora Doutora Sofia Major, uma guia sempre presente, que com o seu rigor, ajudou-me nas várias fases deste desafio.

Ao Professor Doutor José Tomás Silva, que com o seu conhecimento, acalmava as tempestades em copos de água que fazia.

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento Conceptual	2
1.1. Problemas de comportamento em idade pré-escolar.....	3
1.2. Impacto de variáveis individuais e familiares nos problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar.....	5
II – Objetivos	10
III – Metodologia	11
3.1. Amostra.....	11
3.1.1. Seleção e recolha da amostra.....	11
3.1.2. Caracterização da amostra.....	13
3.2. Instrumentos.....	15
3.3. Análises estatísticas.....	17
IV – Resultados	18
4.1. Correlações entre as variáveis preditoras e os problemas de comportamento.....	18
4.2. Impacto das variáveis nos problemas de comportamento: Variáveis individuais das crianças, individuais dos pais/encarregados de educação e familiares.....	20
4.2.1. Problemas de Comportamento Externalizados.....	21
4.2.2. Problemas de Comportamento Internalizados.....	22
4.2.3. Total de Problemas de Comportamento.....	23
V – Discussão	25
VI – Conclusões	32
Bibliografia	35

Introdução

Os problemas de comportamento nas crianças em idade pré-escolar representam um desafio, tanto para os pais como para os profissionais de saúde/educação, sendo este período do desenvolvimento considerado crítico (Caselman & Self, 2008). A ocorrência precoce de problemas de comportamento tem impacto no desenvolvimento, mais concretamente, no desenvolvimento de psicopatologia (Fox & Rutter, 2010), estando frequentemente associados, no futuro, a comportamento delincente, abandono/insucesso escolar, desemprego e pobreza (Arnold et al., 2006; Campbell, 1995; Fergusson et al., 2005).

Diferenciar problemas de comportamento clinicamente significativos de comportamentos normativos e transitórios, em crianças em idade pré-escolar, pode revelar-se uma tarefa árdua. No entanto, é fulcral aprofundar o conhecimento nesta área atendendo às implicações que esta apresenta ao nível da prática clínica e ao nível do desenvolvimento de programas de intervenção (Barbarin, 2007; Carter et al., 2004; Major, 2011).

A investigação realizada nesta área tem salientado que crianças expostas a determinados fatores de risco associados a variáveis relativas à criança (e.g., idade e sexo), aos pais (e.g., idade e escolaridade) e ao contexto familiar/social (e.g., nível socioeconómico e etnia), têm uma maior probabilidade de apresentarem problemas de comportamento externalizados e/ou internalizados (e.g., Evans et al., 2013; Fanti & Henrich, 2010; Paterson et al., 2013; Twomey et al., 2013). Se até há algumas décadas atrás se denotava uma maior ênfase no estudo dos problemas de comportamento em idade escolar comparativamente à idade pré-escolar (Campbell et al., 2000; Caselman & Self, 2008; Major, 2011), nas últimas décadas tem-se assistido a um aumento da investigação realizada na identificação e análise do impacto de fatores que podem representar potenciais preditores de problemas de comportamento nas crianças em idade pré-escolar (Carneiro et al., 2016). Muitos dos estudos são realizados a nível internacional (e.g., Paterson et al., 2013; Sancili & Tuğluk, 2021; Stülb et al., 2018), com um menor número de estudos realizados em Portugal (e.g., Carneiro et al., 2016), e, em especial, na Região Autónoma dos Açores (RAA).

Neste sentido, o presente estudo pretende analisar o impacto de fatores individuais e familiares nos problemas de comportamento de crianças em

idade pré-escolar (residentes na RAA), quando avaliadas pelas educadoras de infância, com recurso a uma escala de avaliação adaptada e validada para a população portuguesa, as *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition* (PKBS-2; Major, 2011; Major & Seabra-Santos, 2014b).

I – Enquadramento conceptual

A idade pré-escolar é um período crítico no desenvolvimento social, emocional e comportamental das crianças (Burger, 2010; Graves et al., 2012; Major, 2011; Sancılı & Tuğluk, 2021; Santos et al., 2016). Nesta fase, marcada pelo acelerado desenvolvimento, crescente autonomia da criança e rápidas mudanças comportamentais, se algumas crianças apresentam comportamentos disruptivos que poderão evoluir para perturbações do comportamento, outros podem apenas representar comportamentos transitórios (ditos normativos), o que dificulta a distinção destes desafios comportamentais nestas idades mais precoces (Carter et al., 2004; Konold et al., 2004; Spira & Fischel, 2005; Wakschlag et al., 2008).

A entrada para o jardim de infância representa um marco no desenvolvimento socioemocional da criança em idade pré-escolar (Fabian, 2000; Margetts, 2002; Yoleri, 2014). Com a transição do contexto familiar para o contexto escolar, as crianças são confrontadas com as primeiras experiências escolares, novas regras/limites e novas necessidades, podendo surgir algumas dificuldades de ajustamento e comportamentais (Dockett & Perry, 2003; Fabian, 2000; Margetts & Phatudi, 2013; Yoleri, 2014). Todos os intervenientes, pais, outros familiares, educadores de infância e membros da comunidade em geral, têm um papel preponderante neste processo e a coerência entre os mesmos, no compartilhamento de informações, estratégias e abordagens que promovam um ambiente de apoio e estabilidade para a criança, é crítica (Pianta & Cox, 1999).

Neste contexto, o estudo dos problemas de comportamento, emergentes na idade pré-escolar ganha relevância (Major, 2011). Tendo em conta a evidência de que as áreas afetivas e de competências de relacionamento formam o pilar que influencia o funcionamento da criança em casa, na escola e na comunidade em geral (Alfonso & Flanagan, 2009), é importante identificar e intervir precocemente nas dificuldades no funcionamento interpessoal e nos problemas de comportamento emergentes no período pré-escolar (Campbell et al., 2000; Caselman & Self, 2008; Gomes, 2014; Konold

et al., 2003; Varanda et al., 2019; Winsler & Wallace, 2002).

1.1. Problemas de comportamento em idade pré-escolar

O conceito de problemas de comportamento caracteriza-se por alguma ambiguidade, frequentemente associada a definições vagas e ausência de delimitação (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003). A dificuldade em definir este conceito, classificar e diagnosticar, deve-se às diferentes percepções e interpretações dos comportamentos das crianças em idade pré-escolar, podendo comprometer tanto a avaliação dos comportamentos considerados como disruptivos como a intervenção necessária (Wakschlag et al., 2005).

Neste sentido, algumas definições sugerem que os problemas de comportamento serão comportamentos socialmente inadequados, que divergem do comportamento normativo ou esperado, que representam défices ou excessos comportamentais com um impacto negativo na própria criança, na interação com os pares e com os adultos do seu meio ambiente (Bolsoni-Silva, 2003; Ogundele, 2018; Pesce, 2009; Sancılı & Tuğluk, 2021). Segundo Bolsoni-Silva et al. (2006), estes podem ser um entrave a aprendizagens fundamentais no desenvolvimento das crianças. Os problemas de comportamento são tipicamente categorizados na dicotomia externalizados e internalizados (Achenbach et al., 1987; Beg et al., 2007; Halpern, 2004; Karreman et al., 2010; Silveira, 2007).

Assim, os problemas de comportamento externalizados são caracterizados pela agressividade e comportamentos antissociais, hiperatividade-impulsividade, fora de controlo e *acting-out* (Major, 2011; Merrell, 1996; Mesman et al., 2001; Milfort & Greenfield, 2002; Silveira, 2007). Por sua vez, os problemas de comportamento internalizados são caracterizados por tristeza, preocupação, ansiedade, medo, culpa, insegurança e isolamento social (Hoffman, 1994; Major, 2011; Merrell, 1996; Mesman et al., 2001; Milfort & Greenfield, 2002; Silveira, 2007). Geralmente, os problemas de comportamento externalizados são mais fáceis de identificar pelos adultos, visto que geram maior incómodo e têm uma repercussão direta no ambiente social em que a criança se insere (Silveira, 2007). Já os comportamentos internalizados, podem levar a criança a sentir-se impaciente, ansiosa e incompreendida (Campbell, 1995) e, por não representarem uma ameaça ou um incómodo tão evidente para os outros, ainda que o isolamento social e a tristeza possam ser observados, são mais difíceis de identificar pelos

adultos (Mesman, 2000).

É importante salientar que a identificação de uma perturbação do comportamento não é suportada apenas pela presença de um ou dois comportamentos atípicos (Major, 2011). Os fatores a ter em consideração na identificação de comportamentos sintomáticos, com impacto no funcionamento social e desenvolvimento da criança (Barbarin, 2007; Graves et al., 2012; Yoleri, 2014), são a frequência, duração, intensidade e coocorrência de outros problemas, tendo em conta o seu contexto social (Charach et al., 2017)

Atendendo às limitações a nível cognitivo e linguístico das crianças em idade pré-escolar (por estas áreas se encontrarem ainda em desenvolvimento nestas idades), torna-se pertinente abordar a questão de quem fornece informações ou avalia os problemas de comportamento das crianças em idade pré-escolar. Vários autores (e.g., Achenbach et al., 1987; Caselman & Self, 2008; Graves et al., 2012; Kerr et al., 2007; Milfort & Greenfield, 2002) destacaram a importância de recorrer a múltiplos informadores significativos na vida da criança, de forma a atender às diferentes perspetivas/expetativas dos informadores, à instabilidade presente nos comportamentos da criança nos diferentes contextos e às variações no tipo de comportamento observado. Esta recolha de informação recorrendo a múltiplos informadores é essencial para integrar diferentes perspetivas, de forma a construir um retrato mais autêntico e que se aproxime mais do padrão de funcionamento da criança, incluindo os adultos significativos na vida da criança e nos diferentes contextos em que esta se insere (Gagnon et al., 2007; Graves et al., 2012; Kerr et al., 2007; Milfort & Greenfield, 2002).

Os principais informadores utilizados na avaliação socioemocional de crianças em idade pré-escolar são os pais e os educadores de infância (Caselman & Self, 2008; Graves et al., 2012; Holland et al., 2017; Major & Seabra-Santos, 2014a; Major et al., 2015; Satake et al., 2003; Stanger & Lewis, 1993). Os pais são considerados bons informadores, pois estão mais a par do funcionamento socioemocional da criança ao longo do tempo, uma vez que passam mais tempo com ela, sendo capazes de fornecer informação detalhada acerca dos seus comportamentos nos vários contextos em que a família interage (Culp et al., 2001; Holland et al., 2017; Klyce et al., 2011).

Por sua vez, os educadores de infância são informadores essenciais

pois interagem com as crianças num contexto diferente dos pais, podendo trazer uma perspetiva complementar (Canivez & Rains, 2002; Major & Seabra-Santos, 2014a; Mashburn et al., 2006). Neste sentido, os educadores de infância interagem com as crianças no contexto de jardim de infância, por longos períodos de tempo (por volta de 6 horas por dia, ao longo de cinco dias da semana), o que lhes permite observar o comportamento das crianças fora do contexto familiar, e acompanhar as suas primeiras experiências escolares e interações com outras crianças (Mashburn et al., 2006; Milfort & Greenfield, 2002; Webster-Stratton & Lindsay, 1999). Acresce que os educadores de infância estão em constante contacto com crianças da mesma idade (o grupo da sua sala), observando e comparando a sua interação, colocando-os numa posição privilegiada para aceder aos comportamentos sociais das crianças com os seus pares (Canivez & Rains, 2002; Kerr et al., 2007; Major, 2011; Major et al., 2015; Mashburn et al., 2006; Milfort & Greenfield, 2002; Rescorla et al., 2012; Strickland et al., 2012; Webster-Stratton & Lindsay, 1999).

A informação fornecida pelos informadores em contexto escolar é ainda mais importante quando nos referimos à idade pré-escolar, pois nesta faixa etária a amplitude de comportamentos de desobediência e agressão é relativamente ampla, tornando a avaliação do grau em que tais comportamentos interferem com as tarefas desenvolvimentais normativas em contexto pré-escolar num contributo importante na distinção entre comportamentos normativos e problemas do comportamento (Keenan & Wakschlag, 2000; Webster-Stratton, 1996), justificando-se assim que no presente estudo os educadores de infância sejam os informadores acerca do comportamento das crianças.

1.2. Impacto de variáveis individuais e familiares nos problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar

Apesar da literatura enfatizar o impacto de diversas variáveis nos problemas de comportamento de crianças, denota-se um maior número de estudos desenvolvidos com crianças em idade escolar e adolescentes, comparativamente com a idade pré-escolar (Campbell et al., 2000; Major, 2011; Webster-Stratton & Lindsay, 1999), com um interesse mais recente por esta faixa etária mais nova.

Uma parte significativa dos estudos foca-se em analisar a existência

de diferenças nos problemas de comportamento com base nalgumas variáveis, sendo mais escassa a literatura que se foca no poder preditivo dessas mesmas variáveis, tais como: o sexo da criança (e.g., Graves et al., 2012; LaGasse et al., 2012; Major, 2011; Utendale & Hastings, 2011), a idade da criança (e.g., Fanti & Henrich, 2010; Gilliom & Shaw, 2004; Major, 2011), a dimensão da fratria (e.g., McElwain & Volling, 2005; Robinson et al., 2008; Sancili & Tuğluk, 2021), a idade materna (e.g., Gleason et al., 2011; LaGasse et al., 2012; Twomey et al., 2013), a escolaridade materna e paterna (Gleason et al., 2011; Liu et al., 2014; Velders et al., 2011) e o nível socioeconómico (NSE) da família (e.g., Montroy et al., 2014; Paterson et al., 2013; Stülb et al., 2018). Outra variável frequentemente associada à existência de problemas de comportamento nas crianças é a psicopatologia parental, com especial destaque para a depressão materna (e.g., Paterson et al., 2013; Velders et al., 2011) (ainda que não seja objeto de estudo do presente trabalho).

Entender o impacto destas variáveis é relevante, atendendo à necessidade de mais investigação no que diz respeito à identificação de possíveis preditores de problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar, no sentido de prevenir/entender o seu surgimento bem como a sua continuidade (Carneiro, 2015; Graves et al., 2012; Sancili & Tuğluk, 2021; Webster-Stratton & Taylor, 2001).

Sexo da criança

No que diz respeito à variável sexo, a literatura evidencia que os meninos tendem a demonstrar um maior número de problemas de saúde mental e, mais especificamente, de problemas de comportamento comparativamente às meninas (Gleason et al., 2011; LaGasse et al., 2012; Olson & Hoza, 1993; Robinson et al., 2008). No entanto, os resultados dos estudos realizados com crianças em idade pré-escolar são algo incongruentes e, por vezes, até contraditórios. Alguns estudos apontam para mais problemas de comportamento externalizados (e.g., perturbações de conduta) nos meninos em comparação com as meninas (Gleason et al., 2011; Graves et al., 2012; Henrichs et al., 2013; LaGasse et al., 2012). Porém, no estudo de LaGasse et al. (2012) os meninos para além de apresentarem mais problemas de comportamentos externalizados também apresentaram mais problemas de comportamentos internalizados face às meninas. Outros estudos (Coyne & Thompson, 2011; Mitchell et al., 2009; Nixon, 2002; Utendale & Hastings,

2011) não encontraram diferenças significativas entre sexos, tanto nos problemas de comportamento externalizados como nos internalizados.

Num estudo realizado em Portugal com crianças em idade pré-escolar, Major (2011) verificou que os meninos apresentaram níveis superiores de problemas de comportamento face às meninas, tanto de acordo com a perspectiva dos pais, como dos educadores de infância. Estas diferenças, estatisticamente significativas, encontravam-se associadas a uma magnitude do efeito reduzida da variável sexo nos resultados (3.0% das diferenças nos problemas de comportamento apontados pelos educadores eram explicados pela variável sexo).

Idade da criança

No que se refere à idade da criança é expectável que os problemas de comportamento externalizados diminuam ao longo do período pré-escolar (Coie & Dodge, 1998) e que os problemas de comportamento internalizados tendam a aumentar gradualmente com a idade (Gilliom & Shaw, 2004). A diminuição dos problemas de comportamento externalizados, com o aumento da idade, está teoricamente relacionada com o desenvolvimento de capacidades sociocognitivas e de regulação emocional, havendo um maior controlo na regulação desses comportamentos (Poehlmann et al., 2012). Já o aumento dos problemas de comportamento internalizados poderá resultar da maturação cognitiva em que, com o desenvolvimento das competências cognitivas, a criança passa a ter uma maior capacidade de reflexão e recordação de eventos mais negativos (Kovacs & Devline, 1998).

Esta tendência foi identificada no estudo de Fanti e Henrich (2010), sendo observada uma diminuição significativa da média dos problemas de comportamento externalizados dos 3 aos 4.5 anos, e posteriormente dos 4.5 aos 6 anos, uma diminuição ainda mais acentuada. No entanto, a média dos problemas de comportamento internalizados aumentou dos 3 aos 4.5 anos.

Em Portugal, Major (2011) verificou uma redução dos problemas de comportamento com o aumento da idade das crianças em idade pré-escolar, verificando-se uma diferença significativa nos resultados obtidos pelas crianças de 3 anos e as mais velhas, nas cotações dos educadores de infância (diferença estatisticamente significativa entre os 3 e os 5-6 anos). Porém, mais uma vez, essas diferenças estão associadas a um efeito reduzido, visto que

apenas 2.5% da variabilidade dos resultados era explicada pela variável idade.

Idade materna

Diversos estudos (Gleason et al., 2011; LaGasse et al., 2012; Twomey et al., 2013; Velders et al., 2011) exploraram o impacto da idade materna nos problemas de comportamento das crianças em idade pré-escolar. A média de idades das mães é semelhante nos vários estudos, situando-se entre os 25 e os 30 anos. Ainda assim, também para a variável idade materna, os resultados dos estudos são incoerentes. Assim, alguns estudos (LaGasse et al., 2012; Twomey et al., 2013; Velders et al., 2011) encontraram diferenças estatisticamente significativas entre mães mais jovens (entre os 20 e os 26 anos) e mais velhas (entre os 27 e os 35 anos), tendo sido identificados mais problemas de comportamento internalizados e externalizados nas crianças das mães mais jovens. Enquanto o estudo de Gleason et al. (2011) não identificou uma relação significativa entre a idade materna e os problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar.

Escolaridade materna e paterna

Alguns estudos (Gleason et al., 2011; Liu et al., 2014; Velders et al., 2011) avaliaram o impacto do nível de escolaridade dos pais nos problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar, sendo a maioria dos estudos realizados com base na escolaridade da mãe da criança, dada a maior influência das qualificações académicas maternas nos resultados de avaliações socioemocionais (Andersson & Sommerfelt, 2001; Bradley & Corwyn, 2002). Dois estudos (Liu et al., 2014; Velders et al., 2011) indicaram que as crianças cujas mães têm níveis mais baixos de escolaridade, apresentavam mais problemas de comportamento internalizados e externalizados. Apenas o estudo de Gleason et al. (2011) avaliou o impacto da escolaridade paterna nos problemas de comportamento, com resultados estatisticamente significativos, indicando que quando os pais (homens) têm níveis mais baixos de escolaridade, as crianças tendem a apresentar mais problemas de comportamento internalizados e externalizados.

Relativamente à escolaridade, num estudo realizado em Portugal, as crianças cujas mães completaram os dois níveis mais baixos de escolaridade (1º e 2º ciclos do ensino básico) foram avaliadas, pelos educadores, como tendo mais problemas de comportamento em comparação com as crianças

cujas mães chegaram a níveis de escolaridade iguais ou superiores ao 3º ciclo. Porém, estas diferenças estão associadas a um efeito reduzido de acordo com as cotações dos educadores de infância (2.3% da variabilidade dos resultados foi explicada pelo nível de escolaridade da mãe) (Major, 2011).

Dimensão da fratria

O papel importante que os irmãos desempenham na vida das crianças encontra-se documentado na literatura (Dunn, 1983; Howe & Recchia, 2014; Kramer & Conger, 2009; Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). Esta relação, caracterizada pela reciprocidade e complementaridade, proporciona contextos únicos e importantes para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar (Daniel et al., 2017; Dunn, 1983; Howe & Recchia, 2014; Kramer & Conger, 2009; McElwain & Volling, 2005).

Vários estudos (e.g., McElwain & Volling, 2005; Robinson et al., 2008; Sancili & Tuğluk, 2021; Tremblay et al., 2004) avaliaram o impacto do número de irmãos nos problemas de comportamento das crianças em idade pré-escolar. Porém, as conclusões em relação a esta variável não são unânimes. A título de exemplo, o estudo de Robinson et al. (2008) indicou que ter irmãos estará relacionado com um melhor estado geral da saúde mental e que quanto maior a fratria, menor a probabilidade de a criança apresentar problemas de comportamento dos 2 aos 5 anos, embora esta associação seja mais significativa nos comportamentos internalizados do que nos externalizados. Já o estudo de Tremblay et al. (2004) salientou que ter irmãos mais velhos estaria associado a problemas de comportamento externalizados, como a agressão física. Outros dois estudos (McElwain & Volling, 2005; Sancılı & Tuğluk, 2021) não verificaram qualquer relação estatisticamente significativa entre os problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar e o número de irmãos.

Nível socioeconómico da família

Está bem patente na literatura que crianças provenientes de agregados familiares socialmente desfavorecidos são mais propensas a ingressar no seu percurso escolar em desvantagem, traduzindo-se numa menor capacidade cognitiva e níveis mais elevados de problemas de comportamento (Gleason et al., 2011; Montroy et al., 2014; Stülb et al., 2018). A relevância do estudo da variável NSE é fulcral, uma vez que os problemas de comportamento na

infância foram identificados como preditores de abandono/insucesso escolar, delinquência, problemas de saúde mental, despedimentos e desemprego, traduzindo-se num menor sucesso no mercado de trabalho, gerando um ciclo vicioso de pobreza (Arnold et al., 2006; Campbell, 1995; Fergusson et al., 2005; Keenan & Wakschlag, 2000; Parker & Asher, 1987). Contudo, também a relação entre o NSE e os problemas de comportamento não é clara na literatura (Bradley & Corwyn, 2002). O estudo de Paterson et al. (2013) evidenciou uma maior probabilidade de crianças pertencentes a um agregado familiar mais desfavorecido (definido com base no vencimento do agregado familiar), apresentarem problemas de comportamento externalizados. De acordo com o estudo de Utendale e Hastings (2011), o NSE (definido com base na escolaridade parental e profissão) não apresentou qualquer influência nos problemas de comportamento das crianças.

Num estudo realizado em Portugal, Major (2011) encontrou uma relação negativa entre os problemas de comportamento e o NSE (tendo por base o cruzamento das profissões e da escolaridade dos pais das crianças em idade pré-escolar), verificando-se um aumento dos problemas de comportamento nas crianças provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos. No entanto, esta relação está associada a um efeito reduzido quando os informadores são os educadores de infância, visto que apenas 1.7% da variabilidade dos resultados era explicada pelo NSE.

II - Objetivos

Considerando que existem algumas inconsistências ao nível da evidência empírica focada no estudo do impacto de variáveis individuais e familiares nos problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar (Carneiro, 2015; Graves et al., 2012; Sancili & Tuğluk, 2021; Stülb et al., 2019), bem como a necessidade de mais investigação nesta área, e designadamente em Portugal (e na RAA), o presente estudo tem por objetivo geral estudar o impacto de determinadas variáveis individuais e familiares nos problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar residentes na RAA, quando avaliadas por educadoras de infância.

Com base na revisão da literatura foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Verificar se variáveis individuais das crianças (sexo e idade) e dos

pais/encarregados de educação (idade materna e escolaridade materna e paterna) têm influência nos problemas de comportamento, com a definição das seguintes hipóteses de investigação (HI):

HI1 - Os meninos apresentam mais problemas de comportamento do que as meninas;

HI2 – As crianças mais velhas apresentam menos problemas de comportamento externalizados;

HI3 - As crianças filhas de mães mais jovens apresentam mais problemas de comportamento;

HI4 – As crianças cujas mães têm níveis mais baixos de escolaridade apresentam mais problemas de comportamento;

HI5 – As crianças cujos pais têm níveis mais elevados de escolaridade apresentam menos problemas de comportamento.

b) Averiguar se variáveis familiares (dimensão da fratria e NSE) têm influência nos problemas de comportamento das crianças, com base nas seguintes hipóteses de investigação:

HI6 – As crianças com uma fratria de maiores dimensões apresentam mais problemas de comportamento;

HI7 - As crianças pertencentes a agregados familiares com NSE mais baixos apresentam mais problemas de comportamento.

III – Metodologia

3.1. Amostra

3.1.1. Seleção e recolha da Amostra

A amostra deste estudo envolve as crianças das salas das educadoras de infância que participaram no projeto de investigação “*Educadores Incríveis + Crianças Felizes = Programa IY®-TCM nos Açores*”, financiado pela Direção Regional da Ciência e da Tecnologia (RAA) (Major & Gaspar, 2023). Este projeto tinha como um dos seus objetivos: contribuir para a redução das desigualdades sociais das crianças que frequentam jardins de infância localizados em zonas de intervenção prioritária da ilha de São Miguel. Foram definidos três momentos de avaliação (pré, pós-intervenção e *follow-up*), sendo oferecido gratuitamente às educadoras de infância a oficina de

formação com o programa dos Anos Incríveis *Teacher Classroom Management Program* (TCM; Webster-Stratton, 2012). Para o presente estudo, apenas são utilizados os dados referentes ao primeiro momento de avaliação (antes das educadoras de infância iniciarem a oficina de formação).

Foram contactadas e convidadas a participar no projeto 86 educadoras de infância de sete agrupamentos de escolas da ilha de São Miguel (RAA). Trinta educadoras aceitaram participar no projeto. Os motivos para declinar o convite para participar foram diversos, nomeadamente, estarem previamente envolvidas noutros projetos de investigação, receio de participar presencialmente numa formação durante a pandemia de COVID-19, não estarem disponíveis para fazer uma oficina de formação aos sábados, entre outros.

As 30 educadoras de infância que aceitaram participar no projeto pertenciam a cinco agrupamentos de escolas (e.g., Arrifes, Capelas) e tinham um total de 476 crianças nas suas salas. As educadoras de infância foram alocadas a um de dois grupos: grupo IY-TCM ($n = 15$; grupo que frequentou a oficina de formação no ano letivo 2020-2021) e grupo de controlo ($n = 15$; grupo que frequentou a oficina de formação no ano letivo 2021-2022). Antes de se proceder ao primeiro momento de avaliação, uma educadora de infância de cada grupo desistiu devido a problemas de saúde e receios associados à pandemia de COVID-19. As 28 educadoras que foram avaliadas no primeiro momento de avaliação trabalhavam em 18 jardins de infância. Assim, das 476 crianças, foram envolvidas 403 no projeto. Das 73 que não participaram, 30 pertenciam às salas das duas educadoras que desistiram e 43 não participaram devido ao facto de os pais não terem devolvido o documento de consentimento informado assinado.

O projeto foi aprovado pela Comissão de Ética da Universidade dos Açores. Após aceitarem participar, todas as educadoras receberam um documento a explicar o projeto e um documento de consentimento informado para assinarem. As educadoras de infância fizeram chegar aos pais de cada criança das suas salas um envelope contendo um documento explicativo do projeto, um documento de consentimento em que os pais autorizavam a educadora de infância a preencher um questionário acerca do(a) seu(a) filho(a) e um questionário sociodemográfico. Depois de preenchidos os documentos, os pais devolviam o envelope fechado às educadoras. A

investigadora principal do projeto verificou todos os documentos de consentimento e foram, posteriormente, entregues às educadoras questionários para preencher em referência a cada criança devidamente autorizada a participar pelos pais/encarregados de educação. A entrega e recolha dos protocolos de avaliação nos jardins de infância foi efetuada pela tarefaira do projeto.

3.1.2. Caracterização da amostra

A amostra total é constituída por 403 crianças. A Tabela 1 apresenta as características sociodemográficas das crianças. Para a variável sexo verifica-se uma elevada proximidade na distribuição de crianças pelos dois sexos, com 49.9% de meninos e 50.1% de meninas. A idade das crianças oscilava entre os 3 e os 6 anos ($M = 4.41$; $DP = 0.84$), sendo a faixa etária dos 5 anos a mais representativa (45.4%).

Tabela 1

Caracterização da Amostra: Variáveis das Crianças (N = 403)

Variáveis	n	%
Sexo		
Masculino	201	49.9
Feminino	202	50.1
Idade		
3	68	16.9
4	127	31.5
5	183	45.4
6	25	6.2

As idades dos pais foram categorizadas atendendo a quatro níveis definidos com base na distribuição da amostra (20-29, 30-39, 40-49, +50 anos). Da análise da Tabela 2 verifica-se que a idade materna oscila entre os 20 e os 55 anos ($M = 33.27$; $DP = 5.92$), sendo a faixa etária dos 30-39 anos a que abrange um maior número de mães (53.4%). No que se refere à idade paterna, esta oscila entre os 20 e os 61 anos ($M = 36.42$; $DP = 6.11$). Tal como para as mães, os 30-39 anos representam a faixa etária mais frequente (49.9%).

Tabela 2

Caracterização da Amostra: Variáveis dos Pais/Encarregados de Educação e da Família (N = 403)

Variáveis	<i>n</i>	<i>%</i>
Idade Materna		
20-29	116	28.8
30-39	215	53.4
40-49	56	13.9
+50	1	0.2
Sem informação	15	3.7
Idade Paterna		
20-29	50	12.4
30-39	201	49.9
40-49	109	27.1
+50	5	1.2
Sem informação	38	9.4
Escolaridade Materna		
Ensino Básico	212	52.6
Ensino Secundário	112	27.8
Ensino Superior	64	15.9
Sem informação	15	3.7
Escolaridade Paterna		
Ensino Básico	265	65.8
Ensino Secundário	80	19.8
Ensino Superior	24	6
Sem informação	34	8.4
Dimensão da fratria		
0	108	26.8
1	191	47.4
2	72	17.9
3	23	5.7
4-9	9	2.2
Nível Socioeconómico		
Baixo	243	60.3
Médio	127	31.5
Elevado	31	7.7
Sem informação	2	0.5

No que concerne ao nível de escolaridade dos pais das crianças, foram definidas três categorias de escolaridade atendendo à distribuição dos dados da amostra (Ensino Básico, Ensino Secundário, Ensino Superior). A maioria dos pais da amostra frequentou no máximo até ao 9º ano de escolaridade ($n = 212$ e 265 , respetivamente para mães e pais).

Na Tabela 2 encontram-se também apresentados dados referentes a variáveis familiares. No que respeita à dimensão da fratria, esta oscila entre um e nove irmãos, sendo mais comum as crianças terem apenas um irmão (47.4%). Também podemos verificar que 26.8% das crianças da amostra são filhas únicas.

Quanto ao NSE, este foi definido com base nas três categorias (baixo, médio e elevado) propostas por Almeida (1988; Simões, 2000). Para tal, procedeu-se ao cruzamento do nível de escolaridade com a profissão do progenitor com maior qualificação, tendo em conta uma hierarquia de profissões. Em congruência com o elevado número de pais com um nível mais baixo de escolaridade (Ensino Básico), o NSE baixo foi o que obteve maior representatividade na amostra (60.3%).

Apenas participaram no estudo educadoras de infância (todas do género feminino), com uma média de idades de 48.82 anos ($DP = 4.60$). Tinham um bacharelato (45.5%) ou uma licenciatura em Educação Básica (54.4%). Todas as educadoras tinham uma vasta experiência, com uma média de 25.45 anos enquanto educadoras de infância ($DP = 4.68$). Tinham uma média de 14.91 ($DP = 2.77$) crianças nas suas salas.

3.2. Instrumentos

Questionário Sociodemográfico – Pais

Foi construído um questionário sociodemográfico para ser respondido pelos pais das crianças com o intuito de recolher informações sociodemográficas acerca das crianças (e.g., idade, sexo) e dos pais (e.g., profissão, nível de escolaridade), permitindo também recolher informações em relação às variáveis familiares (e.g., fratria).

Questionário Sociodemográfico – Educadores de Infância

Também foi construído um questionário sociodemográfico para os educadores de infância, que permitisse recolher dados sociodemográficos (e.g., idade, estado civil), dados em relação à sua formação académica e

profissão (e.g., bacharelato ou licenciatura, número de anos de experiência) e dados respeitantes às suas salas de jardim de infância (e.g., número de crianças na sala, número de crianças por idades).

Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition

As *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition* (PKBS-2; Merrell, 2002) são uma escala de avaliação do comportamento que pode ser utilizada com crianças dos 3 aos 6 anos de idade, focando-se na avaliação de aptidões sociais e de problemas de comportamento manifestados em casa e em contexto escolar, podendo o mesmo conjunto de itens ser respondido por pais (ou outros cuidadores) e educadores de infância/professores do primeiro ano de escolaridade (Major, 2011; Merrell, 2002). No presente estudo, foi utilizada a versão portuguesa das PKBS-2 (Major, 2011; Major & Seabra-Santos, 2014b), composta por 80 itens divididos por duas escalas, a escala de Aptidões Sociais (34 itens) e a escala de Problemas de Comportamento (46 itens). Neste estudo, apenas foi utilizada a escala dos Problemas de Comportamento. Os itens desta escala subdividiram-se por duas subescalas: Problemas de Comportamento Externalizados (29 itens) e Problemas de Comportamento Internalizados (17 itens). Através de estudos de análise fatorial de segunda ordem, estas duas subescalas foram divididas em cinco subescalas suplementares, com três subescalas para os comportamentos externalizados: 1) Antissocial/Agressivo, 2) Oposição/Explosivo e 3) Excesso de Atividade/Desatenção; e duas subescalas para os comportamentos internalizados: 4) Isolamento Social e 5) Ansiedade/Queixas Somáticas (Major, 2011; Major & Seabra-Santos, 2014b; Major & Seabra-Santos, 2016). Cada item é cotado numa escala de tipo Likert de 4 pontos, de 0 “*Nunca*” a 3 “*Muitas vezes*”, sendo que os resultados mais elevados indicam mais problemas de comportamento.

Foram realizados diversos estudos de evidência de precisão e de validade para a versão portuguesa das PKBS-2 (e.g., Major, 2011; Major & Seabra-Santos, 2014b; Major & Seabra-Santos, 2016). Relativamente à evidência de precisão, a escala dos Problemas de Comportamento apresentou uma excelente consistência interna ($\alpha = .97$, considerando os protocolos preenchidos em contexto escolar) (Major, 2011; Major & Seabra-Santos, 2014b; Major & Seabra-Santos, 2016).

No presente estudo, os valores do alfa de Cronbach para as escalas

dos Problemas de Comportamento Externalizados, Problemas de Comportamento Internalizados e o Total dos Problemas de Comportamento foram de .98, .94 e .98, respetivamente. Para as subescalas suplementares de Problemas de Comportamento obtiveram-se valores de alfa de Cronbach que oscilaram entre .89 (Ansiedade/Queixas Somáticas) e .95 (Antissocial/Agressivo).

3.3. Análises estatísticas

Para o tratamento estatístico dos dados recolhidos no âmbito deste estudo recorreu-se ao programa *IBM SPSS* (*IBM Statistical Package for the Social Sciences, versão 27.0*). Foram utilizados os seguintes procedimentos estatísticos: a) estatísticas descritivas para proceder à caracterização da amostra; b) coeficiente alfa de Cronbach para avaliar a consistência interna das escalas e subescalas de Problemas de Comportamento das PKBS-2; c) coeficiente de correlação de Pearson, para analisar as possíveis relações entre as variáveis predictoras (variáveis individuais das crianças - sexo e idade; variáveis individuais dos pais/encarregados de educação - idade materna e escolaridade materna e paterna; variáveis familiares - dimensão da fratria e NSE) e as escalas/subescalas de Problemas de Comportamento das PKBS-2; e d) regressão múltipla hierárquica, método estatístico escolhido para investigar a contribuição incremental de cada modelo de variáveis (Modelo 1: variáveis individuais das crianças; Modelo 2: variáveis individuais dos pais/encarregados de educação; Modelo 3: variáveis familiares) na explicação dos problemas de comportamento das crianças. Ao adicionar cada modelo sequencialmente ao modelo de regressão foi possível analisar se a inclusão de cada conjunto de variáveis melhorava a capacidade preditiva do modelo geral, bem como avaliar a significância das contribuições individuais (Allison, 1998). Também foi analisado o valor do R^2 , que indica a proporção da variabilidade dos problemas de comportamento que é explicada pelas variáveis independentes incluídas no modelo (Pallant, 2020). Neste último conjunto de resultados apenas foi estudado o resultado Total do Problemas de Comportamento e das duas subescalas de Problemas de Comportamento (Externalizados e Internalizados), dado que as subescalas suplementares de Problemas de Comportamento integram estas duas subescalas.

IV – Resultados

4.1. Correlações entre as variáveis preditoras e os problemas de comportamento

Numa primeira fase, foram analisadas as correlações entre as variáveis preditoras (individuais e familiares) e as diversas escalas e subescalas dos Problemas de Comportamento das PKBS-2 (Total Problemas de Comportamento, Problemas de Comportamento Externalizados, Problemas de Comportamento Internalizados e respetivas cinco subescalas suplementares de Problemas de Comportamento).

A análise da Tabela 3 indica que diversas variáveis preditoras apresentaram correlações de intensidade fraca estatisticamente significativas com os resultados de problemas de comportamento. A variável sexo da criança apresentou correlações negativas estatisticamente significativas com as subescalas de Problemas de Comportamento Externalizados ($r = -.26, p < .01$), Problemas de Comportamento Internalizados ($r = -.14, p < .01$) e Total de Problemas de Comportamento ($r = -.24, p < .01$). Nas subescalas suplementares, só não foi obtida uma correlação estatisticamente significativa na subescala de Ansiedade/Queixas Somáticas. Este conjunto de resultados sugere uma tendência para os meninos apresentarem mais problemas de comportamento do que as meninas.

Na variável idade da criança, nenhuma das subescalas de Problemas de Comportamento apresentou uma correlação estatisticamente significativa, embora as subescalas suplementares de Oposição/Explosivo ($r = -.11, p < .05$) e Excesso de Atividade/Desatenção ($r = -.12, p < .05$) revelassem uma correlação estatisticamente significativa negativa com a idade, sugerindo que crianças mais novas poderão apresentar mais problemas de oposição e excesso de atividade.

As variáveis idade da mãe e escolaridade materna (básico vs superior) foram outras duas variáveis que apresentaram correlações negativas estatisticamente significativas com os resultados de Problemas de Comportamento. Em relação à idade da mãe, verificou-se que quanto maior a idade da mãe, menor era a probabilidade de a criança apresentar Problemas de Comportamento Externalizados ($r = -.12, p < .05$), Problemas de Comportamento Internalizados ($r = -.17, p < .01$) e Problemas de Comportamento em geral ($r = -.15, p < .01$). No que toca às subescalas

suplementares, a subescala da Oposição/Explosivo foi a única que não apresentou uma correlação estatisticamente significativa.

Tabela 3

Correlação entre as Variáveis Predictoras e os Resultados de Problemas de Comportamento das PKBS-2

	PCE	PCI	Total PC	Antissocial Agressivo	Oposição Explosivo	Excesso Atividade	Isolamento Social	Ansiedade
Sexo criança	-.26**	-.14**	-.24**	-.27**	-.20**	-.26**	-.18**	-.09
Idade criança	-.09	-.03	-.07	-.02	-.11*	-.12*	-.00	-.04
Idade mãe	-.12*	-.17**	-.15**	-.13**	-.07	-.13*	-.15**	-.16**
Escolaridade materna (básico vs secundário)	.05	.03	.04	.04	.05	.04	.02	.03
Escolaridade materna (básico vs superior)	-.17**	-.25**	-.21**	-.20**	-.12*	-.15**	-.23**	-.24**
Escolaridade paterna (básico vs secundário)	-.09	-.14**	-.12*	-.10*	-.08	-.08	-.13*	-.14**
Escolaridade paterna (básico vs superior)	-.07	-.15**	-.10*	-.11*	-.02	-.07	-.15**	-.13*
Dimensão fratria	.04	.10*	.06	.05	.00	.05	.10*	.09
NSE (baixo vs médio)	-.10	-.16**	-.13*	-.11*	-.07	-.10*	-.16**	-.14**
NSE (baixo vs elevado)	.00	-.10*	-.03	-.02	.02	.01	-.09	-.10*

Nota. PCE = Problemas de Comportamento Externalizados; PCI = Problemas de Comportamento Internalizados; Total PC = Total de Problemas de Comportamento; NSE = Nível Socioeconómico.

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

Já a variável escolaridade materna (básico vs secundário) não evidenciou qualquer correlação estatisticamente significativa com os

resultados de Problemas de Comportamento.

As variáveis escolaridade paterna (básico vs secundário) e escolaridade paterna (básico vs superior) apresentaram correlações negativas no resultado Total dos Problemas de Comportamento ($r = -.12, p < .05$; $r = -.10, p < .05$, respetivamente), ou seja, quanto menor o nível de escolaridade do pai, maior o risco de problemas de comportamento na criança. Quanto às subescalas suplementares, as correlações são estatisticamente significativas para todos os resultados, com exceção das subescalas Oposição/Explosivo e Excesso de Atividade/Desatenção, com as correlações a oscilarem entre $-.10$ ($p < .05$) e $-.15$ ($p < .01$).

Em relação à correlação entre a dimensão da fratria e os Problemas de Comportamento Internalizados, esta mostrou ser estatisticamente significativa ($r = .10, p < .05$), sugerindo que quanto mais irmãos a criança tem, maior é a probabilidade de apresentar Problemas de Comportamento Internalizados. Nas subescalas suplementares, apenas o Isolamento Social ($r = .10, p < .05$) apresentou correlação estatisticamente significativa com a dimensão da fratria, indicando que crianças com mais irmãos poderão apresentar maior isolamento social.

A variável NSE (baixo vs médio) também apresentou uma correlação negativa estatisticamente significativa com o resultado Total de Problemas de Comportamento ($r = -.13, p < .05$) e em todas as subescalas suplementares, com exceção da subescala Oposição/Explosivo, com as correlações a oscilarem entre $r = -.10$ ($p < .05$) e $r = -.16$ ($p < .01$), indicando que NSE mais baixos estarão associados a um maior risco de problemas de comportamento na criança. A variável NSE (baixo vs elevado) apenas apresentou uma correlação significativa na subescala Problemas de Comportamento Internalizados ($r = -.10, p < .05$) e na subescala suplementar de Ansiedade/Queixas Somáticas ($r = -.10, p < .05$).

4.2. Impacto das variáveis nos problemas de comportamento: Variáveis individuais das crianças, individuais dos pais/encarregados de educação e familiares

Uma vez realizadas as análises preliminares de correlação, prosseguiu-se com a fase seguinte da análise que envolveu a realização de uma regressão múltipla hierárquica. As variáveis foram agrupadas em três modelos pela seguinte ordem: variáveis individuais da criança, variáveis

individuais dos pais/encarregados de educação e variáveis familiares. Esta estrutura hierárquica foi definida com base nos objetivos do estudo e nas análises preliminares.

Fazendo parte do mesmo modelo de regressão, as Tabelas 4, 5 e 6 apresentam as contribuições dos modelos de variáveis individuais da criança, variáveis individuais dos pais/encarregados de educação e variáveis familiares, respetivamente, integrando os resultados para as subescalas dos Problemas de Comportamento Externalizados, Problemas de Comportamento Internalizados, e Total de Problemas de Comportamento, que serão apresentados em tópicos independentes para facilitar a leitura dos resultados. Todos os modelos testados para cada uma das variáveis dependentes foram estatisticamente significativos: $F = 4.476$, $p < .01$, para Problemas de Comportamento Externalizados; $F = 4.150$, $p < .01$ para Problemas de Comportamento Internalizados; e $F = 4.922$, $p < .01$, para o Total de Problemas de Comportamento.

4.2.1. Problemas de Comportamento Externalizados

O primeiro modelo, apresentado na Tabela 4, que contempla apenas as variáveis individuais da criança, revelou-se estatisticamente significativo ($F = 14.737$, $p < .001$). Apenas a variável sexo da criança teve uma associação significativa ($\beta = -.255$, $p < .001$), revelando ter poder preditivo.

No segundo modelo, apresentado na Tabela 5, quando acrescentadas as variáveis individuais dos pais/encarregados de educação, este continua a ser estatisticamente significativo ($F = 2.677$, $p < .05$). A variável sexo, do modelo anterior, permanece estatisticamente significativa e a variável escolaridade materna (básico vs. superior) apresenta uma relação estatisticamente significativa ($\beta = -.154$, $p < .05$).

Já o terceiro modelo, apresentado na Tabela 6, quando foram acrescentadas as variáveis familiares, não acrescentou variância substantiva. Neste modelo final, apenas o sexo revelou ser um preditor estatisticamente significativo ($\beta = -.245$, $p < .001$). Todavia, há ainda duas variáveis que ficaram muito próximas do critério de significância, que são a idade da criança, que tem uma correlação negativa ($\beta = -.087$, $p = .079$), e a escolaridade materna (básico vs. superior), que também tem uma correlação negativa ($\beta = -.140$, $p = .064$). No modelo 3, o R^2 ajustado é de .082, ou seja, 8.2% da variação dos Problemas de Comportamento Externalizados é

explicada pelas variáveis incluídas no modelo 3.

Tabela 4

Modelo 1: Regressão Múltipla Hierárquica das Variáveis Individuais das Crianças na Escala/Subescalas de Problemas de Comportamento

Modelo		PCE		PCI		Total PC	
		<i>b</i>	<i>Beta</i>	<i>b</i>	<i>Beta</i>	<i>b</i>	<i>Beta</i>
1	Constante	38.000		15.858		53.859	
	Sexo criança (masculino = 0)	-10.164** (1.960)	-.255	-2.444* (.942)	-.131	-12.609** (2.648)	-.235
	Idade criança	-2.080 (1.167)	-.088	-.475 (.561)	-.043	-2.554 (1.576)	-.080
	R^2	.071		.019		.061	
	R^2 ajustado	.066		.014		.056	

Nota. PCE = Problemas de Comportamento Externalizados; PCI = Problemas de Comportamento Internalizados; Total PC = Total de Problemas de Comportamento.

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

4.2.2. Problemas de Comportamento Internalizados

O primeiro modelo, que incluiu apenas as características individuais da criança, mostrou resultados estatisticamente significativos ($F = 3.653$, $p < .05$), conforme apresentado na Tabela 4. Apenas o sexo da criança apresentou uma associação estatisticamente significativa ($\beta = -.131$, $p < .05$), demonstrando um poder preditivo significativo.

No segundo modelo, conforme consta da Tabela 5, ao adicionarmos as características individuais dos pais/encarregados de educação, continua a ser estatisticamente significativo ($F = 6.061$, $p < .001$). A variável sexo, que foi significativa no modelo anterior, mantém a sua associação estatisticamente significativa. Além disso, observou-se uma relação estatisticamente significativa com a variável escolaridade materna (básico vs. superior) ($\beta = -.189$, $p < .01$).

No terceiro modelo, conforme apresentado na Tabela 6, ao adicionar as variáveis familiares, não foi observado um aumento substancial na variância explicada. Neste modelo final, apenas o sexo da criança surgiu como um preditor estatisticamente significativo ($\beta = -.121$, $p < .05$). No entanto, é importante destacar que a variável idade da mãe, demonstrou uma correlação

negativa próxima do critério de significância ($\beta = -.096, p = .082$). No Modelo 3, o coeficiente de determinação ajustado (R^2 ajustado) é de .075, indicando que as variáveis incluídas no modelo explicam 7.5% da variação dos Problemas de Comportamento Internalizados.

Tabela 5

Modelo 2: Regressão Múltipla Hierárquica das Variáveis Individuais das Crianças e dos Pais/Encarregados de Educação na Escala/Subescalas de Problemas de Comportamento

Modelo		PCE		PCI		Total PC	
		<i>b</i>	<i>Beta</i>	<i>b</i>	<i>Beta</i>	<i>b</i>	<i>Beta</i>
2	Constante	44.999		21.559		66.557	
	Sexo criança (masculino = 0)	-9.771** (1.956)	-.245	-2.100* (.921)	-.113	-11.872** (2.615)	-.222
	Idade criança	-2.143 (1.167)	-.090	-.535 (.549)	-.048	-2.679 (1.560)	-.084
	Idade mãe	-.157 (.174)	-.047	-.128 (.082)	-.081	-.285 (.232)	-.063
	Escolaridade materna (básico vs. secundário)	-.152 (2.364)	-.003	-.457 (1.112)	-.022	-.608 (3.160)	-.010
	Escolaridade materna (básico vs. superior)	-8.271* (3.454)	-.154	-4.740** (1.626)	-.189	-13.011** (4.618)	-.180
	Escolaridade paterna (básico vs. secundário)	-1.769 (2.682)	-.036	-1.690 (1.262)	-.073	-3.460 (3.586)	-.052
	Escolaridade paterna (básico vs. superior)	1.231 (4.841)	.015	-1.726 (2.278)	-.045	-.495 (6.471)	-.004
	R^2	.103		.091		.111	
	R^2 ajustado	.086		.074		.095	

Nota. PCE = Problemas de Comportamento Externalizados; PCI = Problemas de Comportamento Internalizados; Total PC = Total de Problemas de Comportamento.

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

4.2.3. Total de Problemas de Comportamento

No primeiro modelo, que considerou exclusivamente as características individuais da criança (cf. Tabela 4), foi observado um resultado estatisticamente significativo ($F = 12.407, p < .001$). Tal como para

os Problemas de Comportamento Externalizados e Internalizados, apenas a variável do sexo da criança demonstrou uma associação significativa ($\beta = -.235, p < .001$), indicando o seu poder preditivo.

Tabela 6

Modelo 3: Regressão Múltipla Hierárquica das Variáveis Individuais das Crianças, dos Pais/Encarregados de Educação e Familiares na Escala/Subescalas de Problemas de Comportamento

Modelo		PCE		PCI		Total PC	
		<i>b</i>	<i>Beta</i>	<i>b</i>	<i>Beta</i>	<i>b</i>	<i>Beta</i>
3	Constante	45.136		21.777		66.913	
	Sexo criança (masculino = 0)	-9.777** (1.975)	-.245	-2.250* (.927)	-.121	-12.027** (2.638)	-.225
	Idade criança	-2.067 (1.175)	-.087	-.565 (.552)	-.051	-2.632 (1.569)	-.083
	Idade mãe	-.223 (.186)	-.066	-.152 (.087)	-.096	-.375 (.248)	-.083
	Escolaridade materna (básico vs. secundário)	.582 (2.725)	.013	.544 (1.279)	.026	1.126 (3.640)	-.019
	Escolaridade materna (básico vs. superior)	-7.512 (4.049)	-.140	-3.128 (1.901)	-.124	-10.640 (5.410)	-.147
	Escolaridade paterna (básico vs. secundário)	-1.463 (2.767)	-.030	-1.267 (1.299)	-.055	-2.730 (3.696)	-.041
	Escolaridade paterna (básico vs. superior)	.722 (5.049)	.009	-1.083 (2.370)	-.028	-.361 (6.745)	-.003
	Dimensão fratria	1.182 (1.088)	.059	.677 (.511)	.072	1.859 (1.454)	.069
	NSE (baixo vs. médio)	-.259 (2.896)	.006	-1.396 (1.360)	-.070	-1.655 (3.869)	-.029
	NSE (baixo vs. elevado)	2.059 (4.617)	.028	-2.070 (2.167)	-.059	-.011 (6.168)	.000
	R^2	.106		.099		.115	
	R^2 ajustado	.082		.075		.092	

Nota. PCE = Problemas de Comportamento Externalizados; PCI = Problemas de Comportamento Internalizados; Total PC = Total de Problemas de Comportamento; NSE = Nível Socioeconómico.

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

No segundo modelo, conforme apresentado na Tabela 5, ao adicionar as características individuais dos pais/encarregados de educação, o modelo

continuou a ser estatisticamente significativo ($F = 4.314, p < .001$). A variável sexo da criança, que foi significativa no modelo anterior, manteve a sua relevância estatística. Além disso, observou-se uma associação estatisticamente significativa com a variável escolaridade materna (básico vs. superior) ($\beta = -.180, p < .01$).

No terceiro modelo (cf. Tabela 6), ao adicionar as variáveis familiares, não houve um acréscimo substancial na variância explicada. Neste modelo final, apenas a variável do sexo da criança emergiu como um preditor estatisticamente significativo ($\beta = -.225, p < .001$). No entanto, é importante salientar que duas variáveis ficaram muito próximas do critério de significância. A idade da criança demonstrou uma correlação negativa ($\beta = -.083, p = .094$), e a escolaridade materna (básico vs. superior) também apresentou uma correlação negativa ($\beta = -.147, p = .050$). No modelo 3, o R^2 ajustado é de .092, o que significa que 9.2% da variação no Total de Problemas de Comportamento é explicada pelas variáveis incluídas neste modelo.

V – Discussão

O presente estudo tinha como objetivo analisar o impacto de variáveis individuais (das crianças e dos pais/encarregados de educação) e familiares nos problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar, quando avaliadas pelas educadoras de infância. Considerando a caracterização da amostra, é importante salientar a proveniência socioeconômica das crianças que integraram este estudo, uma vez que mais de metade das crianças (60.3%) provém de famílias de NSE baixo. Esta característica reflete a realidade das áreas de intervenção prioritária onde se localizavam os diversos jardins de infância selecionados para integrarem o estudo (de acordo com um dos objetivos do projeto no qual participaram as educadoras do presente estudo) e que poderá ter tido alguma influência nos resultados ou na generalização dos mesmos. Outro dado interessante a destacar da amostra diz respeito à idade das mães das crianças que estará associada ao adiamento da maternidade que se tem verificado no nosso país, com a idade média da mãe ao nascimento do primeiro filho nos 30.8 anos em 2022 (PORDATA, 2023). Neste sentido, no presente estudo a faixa etária dos 30-39 anos integra mais de 50% das mães, comparativamente aos estudos incluídos na revisão da literatura referente ao impacto da variável idade materna, em que a idade média das mães rondaria

os 25-30 anos (e.g., LaGasse et al., 2012; Twoney et al., 2013).

No presente estudo foram utilizadas as PKBS-2, uma escala de avaliação comportamental especificamente desenvolvida para avaliar crianças em idade pré-escolar, que se encontram devidamente validadas para a população portuguesa (Major 2011; Major & Seabra-Santos, 2014b). Os coeficientes alfas de Cronbach obtidos no presente estudo, todos acima de .90 para as duas escalas e o total dos Problemas de Comportamento, não só são congruentes com os valores obtidos nos estudos de validação das PKBS-2 para a população portuguesa, como reforçam a evidência de precisão do instrumento.

Os resultados foram organizados de acordo com dois níveis de análise, um primeiro nível bivariado (correlação) e um segundo nível multivariado (regressão). O primeiro bloco de resultados, referente à análise preliminar acerca das correlações entre as variáveis preditoras e as diversas escalas e subescalas dos Problemas de Comportamento das PKBS-2, permitiu obter uma visão mais generalista/abrangente das associações entre os fatores estudados e permitiu explorar as contribuições específicas de cada variável. Neste sentido, os resultados destas análises preliminares serão posteriormente verificados através do segundo nível de análise mais preciso. Assim, os resultados verificados para a variável sexo da criança sugerem que os meninos apresentam mais problemas de comportamento, tanto externalizados (também nas três subescalas suplementares de Problemas de Comportamento) como internalizados, do que as meninas. Este resultado é congruente com a literatura que refere que os meninos apresentam mais problemas de comportamento externalizados (Gleason et al., 2011; Graves et al., 2012; Henrichs et al., 2013) e também mais problemas de comportamento no geral (Major, 2011). Estes resultados sustentam de alguma forma a HI1, segundo a qual os meninos apresentam mais problemas de comportamento do que as meninas.

Relativamente à idade da criança, não foi verificada nenhuma correlação significativa com o resultado Total dos Problemas de Comportamento nem com as subescalas de Problemas de Comportamento Externalizados e Internalizados. Porém, as subescalas suplementares Oposição/Explosivo e Excesso de Atividade/Desatenção mostraram uma correlação significativa negativa, sugerindo que crianças mais velhas tendem a apresentar menos problemas de oposição e excesso de atividade. Este

resultado poderá ser explicado pelo amadurecimento da criança, ao adquirir maior capacidade para lidar com as suas emoções e interagir de forma mais adequada com o ambiente social ao seu redor, implicando uma diminuição na manifestação de comportamentos externalizados, como a oposição e o excesso de atividade, uma vez que estas são mais capazes de regular os seus impulsos e de adotar estratégias mais adaptativas (Coie & Dodge, 1998; Gilliom & Shaw, 2004; Poehlmann et al., 2012). Estes resultados suportam em parte a HI2, segundo a qual as crianças mais velhas apresentam menos problemas de comportamento externalizados, uma vez que estas duas subescalas suplementares integram a escala de Problemas de Comportamento Externalizados.

Quanto às variáveis individuais dos pais/encarregados de educação, a idade da mãe apresentou uma correlação significativa negativa com a escala Total dos Problemas de Comportamento, com as subescalas Problemas de Comportamento Externalizados e Internalizados e com quatro das cinco subescalas suplementares de Problemas de Comportamento (exceção para a Oposição/Explosivo), sugerindo que as crianças de mães mais jovens tendem a apresentar mais problemas de comportamento. Estes resultados estão de acordo com o estudo de Velders et al. (2011) e vão no sentido da HI3, segundo a qual as crianças filhas de mães mais jovens apresentam mais problemas de comportamento.

No que diz respeito à escolaridade materna (básico vs. secundário), não foi encontrada nenhuma correlação significativa. No entanto, ao comparar o nível de ensino básico com o nível de ensino superior, obteve-se uma correlação negativa com todos os resultados de Problemas de Comportamento (escalas, subescalas e subescalas suplementares), indicando que crianças cujas mães têm um nível de escolaridade mais baixo tendem a apresentar mais problemas de comportamento. Os resultados desta variável, podem ainda ser explicados pela associação da mesma a um NSE mais baixo. Estas mães, geralmente, estão sob níveis de stress significativos devido a outras variáveis, como o desemprego e as condições de habitação, levando a um baixo NSE que já foi associado a muitos outros fatores de risco (e.g., psicopatologia materna e violência na família) (Carneiro et al., 2016). Estes resultados estão em linha com a literatura (Liu et al., 2014; Major, 2011; Velders et al., 2011) e suportam a HI4, na qual as crianças cujas mães têm níveis mais baixos de

escolaridade apresentam mais problemas de comportamento.

No caso da escolaridade paterna (básico vs. secundário) e escolaridade paterna (básico vs. superior) foram encontradas correlações significativas negativas na subescala de Problemas de Comportamento Internalizados e na escala Total dos Problemas de Comportamento, sugerindo que crianças cujos pais (homens) têm um nível de escolaridade mais baixo, tendem a ser avaliadas como apresentando mais problemas de comportamento. O estudo de Gleason et al. (2011) vai no sentido desta evidência, podendo esta variável ser novamente associada a um baixo NSE. É importante destacar que estes resultados podem ser influenciados pela forma como a amostra está distribuída, já que os pais não estão distribuídos de forma equilibrada pelas três categorias de escolaridade, com a maioria na categoria de escolaridade ensino básico (65.8%). Estes resultados sustentam em parte a HI5, segundo a qual as crianças cujos pais têm níveis mais elevados de escolaridade apresentam menos problemas de comportamento.

No que diz respeito às variáveis familiares, a dimensão da fratria, apenas a subescala dos Problemas de Comportamento Internalizados (e respetiva subescala suplementar de Isolamento Social) apresentou uma correlação significativa positiva, indicando que quanto maior a dimensão da fratria, maior a tendência para a criança apresentar Problemas de Comportamento Internalizados. Estes resultados são congruentes com a literatura, no que diz respeito aos problemas de comportamento no geral e de carácter externalizado, que não encontrou uma relação estatisticamente significativa entre a dimensão da fratria e os problemas de comportamento (McElwain & Volling, 2005; Sancılı & Tuğluk, 2021). No presente estudo, o resultado referente aos problemas de comportamento internalizados revelou-se algo intrigante, uma vez que vai no sentido oposto ao estudo de Robinson et al. (2008), que sugeriu que ter mais irmãos estaria associado a menos problemas de comportamento internalizados. Este resultado poderá estar associado às características específicas da nossa amostra, nomeadamente ao nível da variável NSE. Assim, um NSE baixo pode estar associado a outros fatores (e.g., desemprego, menor suporte social/emocional/financeiro, entre outros), que podem contribuir para o aumento dos problemas de comportamento internalizados (Carneiro et al., 2016). Estes resultados não estão totalmente em linha com a HI6, conforme a qual as crianças com uma

fratria de maiores dimensões apresentam mais problemas de comportamento, uma vez que no presente estudo esta constatação verificou-se apenas para os Problemas de Comportamento Internalizados.

No que concerne ao NSE, ao comparar o nível baixo com o nível médio, obteve-se uma correlação significativa negativa com a subescala de Problemas de Comportamento Internalizados e com a escala do Total dos Problemas de Comportamento (e com praticamente todas as subescalas suplementares), sugerindo que ambientes socioeconómicos mais pobres estarão associados a um maior risco de problemas de comportamento na criança. Já a comparação do NSE baixo com o elevado, só permitiu identificar uma correlação significativa negativa com a subescala dos Problemas de Comportamento Internalizados (e a respetiva subescala suplementar de Ansiedade/Queixas Somáticas). Estes resultados contrariam o estudo de Paterson et al. (2013) que verificou que crianças de famílias com NSE mais baixos apresentavam tendencialmente mais problemas de comportamento externalizados. No entanto, é importante salientar que estas divergências face à literatura existente podem ter sido influenciadas pela forma como foi categorizado o NSE dos agregados familiares, uma vez que no estudo de Paterson et al. (2013) este foi definido com base no vencimento do agregado familiar, enquanto que no presente estudo teve-se em consideração o cruzamento entre o nível de escolaridade e a profissão dos pais. Também é importante referir que outros fatores familiares (e.g., dimensão da fratria, presença dos pais, qualidade do ambiente doméstico, e conflitos entre os membros da família) devem ser tidos em consideração, para compreender de uma forma mais abrangente os resultados obtidos relacionados com um baixo NSE (Carneiro et al., 2016). Assim, os resultados da comparação do NSE baixo com o médio estão de acordo com a literatura (Gleason et al., 2011; Major, 2011; Montroy et al., 2014; Stülb et al., 2018) e parcialmente com a HI7, em que as crianças pertencentes a agregados familiares com NSE mais baixos apresentam mais problemas de comportamento.

O segundo bloco de resultados, referente à regressão múltipla hierárquica, permitiu-nos identificar as contribuições específicas de cada conjunto de variáveis para a explicação dos problemas de comportamento das crianças, pelo que as várias hipóteses definidas serão aqui verificadas com base neste procedimento estatístico com maior peso atendendo aos objetivos

do presente estudo. Neste conjunto de resultados optou-se por analisar apenas o Total dos Problemas de Comportamento e as duas subescalas de Problemas de Comportamento Externalizados e Internalizados, uma vez que as subescalas suplementares integram estas duas subescalas. De forma a responder aos objetivos específicos do presente estudo foram definidos três modelos de regressão: a) variáveis individuais das crianças, b) variáveis individuais dos pais/encarregados de educação, e c) variáveis familiares. As análises de regressão permitiram verificar que, apesar de algumas variáveis se aproximarem da significância estatística (e.g., escolaridade materna), apenas a variável sexo da criança revelou ter um efeito preditivo estatisticamente significativo nos três modelos. Neste sentido, respondendo ao primeiro objetivo específico, os resultados mostraram que das variáveis individuais das crianças, o sexo demonstrou ter poder preditivo com os meninos a serem avaliados pelas educadoras de infância com mais problemas de comportamento no geral (resultado total de Problemas de Comportamento), mas também nos Problemas de Comportamento Externalizados e Internalizados do que as meninas. Esta conclusão é consistente com o que observamos na análise preliminar do padrão de correlação entre as variáveis e é suportada por vários estudos que identificaram diferenças nos problemas de comportamento em geral (e.g., Gleason et al., 2011; Olson & Hoza, 1993; Robinson et al., 2008), nos problemas de comportamento externalizados (Gleason et al., 2011; Graves et al., 2012; Henriches et al., 2013) e tanto nos externalizados como nos internalizados (LaGlasse et al., 2012). Estes resultados corroboram assim a HI1. A variável idade da criança, não revelou o seu poder preditivo em qualquer um dos três modelos considerados, apesar dos valores próximos da significância estatística no terceiro modelo para os problemas de comportamento externalizados e para o resultado total de problemas de comportamento, sendo a HI2 rejeitada.

Neste segundo nível de análise, mais decisivo para entender o verdadeiro papel das variáveis considerando os objetivos deste estudo, verificou-se que muitas variáveis que anteriormente mostraram associações com os resultados de problemas de comportamento esbateram o seu impacto ao serem integradas nos diferentes modelos da regressão. Neste sentido, e ainda em referência ao primeiro objetivo específico, para as variáveis individuais dos pais/encarregados de educação criança não foi possível

verificar o seu poder preditor nos problemas de comportamento das crianças. Assim, a idade da mãe, a escolaridade materna, e a escolaridade paterna não apresentaram poder preditor neste segundo nível de análise. Assim, as hipóteses (HI3, HI4 e HI5) acabam por não poderem ser verificadas neste nível de análise mais robusto. Ainda assim, as variáveis idade da mãe e escolaridade materna (básico vs. superior) estiveram muito próximas do critério de significância. A variável escolaridade materna foi estatisticamente significativa no modelo 2 para os três resultados de problemas de comportamento estudados, mas ao adicionar as variáveis familiares ao modelo, esta perdeu o seu poder preditor, passando a estar apenas próxima da significância estatística para os problemas de comportamento externalizados e para o resultado total.

Por fim, dando resposta ao segundo objetivo específico, as análises de regressão indicaram que as variáveis familiares (dimensão da fratria e NSE) não tinham poder preditivo nos problemas de comportamento das crianças no presente estudo, rejeitando HI6 e HI7.

O modelo final (contemplando os três blocos de variáveis) apresenta um R^2 ajustado de 8.2% para os Problemas de Comportamento Externalizados, 7.5% para os Problemas de Comportamento Internalizados e 9.2% para o Total dos Problemas de Comportamento. Isto significa que o modelo tem uma capacidade modesta para explicar a variação nos problemas de comportamento, sugerindo que existem outros fatores para além dos considerados no modelo que estarão a contribuir para os problemas de comportamento.

Perante a existência de incongruências na evidência empírica, o presente estudo procurou trazer um contributo na análise do impacto que variáveis individuais (das crianças e parentais) e familiares têm nos problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar. Das várias análises efetuadas verificou-se que apenas uma variável individual da criança (sexo) apresentou um poder preditivo, ressaltando a importância de incluir em futuros estudos outros possíveis preditores de problemas de comportamento (e.g., saúde mental parental) que possam aumentar a proporção da variância explicada nos resultados analisados neste trabalho.

VI – Conclusões

Ainda que a identificação/despistagem de problemas de comportamento na idade pré-escolar se constitua um desafio, é fulcral não ignorar a importância deste período crítico no desenvolvimento socioemocional das crianças. Até ao momento, a literatura não chegou a um consenso em relação aos possíveis preditores de problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar, mas é encorajador observar que a investigação realizada nesta área tem ganho cada vez mais relevância, fornecendo um conhecimento mais profundo do impacto de vários fatores no desenvolvimento infantil e no surgimento de problemas de comportamento.

Este estudo apresenta diversas potencialidades que contribuem para o avanço do conhecimento sobre os problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar. Em primeiro lugar, o estudo foi realizado na RAA, oferecendo uma perspetiva única acerca das crianças em idade pré-escolar que vivem numa região ultraperiférica de Portugal. A dimensão da amostra ($N = 403$ crianças em idade pré-escolar) aumenta a relevância e a generalização dos resultados para este grupo etário mais novo. Além disso, e respondendo a uma lacuna frequentemente apontada nos estudos empíricos, é importante destacar que o presente estudo investigou a influência da escolaridade paterna, uma variável que tem sido menos explorada na literatura existente, comparativamente a variáveis referentes às mães das crianças.

No entanto, é importante enfatizar algumas limitações que devem ser consideradas ao interpretar os resultados deste estudo. Primeiramente, a amostra do estudo foi composta por muitas crianças provenientes de NSE baixos e cujos pais possuem níveis mais baixos de escolaridade. Embora esta característica da amostra seja relevante para entender os problemas de comportamento em amostras com esta especificidade socioeconómica, estes resultados podem não ser generalizáveis para amostras com características socioeconómicas mais elevadas. Além disso, é importante enfatizar que as crianças foram avaliadas apenas pelas educadoras de infância, sendo isto uma limitação do estudo, quando foi analisado o impacto de variáveis individuais dos pais e das famílias. Embora as educadoras de infância sejam informadores importantes na avaliação de problemas de comportamento de crianças pré-escolares, a sua observação e avaliação acerca do comportamento da criança acaba por se limitar ao contexto escolar (com especificidades de requisitos e interações). Outra limitação encontra-se associada ao momento em que se

procedeu à recolha dos dados, durante a pandemia da COVID-19 (mais especificamente, no momento de regresso às aulas após o confinamento geral de 2020), que trouxe desafios e circunstâncias únicas que, por sua vez, poderão ter influenciado os comportamentos das crianças ao regressarem aos jardins de infância, mas também a interpretação dos problemas de comportamento das crianças por parte das educadoras de infância. Por fim, importa assinalar que, apesar deste estudo ter sido realizado na RAA (sendo um ponto positivo deste estudo), este poderá não ser totalmente representativo desta região, uma vez que foi apenas realizado na ilha de São Miguel, ainda que esta seja a ilha mais representativa, dado que mais de metade da população da região aí reside.

Estudos futuros deverão procurar replicar este estudo, mas agora considerando a perspetiva dos pais, atendendo ao seu papel na vida da criança e à sua reconhecida importância enquanto informador acerca dos problemas de comportamento das crianças em idade pré-escolar. Também seria importante integrar outras/variáveis (e.g., existência de sintomatologia depressiva nas mães), para uma compreensão mais ampla dos problemas de comportamento e procurar responder a algumas lacunas existentes na literatura. Acresce que, de forma a não se focar exclusivamente nos problemas de comportamento das crianças, e uma vez que as PKBS-2 permitem também avaliar as aptidões sociais das crianças, seria importante que estudos futuros se focassem nessa dimensão.

Para a prática clínica, este estudo poderá ser útil na identificação precoce de crianças em idade pré-escolar em risco de problemas de comportamento, com base nas variáveis individuais e familiares analisadas. Assim, os profissionais poderão estar mais atentos a sinais precoces e desenvolver estratégias de intervenção mais direcionadas, visando reduzir a incidência e a gravidade desses problemas. Acresce que compreender a influência de variáveis familiares pode permitir que os profissionais de saúde e educadores de infância ofereçam suporte adequado às famílias, podendo direcionar recursos e intervenções para ajudar as famílias a desenvolver competências parentais e criar um ambiente familiar positivo e de apoio, de forma a potenciar o desenvolvimento das crianças.

Para concluir, é importante destacar que o estudo dos problemas de comportamento na faixa etária pré-escolar ainda é uma área mais recente do

que a população em idade escolar, com necessidade de ampliar e prosseguir com investigação acerca do poder preditivo de variáveis que podem ter impacto nos problemas de comportamento em crianças nesta faixa etária mais nova.

Bibliografia

- Achenbach, T. M., Edelbrock, C., & Howelp, C. T. (1987). Empirically based assessment of the behavioral/emotional problems of 2-and 3-year-old children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *15*(4), 629-650. <https://doi.org/10.1007/BF00917246>
- Alfonso, V. C., & Flanagan, D. P. (2009). Assessment of preschool children. In B. Mowder, F. Rubinson, & A. Yasik (Eds.). *Evidence-based practice in infant and early childhood psychology* (pp. 129-166). <https://doi.org/10.1002/9781118269602.ch5>
- Allison, P. D. (1998). *Multiple regression: A primer*. Pine Forge Press.
- Almeida, L. S. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens portugueses: Avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Andersson, H. W., & Sommerfelt, K. (2001). The relationship between cognitive abilities and maternal ratings of externalizing behaviors in preschool children. *Scandinavian Journal of Psychology*, *42*(5), 437-444. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00256>
- Arnold, D. H., Brown, S. A., Meagher, S., Baker, C. N., Dobbs, J., & Doctoroff, G. L. (2006). Preschool-based programs for externalizing problems. *Education and Treatment of Children*, *29*(2), 311-339. <http://www.jstor.org/stable/42899887>
- Barbarin, O. A. (2007). Mental health screening of preschool children: Validity and reliability of ABLE. *American Journal of Orthopsychiatry*, *77*(3), 402-418. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.3.402>
- Beg, M. R., Casey, J. E., & Saunders, C. D. (2007). A typology of behavior problems in preschool children. *Assessment*, *14*(2), 111-128. <https://doi.org/10.1177/1073191106297463>
- Bolsoni-Silva, A. T. (2003). *Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: Comparando pais e mães de pré-escolares*. [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/t.59.2003.tde-10082004-134158>

- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: Um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(2), 91-103.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452003000200002&lng=pt&tlng=pt
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: Comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 460-469.
<https://doi.org/10.1590/s0102-79722006000300015>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-149. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01657.x>
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(3), 467-488.
<https://doi.org/10.1017/s0954579400003114>
- 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. <https://doi.org/10.1002/pits.10063>
- Carneiro, A. (2015) *Emotional and behavioral problems in preschoolers: Risk factors and assessment issues* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Biblioteca da Universidade do Minho.
<https://hdl.handle.net/1822/41534>
- Carneiro, A., Dias, P., & Soares, I. (2016). Risk factors for internalizing and externalizing problems in the preschool years: Systematic literature

- review based on the child behavior checklist 1½–5. *Journal of Child and Family Studies*, 25(10), 2941-2953.
<https://doi.org/10.1007/s10826-016-0456-z>
- 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.
<https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1093/cs/30.2.103>
- Charach, A., Bélanger, S. A., McLennan, J. D., & Nixon, M. K. (2017). Screening for disruptive behaviour problems in preschool children in primary health care settings. *Paediatrics & Child Health*, 22(8), 478-484. <https://doi.org/10.1093/pch/pxx128>
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. John Wiley & Sons, Inc.
- Coyne, L. W., & Thompson, A. D. (2011). Maternal depression, locus of control, and emotion regulatory strategy as predictors of preschoolers' internalizing problems. *Journal of Child and Family Studies*, 20(6), 873-883. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9455-2>
- Culp, R. E., Howell, C. S., Culp, A. M., & Blankemeyer, M. (2001). Maltreated children's emotional and behavioral problems: Do teachers and parents see the same things? *Journal of Child and Family Studies*, 10(1), 39-50. <https://doi.org/10.1023/A:1016631111859>
- Daniel, E., Plamondon, A., & Jenkins, J. M. (2017). An examination of the sibling training hypothesis for disruptive behavior in early childhood. *Child Development*, 89(1), 235-247.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12754>
- Dockett, S., & Perry, B. (2003). Children's views and children's voices in starting school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 28(1), 12-17.
<https://doi.org/10.1177/183693910302800104>
- Dunn, J. (1983). Sibling relationships in early childhood. *Child Development*, 54(4), 787. <https://doi.org/10.2307/1129886>

- Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342-1396.
<https://doi.org/10.1037/a0031808>
- Fabian, H. (2000). Small steps to starting school. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 141-153.
<https://doi.org/10.1080/09669760050046183>
- Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2010). Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: Findings from the national institute of child health and human development study of early child care. *Developmental Psychology*, 46(5), 1159-1175.
<https://doi.org/10.1037/a0020659>
- Fergusson, D. M., John Horwood, L., & Ridder, E. M. (2005). Show me the child at seven: the consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 837-849.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00387.x>
- Fox, N., & Rutter, M. (2010). Introduction to the special section on the effects of early experience on development. *Child Development*, 81, 23-27.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01379.x>
- Gagnon, S. G., Nagle, R. J., & Nickerson, A. B. (2007). Parent and teacher ratings of peer interactive play and social-emotional development of preschool children at risk. *Journal of Early Intervention*, 29(3), 228-242. <https://doi.org/10.1177/105381510702900303>
- Gilliom, M., & Shaw, D. S. (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood. *Development and Psychopathology*, 16(2), 313-333.
<https://doi.org/10.1017/s0954579404044530>
- Gleason, M. M., Zamfirescu, A., Egger, H. L., Nelson, C. A., Fox, N. A., & Zeanah, C. H. (2011). Epidemiology of psychiatric disorders in very young children in a Romanian pediatric setting. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 20(10), 527-535.
<https://doi.org/10.1007/s00787-011-0214-0>
- Gomes, E. M. (2014). *Avaliação do funcionamento comportamental, social e emocional em crianças residentes no Luxemburgo* [Dissertação de

- mestrado, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/11993>
- Graves, S. L., Blake, J., & Kim, E. S. (2012). Differences in parent and teacher ratings of preschool problem behavior in a national sample: The significance of gender and SES. *Journal of Early Intervention, 34*(3), 151-165. <https://doi.org/10.1177/1053815112461833>
- Halpern, L. F. (2004). The relations of coping and family environment to preschoolers problem behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*(4), 399-421. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.06.001>
- Henrichs, J., Rescorla, L., Donkersloot, C., Schenk, J., Raat, H., Jaddoe, V., et al. (2013). Early vocabulary delay and behavioral/emotional problems in early childhood: The generation R study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR, 56*, 553-566. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0169\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0169))
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology, 30*(1), 26-28. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.26>
- Holland, M. L., Malmberg, J., & Gretchen, A. G. (2017). *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions in the preschool and kindergarten years*. Guilford.
- Howe, N., & Recchia, H. (2014). Sibling Relationships as a Context for Learning and Development. *Early Education and Development, 25*(2), 155-159. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.857562>
- Karreman, A., de Haas, S., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G., & Deković, M. (2010). Relations among temperament, parenting and problem behavior in young children. *Infant Behavior and Development, 33*(1), 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2009.10.008>
- Keenan, K., & Wakschlag, L. S. (2000). More than the terrible twos: The nature and severity of behavior problems in clinic-referred preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*(1), 33-46. <https://doi.org/10.1023/A:1005118000977>
- Kerr, D. C. R., Lunkenheimer, E. S., & Olson, S. L. (2007). Assessment of child problem behaviors by multiple informants: a longitudinal study from preschool to school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(10), 967-975.

- <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01776.x>
- Klyce, D., Conger, A. J., Conger, J. C., & Dumas, J. E. (2011). Measuring competence and dysfunction in preschool children: Source agreement and component structure. *Journal of Child and Family Studies, 20*, 503-510. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9417-0>
- Konold, T. R., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2003). Measuring problem behaviors in young children. *Behavioral Disorders, 28*(2), 111-123. <https://doi.org/10.1177/019874290302800202>
- Konold, T. R., Walthall, J. C., & Pianta, R. C. (2004). The behavior of child behavior ratings: Measurement structure of the child behavior checklist across time, informants, and child gender. *Behavioral Disorders, 29*(4), 372-383. <https://doi.org/10.1177/019874290402900405>
- Kovacs, M., & Devlin, B. (1998). Internalizing disorders in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(1), 47-63. <https://doi.org/10.1017/S0021963097001765>
- Kramer, L., & Conger, K. J. (2009). What we learn from our sisters and brothers: For better or for worse. *New Directions for Child and Adolescent Development, 126*, 1-12. <https://doi.org/10.1002/cd.253>
- LaGasse, L. L., Derauf, C., Smith, L. M., Newman, E., Shah, R., Neal, C., Arria, A., Huestis, M. A., DellaGrotta, S., Lin, H., Dansereau, L. M., & Lester, B. M. (2012). Prenatal methamphetamine exposure and childhood behavior problems at 3 and 5 years of age. *Pediatrics, 129*(4), 681-688. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2209>
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin, 126*(2), 309-337. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.309>
- Liu, J., Hanlon, A., Ma, C., Zhao, S., Cao, S., & Compher, C. (2014). Low blood zinc, iron, and other sociodemographic factors associated with behavior problems in preschoolers. *Nutrients, 6*(2), 530-545. <https://doi.org/10.3390/nu6020530>
- Major, S. O. (2011). *Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Retrato das crianças portuguesas* [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra.

<http://hdl.handle.net/10316/17774>

- Major, S., & Gaspar, M. F. (2023). *O programa Anos Incríveis® TCM nos Açores: Boas práticas de educadoras de infância*. Letras Lavadas.
- Major, S. O., & Seabra-Santos, M. J. (2014a). Pais e/ou professores? Acordo entre informadores na avaliação socioemocional de pré-escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(4), 373-383.
<https://link.gale.com/apps/doc/A403449015/AONE?u=googlescholar&sid=bookmark-AONE&xid=5e97f9f3>
- Major, S. O., & Seabra-Santos, M. J. (2014b). Preschool and Kindergarten Behavior Scales - Second Edition (PKBS-2): Adaptação e estudos psicométricos da versão portuguesa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 689-699. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427409>
- Major, S. O., & Seabra-Santos, M. J. (2016). Validity evidences for the portuguese version of the problem behavior scale: Preschool and Kindergarten Behavior Scales-2. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 26(65), 273-281. <https://doi.org/10.1590/1982-43272665201606>
- Major, S. O., Seabra-Santos, M. J., & Martin, R. P. (2015). Are we talking about the same child? Parent-teacher ratings of preschoolers' social-emotional behaviors. *Psychology in the Schools*, 52(8), 789-799.
<https://doi.org/10.1002/pits.21855>
- Margetts, K. (2002). Transition to school - Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114. <https://doi.org/10.1080/13502930285208981>
- Margetts, K., & Phatudi, N. C. (2013). Transition of children from preschool and home contexts to grade 1 in two township primary schools in South Africa. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 39-52. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2012.760341>
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367-380.
<https://doi.org/10.1177/0734282906290594>
- McElwain, N. L., & Volling, B. L. (2005). Preschool children's interactions with friends and older siblings: Relationship specificity and joint

- contributions to problem behavior. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 486-496. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.486>
- Merrell, K. W. (1996). Social-emotional assessment in early childhood. *Journal of Early Intervention*, 20(2), 132-145. <https://doi.org/10.1177/105381519602000205>
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales - Second Edition*. PRO-ED.
- Mesman, J. (2000). *Preadolescent internalizing and externalizing psychopathology: A developmental perspective*. Erasmus University Rotterdam. <http://hdl.handle.net/1765/20421>
- Mesman, J., Bongers, I. L., & Koot, H. M. (2001). Preschool developmental pathways to preadolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 679-689. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00763>
- Milfort, R., & Greenfield, D. B. (2002). Teacher and observer ratings of head start children's social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(4), 581-595. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(02\)00190-4](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(02)00190-4)
- Mitchell, S. J., Lewin, A., & Joseph, J. G. (2009). Exploring gender differences in the association between young African American mothers' reports of preschoolers' violence exposure and problem behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(4), 576-581. <https://doi.org/10.1080/15374410902976346>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Nixon, R. D. V. (2002). Child and family variables associated with behavior problems in preschoolers: The role of child gender. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(4), 1-19. https://doi.org/10.1300/j019v24n04_01
- Ogundele, M. O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians. *World Journal of Clinical Pediatrics*, 7(1), 9-26. <https://doi.org/10.5409/wjcp.v7.i1.9>

- Olson, S. L., & Hoza, B. (1993). Preschool development antecedents of conduct problems in children beginning school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 60-67.
https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_6
- Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual (7th ed.)*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357>
- Paterson, J., Taylor, S., Schluter, P., & Iusitini, L. (2013). Pacific Islands Families (PIF) study: Behavioural problems during childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 22(2), 231-243.
<https://doi.org/10.1007/s10826-012-9572-6>
- Pesce, R. (2009). Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: Uma revisão da literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 507-518. <https://doi.org/10.1590/s1413-81232009000200019>
- Pianta, R. C., & Cox, M. J. (1999). *The transition to kindergarten. A series from the national*. Paul H. Brookes Publishing Company.
<https://eric.ed.gov/?id=ED438026>
- Poehlmann, J., Hane, A., Burnson, C., Maleck, S., Hamburger, E., & Shah, P. E. (2012). Preterm infants who are prone to distress: Differential effects of parenting on 36-month behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(10), 1018-1025.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02564.x>
- Pordata. (2023, julho 12). *Idade da mãe ao nascimento do primeiro filho*.
<https://www.pordata.pt/portugal/idade+media+da+mae+ao+nascimento+do+primeiro+filho-805>
- Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Bilenberg, N., Bjarnadottir, G., Denner, S., Dias, P., Dobrean, A., Döpfner, M., Frigerio, A., Gonçalves, M., Guðmundsson, H., Jusiene, R., Kristensen, S., Lecannelier, F., Leung, P. W. L., Liu, J., Löbel, S. P., Machado, B. C., & Markovic, J. (2012). Behavioral/emotional problems of preschoolers. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 68-81. <https://doi.org/10.1177/1063426611434158>

- Robinson, M., Oddy, W. H., Li, J., Kendall, G. E., de Klerk, N. H., Silburn, S. R., Zubrick, S. R., Newnham, J. P., Stanley, F. J., & Mattes, E. (2008). Pre- and postnatal influences on preschool mental health: A large-scale cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(10), 1118-1128. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01955.x>
- Sancılı, S., & Tuğluk, M. N. (2021). An investigation of the problem behavior of preschool children in terms of different variables. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(3), 1986-2006. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1308013>
- Santos, L. M. dos, Queirós, F. C., Barreto, M. L., & Santos, D. N. dos. (2016). Prevalence of behavior problems and associated factors in preschool children from the city of Salvador, state of Bahia, Brazil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 38(1), 46-52. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2014-1596>
- Satake, H., Yoshida, K., Yamashita, H., Kinukawa, N., & Takagishi, T. (2003). Agreement between parents and teachers on behavioral/emotional problems in Japanese school children using the child behavior checklist. *Child Psychiatry and Human Development*, 34(2), 111-126. <https://doi.org/10.1023/a:1027342007736>
- Silveira, L. M. (2007). *A interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança: Uma parceria possível?* [Tese de doutoramento, Universidade Católica do Rio Grande do Sul] <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/946>
- Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Spira, E. G., & Fischel, J. E. (2005). The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development: A review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(7), 755-773. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01466.x>
- Stanger, C., & Lewis, M. (1993). Agreement among parents, teachers, and children on internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 107-116. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_11

- Strickland, J., Hopkins, J., & Keenan, K. (2012). Mother-teacher agreement on preschoolers' symptoms of ODD and CD: Does context matter? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*(6), 933-943. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9622-y>
- Stülb, K., Messerli-Bürgy, N., Kakebeeke, T. H., Arhab, A., Zysset, A. E., Leeger-Aschmann, C. S., Schmutz, E. A., Meyer, A. H., Kriemler, S., Jenni, O. G., Puder, J. J., & Munsch, S. (2018). Prevalence and predictors of behavioral problems in healthy Swiss preschool children over a one-year period. *Child Psychiatry & Human Development*, *50*(3), 439-448. <https://doi.org/10.1007/s10578-018-0849-x>
- Tremblay, R. E. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, *114*(1), 43-50. <https://doi.org/10.1542/peds.114.1.e43>
- Twomey, J., LaGasse, L., Derauf, C., Newman, E., Shah, R., Smith, L., Arria, A., Huestis, M., DellaGrotta, S., Roberts, M., Dansereau, L., Neal, C., & Lester, B. (2013). Prenatal methamphetamine exposure, home environment, and primary caregiver risk factors predict child behavioral problems at 5 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, *83*(1), 64-72. <https://doi.org/10.1111/ajop.12007>
- Utendale, W. T., & Hastings, P. D. (2011). Developmental changes in the relations between inhibitory control and externalizing problems during early childhood. *Infant and Child Development*, *20*(2), 181-193. <https://doi.org/10.1002/icd.691>
- Varanda, C. A., Mendes, E. C. C., Crescenti, M. G. G., Nascimento, R. C. G., Grillo, K. R. J., & Fernandes, F. D. M. (2019). Early identification and intervention on language deficits and behavioral difficulties in early childhood education. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *35*, 1-13. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e35313>
- Velders, F. P., Dieleman, G., Henrichs, J., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., Verhulst, F. C., Hudziak, J. J., & Tiemeier, H. (2011). Prenatal and postnatal psychological symptoms of parents and family functioning: the impact on child emotional and behavioural problems. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *20*(7), 341-350. <https://doi.org/10.1007/s00787-011-0178-0>

- Wakschlag, L. S., Hill, C., Carter, A. S., Danis, B., Egger, H. L., Keenan, K., Leventhal, B. L., Cicchetti, D., Maskowitz, K., Burns, J., & Briggs-Gowan, M. J. (2008). Observational assessment of preschool disruptive behavior, part i: Reliability of the disruptive behavior diagnostic observation schedule (DB-DOS). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(6), 622-631. <https://doi.org/10.1097/chi.0b013e31816c5bdb>
- Wakschlag, L. S., Leventhal, B. L., Briggs-Gowan, M. J., Danis, B., Keenan, K., Hill, C., Egger, H. L., Cicchetti, D., & Carter, A. S. (2005). Defining the “disruptive” in preschool behavior: What diagnostic observation can teach us. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(3), 183-201. <https://doi.org/10.1007/s10567-005-6664-5>
- Webster-Stratton, C. (1996). Early-onset conduct problems: Does gender make a difference? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(3), 540-551. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.3.540>
- Webster-Stratton, C. (2012). *Incredible teachers: Nurturing children's social, emotional, and academic competence*. Incredible Years.
- Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 25-43. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2801_3
- Webster-Stratton, C., & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0–8 years). *Prevention Science*, 2(3), 165-192. <https://doi.org/10.1023/a:1011510923900>
- Winsler, A., & Wallace, G. L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education & Development*, 13(1), 41-58. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301_3
- Yoleri, S. (2014). The relationship between temperament, gender, and behavioural problems in preschool children. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-18. <https://doi.org/10.15700/201412071206>