



Universidades Lusíada

Carvalho, Tânia Daniela Morais, 1987-

O impacto da idade nas aptidões escolares e nas competências pessoais e sociais, em alunos do 2.º ano de escolaridade

<http://hdl.handle.net/11067/3621>

Metadados

Data de Publicação	2017
Resumo	Dada a escassez de estudos referentes ao impacto da idade nas aptidões escolares e nas competências pessoais e sociais de crianças em Portugal, torna-se pertinente estudar este fenómeno. O objetivo do estudo visa descrever e comparar as aptidões escolares e as competências pessoais e sociais, em dois grupos de alunos com diferentes idades de ingresso escolar (5 e 6 anos de idade). Procura explorar eventuais associações entre as aptidões escolares e as competências pessoais e sociais de acordo co...
Palavras Chave	Idade escolar (Idade de ingresso), Competências sociais em crianças, Capacidade de aprendizagem, Psicologia da criança
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2025-05-17T09:30:50Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação

Mestrado em Psicologia Clínica

O impacto da idade nas aptidões escolares e nas competências pessoais e sociais, em alunos do 2.º ano de escolaridade

Realizado por:

Tânia Daniela Morais Carvalho

Orientado por:

Prof.ª Doutora Teresa Cristina da Cruz Fatela dos Santos

Constituição do Júri:

Presidente:

Prof.ª Doutora Tânia Gaspar Sintra dos Santos

Orientadora:

Prof.ª Doutora Teresa Cristina da Cruz Fatela dos Santos

Arguente:

Prof.ª Doutora Túlia Rute Maia Cabrita

Dissertação aprovada em: 23 de Novembro de 2017

Lisboa

2017



U N I V E R S I D A D E L U S Í A D A D E L I S B O A

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação

Mestrado em Psicologia Clínica

O impacto da idade nas aptidões escolares e nas
competências pessoais e sociais, em alunos do 2.^o
ano de escolaridade

Tânia Daniela Morais Carvalho

Lisboa

Setembro 2017



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação

Mestrado em Psicologia Clínica

**O impacto da idade nas aptidões escolares e nas
competências pessoais e sociais, em alunos do 2.º
ano de escolaridade**

Tânia Daniela Morais Carvalho

Lisboa

Setembro 2017

Tânia Daniela Morais Carvalho

O impacto da idade nas aptidões escolares e nas
competências pessoais e sociais, em alunos do 2.º
ano de escolaridade

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia e
Ciências da Educação da Faculdade de Ciências
Humanas e Sociais da Universidade Lusíada de Lisboa
para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia
Clínica.

Orientadora: Prof.^a Doutora Teresa Cristina da Cruz
Fatela dos Santos

Lisboa

Setembro 2017

Ficha Técnica

Autora Tânia Daniela Morais Carvalho
Orientadora Prof.^a Doutora Teresa Cristina da Cruz Fatela dos Santos
Título O impacto da idade nas aptidões escolares e nas competências pessoais e sociais, em alunos do 2.º ano de escolaridade
Local Lisboa
Ano 2017

Mediateca da Universidade Lusíada de Lisboa - Catalogação na Publicação

CARVALHO, Tânia Daniela Morais, 1987-

O impacto da idade nas aptidões escolares e nas competências pessoais e sociais, em alunos do 2.º ano de escolaridade / Tânia Daniela Morais Carvalho ; orientado por Teresa Cristina da Cruz Fatela dos Santos. - Lisboa : [s.n.], 2017. - Relatório de estágio do Mestrado em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada de Lisboa.

I - SANTOS, Teresa Cristina da Cruz Fatela dos, 1977-

LCSH

1. Idade escolar (Idade de ingresso)
2. Capacidade de aprendizagem
3. Psicologia da criança
4. Universidade Lusíada de Lisboa. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Teses
5. Teses - Portugal - Lisboa

1. School age (Entrance age)
2. Competências sociais em crianças
3. Social skills in children
4. Learning ability
5. Child psychology
6. Universidade Lusíada de Lisboa. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Dissertations
7. Dissertations, Academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. LB1133.C37 2017

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.”

Carl Jung

Agradecimentos

Ao terminar este importante percurso da minha vida, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que me apoiaram e tornaram possível este sonho.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha coordenadora de mestrado, Prof.^a Doutora Tânia Gaspar Sintra dos Santos pelo apoio prestado ao longo destes anos de formação.

Quero agradecer à minha orientadora, Prof.^a Doutora Teresa Santos, pela disponibilidade, compreensão e orientação da dissertação.

Agradeço à minha orientadora de estágio, no HSFEX, Dra. Sílvia Bastos, pela sua generosidade, empatia e toda a disponibilidade prestada.

Aos professores da licenciatura e mestrado, pelo apoio e conhecimentos que tenho hoje.

A todas as crianças e famílias participantes, obrigada pelo contributo que proporcionaram.

Aos diretores e professores de escolas e externatos, que tornaram possível este estudo. A eles, o meu muito obrigado.

Aos meus colegas de curso, que durante estes anos se mostraram sempre disponíveis e prestáveis para me ajudar e para partilhar dúvidas e ansiedades. Obrigado também pelas alegrias e momentos de felicidade.

À minha colega de estágio, Anabela Ferreira, pelo apoio e ajuda nos momentos mais difíceis.

A ti Filipe, pela paciência e motivação que me deste durante todos estes anos de estudo.

À minha família, pela confiança que depositaram desde sempre em mim.

A todos o meu Muito Obrigada!

Resumo

Dada a escassez de estudos referentes ao impacto da idade nas aptidões escolares e nas competências pessoais e sociais de crianças em Portugal, torna-se pertinente estudar este fenómeno. O objetivo do estudo visa descrever e comparar as aptidões escolares e as competências pessoais e sociais, em dois grupos de alunos com diferentes idades de ingresso escolar (5 e 6 anos de idade). Procura explorar eventuais associações entre as aptidões escolares e as competências pessoais e sociais de acordo com o género, a idade de ingresso escolar das crianças e o estatuto sociodemográfico dos pais. Participaram 153 crianças, as quais se encontravam no 2º ano de escolaridade em escolas públicas e privadas portuguesas. Os inquiridos pertenciam na sua maioria à zona de Lisboa e Vale do Tejo. Foram utilizados os instrumentos “Para mim é fácil”, desenvolvido por Gaspar e Matos (2015), BAPAE – Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar, desenvolvido por Cruz (1996) e um Questionário Sociodemográfico de forma a recolher informação relevante. Os resultados demonstraram que não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de crianças que ingressaram respetivamente, aos 5 ou 6 anos de idade, relativamente às competências pessoais e sociais. No que diz respeito à variável aptidões escolares, os resultados evidenciaram que não existem diferenças estatisticamente significativas (nas dimensões BAPAE_RE, BAPAE_CF, BAPAE_OE e BAPAE_TOTAL). Contudo, as crianças que ingressaram com 5 anos no ensino escolar apresentaram resultados estatisticamente significativos mais baixos do que as crianças que ingressaram aos 6 anos de idade, para as dimensões BAPAE - compreensão verbal e BAPAE - conceitos quantitativos. Os resultados indicaram que não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas relativamente ao género

dos participantes e habilitações literárias dos pais para as CPS escala total, bem como para as aptidões escolares, em todas as dimensões.

Palavras-Chave: idade de ingresso escolar, aptidões escolares, competências pessoais e sociais, crianças.

Abstract

Due to the lack of studies concerning the impact of age in school aptitudes and personal and social skills of children in Portugal, it has become important to study this phenomena. This study aims to describe and compare school aptitudes and personal and social skills in two groups of students with different school entrance ages (5 and 6 years old). In addition, it intends to explore possible associations between school aptitudes and personal and social skills, considering gender, the age of children's school entrance and the socio-demographic status of the parents. One hundred and fifty-three children attending the second year in Portuguese public and private schools took part in the study. The majority of the surveyed belonged to the Lisbon and Vale do Tejo zone. The instruments “Para mim e fácil”, developed by Gaspar and Matos (2015), the BAPAE-Battery of Skills for School Learning, developed by Cruz (1996) and a sociodemographic inquiry were used. Results showed that there were no statistically significant differences between the two groups of children who entered the school, respectively at 5 and 6 years of age, regarding their personal and social skills. Considering the school aptitudes variable, results did not reveal relevant statistically significant differences (in the BAPAE-RE, BAPAE-CF, BAPAE-OE and BAPAE-TOTAL dimensions). However, children who entered school at age 5 had statistically significant lower scores than children who entered 6 years of age, for the BAPAE-Verbal Comprehension and BAPAE-Quantitative Concepts dimensions. Results did not indicate statistically significant differences in parent’s educational qualification, for the CPS total scale as well as for school aptitudes in all dimensions.

Keywords: Age of school entrance, school aptitudes, personal and social skills, children.

Lista de tabelas

Tabela 1	67
Tabela 2	70
Tabela 3	71
Tabela 4	72
Tabela 5	72
Tabela 6	73
Tabela 7	74
Tabela 8	75
Tabela 9	76
Tabela 10	77
Tabela 11	78

Lista de abreviaturas

- % - Percentagem
- ANOVA - Analysis of Variance
- BAPAE - Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar
- BAPAE_CF - Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar, dimensão constância da forma
- BAPAE_CQ - Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar, dimensão conceitos quantitativos
- BAPAE_CV - Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar, dimensão compreensão verbal
- BAPAE_OE - Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar, dimensão orientação espacial
- BAPAE_RE - Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar, dimensão relações espaciais
- BAPAE_TOTAL - Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar, escala total
- CPS - Competências pessoais e sociais
- E.G. - Por exemplo
- N - Dimensão da amostra
- PMF - “Para mim é fácil” – Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais
- PMF_TOTAL - Escala “Para mim é fácil”, escala total
- SPSS - Statistical Package for the Social Sciences
- T-Test - Teste t de student
- ρ - Valor de significância

Índice

Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract.....	XI
Lista de tabelas	XIII
Lista de abreviaturas	XV
Índice	XVII
Introdução.....	19
Enquadramento Teórico	25
Competências para a Educação Pré-escolar	25
Idade de Entrada na Escola.....	27
Competências Pessoais, Emocionais e Sociais.....	27
Desenvolvimento da Criança entre os Dois e os Seis Anos	29
Desenvolvimento intelectual e cognitivo	29
Desenvolvimento da personalidade e competências emocionais	32
Desenvolvimento social e interpessoal.....	39
Desenvolvimento da Criança a partir dos Seis Anos.....	43
Desenvolvimento intelectual e cognitivo	43
Desenvolvimento da personalidade e competências emocionais	47
Desenvolvimento social e interpessoal.....	51
Pertinência do Estudo	57
Método.....	59
Questão de Investigação	59
Objetivos Gerais	59
Objetivos Específicos	59
Tipo de Estudo.....	59
Ética e Deontologia	60
Participantes	62
Instrumentos	63
Questionário Sociodemográfico	64
BAPAE – Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar	64
“Para mim é fácil” – Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais....	66
Procedimento	68
Análise Estatística	69
Resultados.....	71
Caracterização da Amostra.....	71

Comparações para as Variáveis Competências Pessoais e Sociais e Aptidões Escolares, de acordo com a Idade de Ingresso Escolar	74
Comparações para as Variáveis Competências Pessoais e Sociais e Aptidões Escolares, de acordo com o Género dos Participantes e as Habilitações Literárias dos Pais	75
Discussão	79
Conclusão	85
Referências	87
Apêndices	93
Lista de apêndices.....	95
Apêndice A	97
Apêndice B	101
Apêndice C	105
Apêndice D.....	109
Anexos.....	115
Lista de anexos	117
“Para mim é fácil” – Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais..	117
Anexo A.....	119

Introdução

O objetivo central desta investigação visa perceber o impacto da idade de entrada nas aptidões escolares e nas competências pessoais e sociais em crianças do 2º ano de escolaridade. Para perceber esse impacto, torna-se foco de interesse, descrever e comparar as aptidões escolares e as competências pessoais e sociais em dois grupos de alunos (crianças com 5 anos de idade a fazer 6 até 31 de dezembro e, crianças com 6 anos de idade a fazer 7 no início do ano subsequente), e ainda, comparar as aptidões escolares e as competências pessoais e sociais nos dois grupos de alunos, tendo em conta variáveis sociodemográficas (idade e género dos participantes e estatuto socioeconómico dos pais).

No decorrer do ensino pré-escolar, devem ser desenvolvidas e estimuladas diversas competências, designadas por competências pré-académicas, essenciais para o ingresso no primeiro ciclo com sucesso. Estas competências pré-académicas incluem-se no funcionamento cognitivo, que engloba várias capacidades e competências cognitivas (Fonseca & Oliveira, 2009).

As interações e relações estabelecidas pela criança, bem como as experiências proporcionadas pelos contextos em que a mesma se insere (físicos e sociais) apresentam-se como formas de aprendizagem, que contribuem para o seu desenvolvimento. Assim, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de crescimento físico e psicológico da criança, especialmente nesta fase da vida, onde a sua evolução é bastante rápida. A educação pré-escolar surge como um contexto de socialização, onde a aprendizagem se traduz nas experiências relacionais e nas vivências relacionadas com o aumento do meio familiar da criança. As transições apresentam-se como mudanças nos ambientes sociais imediatos, manifestando ajustamentos no comportamento, uma vez que correspondem a atividades, papéis, interações e relações diferentes. Geralmente, estas transições preocupam

pais e docentes, que se questionam como a criança irá lidar com a nova situação. Nesses momentos, deverá ser dada especial atenção à criança, transmitindo-lhe uma visão positiva, criando-lhe oportunidades de crescer, de conhecer outras pessoas e contextos e de realizar novas aprendizagens, iniciando-se assim um novo ciclo e fomentando a confiança nas suas capacidades de dar resposta aos novos desafios. Este apoio é importante, pois o modo como a criança vivência as primeiras transições (do ambiente familiar para a creche/jardim de infância e deste para o 1.º ciclo) poderá influenciar a sua atitude face a futuras transições. O percurso das crianças na educação pré-escolar encontra-se entre duas transições, nomeadamente, o seu início que corresponde a uma transição do meio familiar ou da creche, para o jardim de infância, e o seu final, que corresponde à transição para a escolaridade obrigatória (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Fonseca e Oliveira (2009) referem que se não existir uma estimulação precoce das funções cognitivas, as crianças realizarão as tarefas escolares com maiores dificuldades ao longo da escolaridade.

Em meios desfavorecidos, caracterizados por dificuldades económicas e baixas habilitações literárias, as crianças crescem em famílias que, algumas vezes, não entendem a importância da estimulação das competências pré-escolares, sendo que, nestas situações o contexto educativo assume especial relevância (Horton & Bowman, 2002).

Investigações realizadas em vários países na última década, sobre os efeitos do ensino pré-escolar no desenvolvimento social e intelectual de crianças (Thornburg, Pearl, Crompton & Ispa, 1990), indicaram a presença de efeitos positivos da frequência do pré-escolar sobre o desempenho escolar seguinte (Pereira, Marturano, Gardinal-Pizato & Fontaine, 2011). Deste modo, torna-se necessário garantir ambientes educativos de boa qualidade, para que as

crianças possam desenvolver e aprender competências intelectuais e sociais (Katz, 2006), de forma a prepararem-se para a transição para o ensino básico com sucesso.

As diferenças existentes entre o ensino pré-escolar e o ensino escolar e a diversidade no desenvolvimento, fazem com que a transição das crianças e o ajustamento à escola seja complexo e diverso (Margetts, 2002), sendo esta complexidade e diversidade variável de criança para criança, de escola para escola e de comunidade para comunidade (Ladd & Price, 1987). Iniciar a escola com sucesso deve ser um esforço comum, social e comunitário, porque as crianças não realizam as transições sozinhas (Dockett & Perry, 2007).

O ingresso no 1º ano de escolaridade, segundo a lei portuguesa em vigor é obrigatório para crianças que completem 6 anos até 15 de setembro. As crianças que completem os 6 anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro podem entrar no 1.º ciclo do ensino básico, se tal for solicitado pelo encarregado de educação e mediante a sua aceitação de acordo com a existência de vaga nas turmas já constituídas (Despacho n.º 5048-B, 2013).

No presente estudo será abordado o desenvolvimento da criança de acordo com a teoria de Piaget, que permitirá conhecer e compreender o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial de crianças com diferentes idades.

A criança com idades entre 2 anos e os 6-7 anos, insere-se no estágio pré-operatório, que decorre no período pré-escolar, onde se torna mais sofisticada no uso do pensamento simbólico, mas não conseguindo ainda usar a lógica. O pensamento simbólico caracteriza-se pela capacidade de usar representações mentais às quais a criança atribui um significado. São capazes de realizar relações causa-efeito e apresentam destreza na classificação e compreensão do número (Papalia et al., 2001).

A criança com idades compreendidas entre os 6-7 anos e os 10-11 anos, insere-se no estágio operatório concreto, onde passa a relaciona-se com o mundo através das ações

adquiridas anteriormente e das ações mentais alcançadas neste estágio, permitindo-lhe compreender a reversibilidade das mudanças e ir para além da informação disponível. Assim, a criança utiliza as operações concretas, uma vez que as ações são agora interiorizadas e reversíveis, admitindo leis de totalidade aplicadas a conteúdos concretos. A criança vem apresentando um pensamento operatório, que lhe possibilita a resolução de problemas mais diversificados utilizando conceitos globais, como as categorias gerais ou simbólicas, e em simultâneo, atender a vários pontos de vista e dimensões (Lourenço, 2005).

Ao nível da personalidade e das competências emocionais, serão abordadas as teorias da personalidade de Sigmund Freud e Erik Erikson relativamente às faixas etárias indicadas.

A presente dissertação surge organizada em várias partes. Numa primeira parte, é apresentado o enquadramento teórico, que aborda as competências para a educação pré-escolar, a idade de entrada na escola e as competências pessoais, emocionais e sociais. Será também abordado o desenvolvimento da criança em dois momentos, entre os dois e os seis anos e a partir dos seis anos de idade, focando o desenvolvimento intelectual e cognitivo, a personalidade e as competências emocionais e o desenvolvimento social e interpessoal. Segue-se a pertinência do estudo. O método engloba a questão de investigação, os objetivos, o tipo de estudo, questões éticas, caracterização dos participantes, instrumentos, procedimento e por fim, a análise estatística. Numa terceira parte, são apresentados os resultados, com a caracterização da amostra e seguidamente as comparações para as variáveis estudadas. Segue-se a discussão dos resultados e a conclusão final.

A opção do presente estudo justifica-se: 1) por se tratar de um tema muito atual e pioneiro a nível nacional; 2) pela pouca literatura existente em relação à temática; 3) pela possibilidade de proporcionar um maior conhecimento ao nível das competências pré-

escolares, aptidões escolares e competências pessoais, emocionais e sociais, nas faixas etárias abordadas.

A presente investigação teve ainda como finalidade, iniciar estudos nesta área de interesse, procurando contribuir para num melhor desempenho e contributo face às crianças.

Enquadramento Teórico

Competências para a Educação Pré-escolar

Em Portugal, “A matrícula de crianças que completem 3 anos de idade até 15 de setembro, ou entre essa idade e a idade de ingresso no 1.º ciclo do ensino básico, é efetuada na educação pré-escolar. A matrícula de crianças, na educação pré-escolar, que completem 3 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro é aceite, a título condicional, dependendo a sua aceitação definitiva da existência de vaga nas turmas já constituídas (...)” [Despacho n.º 5048-B, 2013, p. 12320-(5)].

A educação pré-escolar encontra-se estabelecida na Lei Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, constituindo a primeira fase da educação básica no decurso de educação ao longo da vida. As orientações curriculares para a educação pré-escolar, assentam nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei Quadro, destinando-se a apoiar a elaboração e gestão do currículo no jardim de infância, mediante a responsabilidade dos educadores/as, contando com a colaboração da equipa educativa do estabelecimento ou agrupamento. Dentro das competências para a educação pré-escolar, encontram-se as Áreas de Conteúdo, que remetem para os fundamentos e princípios de toda a educação da infância e, onde são apresentadas diversas aprendizagens a desenvolver. As Áreas de Conteúdo são formadas pela Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação; e, Área do Conhecimento do Mundo. Dentro da Área de Expressão e Comunicação, encontram-se quatro domínios, designadamente, o Domínio da Educação Motora, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e o Domínio da Matemática. As Áreas de Conteúdo apresentam como finalidade, facilitar a articulação da educação pré-escolar com o ensino básico e, auxiliar a comunicação entre professores e

educadores, não significando que a educação pré-escolar se centre numa preparação para o 1.º ciclo, mas sim no desenvolvimento de saberes que possibilitem as crianças terem sucesso na etapa posterior e conseqüentemente ao longo da vida. Relativamente à importância do ensino pré-escolar, a área de Formação Pessoal e Social relaciona-se com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que são as bases de uma aprendizagem bem-sucedida e de uma cidadania consciente, solidária e independente. A Área de Expressão e Comunicação apresenta a particularidade de ser a única área a fazer a distinção entre diferentes domínios, os quais são aqui incluídos, por apresentarem uma relação íntima entre si e constituírem formas de linguagem imprescindíveis para a interação da criança com os outros, para exprimir as suas emoções e pensamentos de forma própria e construtiva, dar sentido e representar o mundo onde vive. A área do Conhecimento do Mundo prende-se com a curiosidade natural, com o desejo de saber e de compreender porquê, característico da criança. A abordagem ao Conhecimento do Mundo envolve o desenvolvimento de atitudes positivas, nos cuidados consigo e na relação com os outros, e ainda, a criação de hábitos de respeito pela cultura e pelo ambiente. O desenvolvimento das capacidades da criança no jardim de infância criará condições para que esta tenha sucesso na transição para o 1.º ciclo dando continuidade às aprendizagens já realizadas (Silva et al., 2016).

As competências pré-escolares apresentam-se determinantes para o início de um processo de educação, que se prolonga pela vida fora apresentando-se cruciais para o desenvolvimento de habilidades e aptidões em vários domínios essenciais (leitura, escrita e cálculo), para a estimulação da componente pessoal (atitudes, autoestima e autoconfiança) e para as interações sociais da criança. Deste modo, as competências pré-escolares apresentam-se uma base essencial para uma escolaridade bem-sucedida.

Idade de Entrada na Escola

Em Portugal, “A frequência do ensino básico ou do ensino secundário é obrigatória para os alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos (...)” [Despacho n.º 5048-B, 2013, p. 12320-(4)].

De acordo com a lei em vigor em Portugal, “A matrícula no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico é obrigatória para as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de setembro. As crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro podem ingressar no 1.º ciclo do ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, dependendo a sua aceitação definitiva da existência de vaga nas turmas já constituídas (...)” [Despacho n.º 5048-B, 2013, p. 12320-(5)].

De acordo com a estatística da educação, realizada em Portugal, no ano de 2014/2015, foram matriculadas no 1º ano de escolaridade, 98438 crianças, sendo 92875 do continente, 3074 dos Açores e 2489 da Madeira (Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) & Direção de Serviços de Estatísticas de Educação (DSEE), 2014/2015).

Relativamente às crianças que ingressaram no 1º ano com cinco anos de idade, não foram encontrados dados estatísticos até ao momento.

Competências Pessoais, Emocionais e Sociais

As competências pessoais e sociais apresentam um papel crucial no desenvolvimento das crianças e adolescentes e no seu comportamento perante os fatores de risco (Gaspar & Matos, 2015)

A aprendizagem destas começa no início da vida prolongando-se ao longo desta e ocorrendo geralmente, como um processo de imitação, que realça o papel dos modelos sociais disponíveis no envolvimento do indivíduo (Bandura, 1976).

As competências pessoais e sociais aparecem ao longo da infância ou adolescência, e são resultantes de uma relação entre o sujeito e o meio. Sempre que tal situação não se verifique, poderão ocorrer situações de ansiedade, diminuição da autoestima e isolamento social, as quais poderão ter grande impacto ao nível do desenvolvimento positivo do sujeito (Beauchamp & Anderson, 2010). Estas competências são fundamentais para o indivíduo desenvolver e manter relações estáveis, bem como, para a sua identidade e participação na comunidade (Cacioppo, 2002).

Relativamente às competências emocionais, os autores salientam que um desenvolvimento antecipado do conhecimento das emoções, está diretamente associado às competências académicas e à aceitação entre pares, tornando-se pertinente a compreensão da origem das emoções para um melhor domínio destas (Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, 2008).

Relativamente ao comportamento social, em sentido lato, este refere-se ao conjunto de atitudes, pensamentos e ações que o indivíduo exhibe face a ele próprio, aos indivíduos que com ele interagem e à comunidade. A qualidade desta interação resulta da combinação de dados inatos com os processos de socialização (Matos & Carvalhosa, 2000).

A competência social é um conjunto de condutas sociais interrelacionadas, direcionadas para um determinado objetivo, que podem ser aprendidas e que se encontram sob o controlo do indivíduo (Hargie, Saunders & Dickson, 1987). Competência social são todos os comportamentos realizados pelo indivíduo num contexto interpessoal, expressando sentimentos, desejos, opiniões, atitudes e direitos adequados a uma dada situação, respeitando as condutas dos outros e, procurando resolver problemas imediatos, que minimizem futuros problemas (Caballo, 1987).

Diariamente, passamos muito tempo rodeados de várias pessoas, os nossos pais, amigos, colegas de trabalho, entre outros. Deste modo, é necessário saber estar com estas pessoas, de forma a que todos se sintam bem. Para termos boas relações com os outros, torna-se essencial termos comportamentos adequados, como: saber “pedir ajuda”, “dizer obrigado”, “seguir instruções” e “dar e receber elogios” (Matos, Simões, Carvalhosa & Canha, 2000).

De acordo com certos autores, o conceito de assertividade apresenta-se como um sinónimo de competência social (Gosalvez, Chabrol & Moron, 1984; Caballo, 1982).

O conceito de assertividade abrange quatro dimensões propostas por Lazarus (1973, citado por Caballo, 1982) nomeadamente, a capacidade de dizer não, a capacidade de manifestar sentimentos positivos e negativos, a capacidade de pedir ou fazer favores e a capacidade para iniciar, manter e terminar conversas. É importante, sempre que estamos com outras pessoas, conseguirmos dizer o que sentimos, o que pensamos e o que precisamos, mas sem magoarmos os outros (Matos et al., 2000).

De acordo com Wolpe, Lazarus e Salter, citados por Phillips (1985), a falta de assertividade gera comportamentos sociais desadequados, que têm origem na ausência de uma aprendizagem adequada de outros comportamentos assertivos, socialmente mais apropriados.

Desenvolvimento da Criança entre os Dois e os Seis Anos

Desenvolvimento intelectual e cognitivo

No âmbito do desenvolvimento intelectual e cognitivo iremos abordar a teoria de Jean Piaget, descrevendo conceitos fundamentais da sua autoria.

Piaget evidenciou quatro estádios do desenvolvimento cognitivo da criança, nomeadamente, o período sensório-motor (desde o nascimento aos dois anos), o período pré-operacional (desde os dois aos sete anos), o período operacional concreto (dos sete aos onze

ou doze anos) e por fim, o período das operações formais (dos onze, doze anos em diante). Tais estágios originam o que Piaget designou de sequência desenvolvimental invariante, ou seja, as crianças desenvolvem-se de acordo com estes estágios na respetiva ordem em que se encontram. Não é permitido saltar os estágios, pois cada um deles é construído mediante o anterior, representando uma forma mais complexa de pensar (Shaffer, 2005).

Ao período que compreende os 2-3 e os 6-7 anos, Piaget descreveu-o de estágio pré-operacional. Nesta fase, a criança interage com o mundo que a rodeia não só mediante ações sensoriais e motoras, mas também, recorrendo a ações simbólicas, mentais ou representativas, por exemplo, chamando rosa a uma flor (Lourenço, 2005).

À medida que a criança entra no período pré-operacional de Piaget, observamos um acentuado aumento ao nível do uso dos símbolos mentais (imagens e palavras) com o intuito de representar os objetos e eventos que descobrem. Um símbolo serve para representar uma determinada coisa, tal como a palavra “cachorro” serve para representar um mamífero doméstico, de tamanho médio com quatro patas (Shaffer, 2005).

A função simbólica tem como função facilitar a formação de símbolos mentais que representam pessoas, objetos ou acontecimentos ausentes. É através da função simbólica que o pensamento da criança se pode libertar, da sequencialidade imposta pela ação prática procurando antecipar um resultado, da ancoragem no “aqui e agora” característica da inteligência prática e sensoriomotora e da procura do êxito imediato da ação, em favor da procura do conhecimento que esta apresenta, procurando assim lançá-la num mundo de representações que empregam símbolos, signos, conceitos e imagens como substitutos da realidade não presente. Assim, é iniciada uma viagem que levará a criança de uma ação prática isolada referente ao estágio sensório-motor até uma ação interiorizada deste estágio. O final da viagem será alcançado no estágio das operações concretas, que passará pela ação

interiorizada reversível e descentrada, organizada em sistemas de conjunto, constituindo uma autêntica operação mental (Rodrigo, 2004).

Segundo DeLoache, Uttal & Pierroutsakos (1998), quanto mais familiar for o objeto e mais for manipulado, menor é a sua aptidão como veículo simbólico.

A capacidade de outorgar símbolos não termina com a compreensão do símbolo, manifestando-se na sua produção de uma forma muito característica. Deste modo, a imitação, o desenho, o jogo e até a linguagem são considerados modos de expressão simbólica. Através do desenho, a criança concede às suas produções gráficas um sentido de que estas representam pessoas, objetos, entre outros. As crianças não desenharam o que veem, mas sim, o que sabem e o que sentem, tornando-se o desenho um instrumento diagnóstico da personalidade e da inteligência da criança. A imitação e o jogo simbólico são também consideradas manifestações características da função simbólica. Piaget refere que, a imitação interiorizada trata-se de um mecanismo básico para a construção dos significantes. A imitação na falta do modelo é uma atividade de acomodação à realidade, enquanto que, o jogo simbólico com a sua criação de símbolos inventados compreende uma atividade assimiladora e modificadora da realidade. No jogo, a criança livra-se das exigências e das pressões da acomodação ao presente, procurando representar meramente por puro prazer funcional (Rodrigo, 2004).

É designada inteligência pré-operatória pois distingue-se pela sua finalidade em resolver determinados problemas, os quais envolvem duas dimensões que não são relacionadas de forma articulada, centrando-se numa e esquecendo a outra (Lourenço, 2005).

No pensamento pré-operatório são evidenciadas inúmeras características, destacando-se o egocentrismo intelectual, que se caracteriza pela compreensão própria de que o mundo

foi concebido para si, com a incapacidade de entender as relações entre as coisas (Monteiro e Santos, 1995).

Deste modo, o egocentrismo intelectual representa a incapacidade de entendimento da criança acerca do ponto de vista do outro, uma vez que esta se encontra somente centrada no seu próprio ponto de vista. Consoante a criança vai evoluindo nos estádios, esse egocentrismo vai diminuindo (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007).

A centração é uma característica muito marcante do pensamento pré-operatório (Lourenço, 2005). As crianças do estágio pré-operatório exibem centração, sempre que se centrem num determinado aspeto da situação, negligenciando os outros. As suas conclusões são incoerentes pois não se conseguem descentrar, pensando simultaneamente em diversos aspetos de uma situação (Papalia et al., 2001).

Piaget sempre considerou a irreversibilidade como sendo uma das características que melhor define o pensamento pré-operatório. Podemos dizer que o pensamento de uma criança é irreversível, quando esta não apresenta mobilidade suficiente para entender que executada uma determinada ação, será sempre possível voltar atrás, ao seu ponto de partida (Lourenço, 2005).

Desenvolvimento da personalidade e competências emocionais

Relativamente à personalidade, iremos debruçar-nos sobre as teorias da personalidade de Sigmund Freud e Erik Erikson quanto a esta faixa etária. Em seguida serão abordados os conceitos de autoestima e autoconceito e, por fim, as emoções.

Segundo Freud, o desenvolvimento da personalidade encontra-se relacionado com as pulsões sexuais durante uma sucessão de estágios invariáveis, que ocorrem desde a sexualidade pré-genital infantil até à sexualidade genital adulta. Os designados estágios do desenvolvimento psicosexual, pressupõem o aparecimento de várias zonas erógenas (boca,

ânus, pénis) nas quais se irá centrar o autoerotismo infantil. As fases oral, anal e fálica apesar de se sucederem, elas também se integram e coexistem. O modo com se resolve os conflitos próprios de cada fase, entre as pulsões libidinais da criança e as expectativas e normas sociais, levará ao aparecimento e à fixação de determinados traços de personalidade até à sua etapa adulta (Hidalgo & Palacios, 2004).

De acordo com a abordagem freudiana incluída na perspetiva psicodinâmica, durante o período entre os três e os cinco e seis anos, a criança situa-se no designado estágio fálico, pois a zona erógena é a região genital. Aqui, as crianças despertam interesse por questões do tipo: de onde vêm os bebés? Como é que eles nascem? É também demonstrado curiosidade quanto às diferenças anatómicas entre os sexos, quanto à relação entre homens e mulheres e entre os pais, podendo ocorrer comportamentos exibicionistas e que manifestem curiosidade (Monteiro e Santos, 1995).

De entre as cinco fases de desenvolvimento da personalidade (oral, anal, fálica, latência e genital) descritas por Freud, as três primeiras eram consideradas primordiais (Papalia et al., 2001). Uma das explicações para os dois ou três primeiros anos serem fulcrais para o ajustamento e o bem-estar da criança, é o facto de o desenvolvimento nesses anos estabelecer os parâmetros para o crescimento estrutural da personalidade (Pikunas, 1979).

Freud considerava que os pais deviam acompanhar cada fase de desenvolvimento psicosexual dos seus filhos. O facto de permitir muita ou pouca gratificação das necessidades sexuais levava a criança a tornar-se obcecada por uma atividade que fosse vigorosamente encorajada ou desencorajada. Deste modo, a criança poderia fixar-se nessa atividade, ou seja, permanecer retida no desenvolvimento. A título de exemplo, uma criança punida de forma severa por chupar o dedo e, que permaneça em conflito, na fase adulta,

poderá revelar essa fixação oral por atividades substitutivas, como a prática de sexo oral ou fumar (Shaffer, 2005).

No período pré-escolar, durante a fase fálica, quando a zona de prazer altera para os genitais, sucede um acontecimento relevante no desenvolvimento psicossocial: os rapazes fortalecem uma ligação ou um vínculo sexual com a mãe e as raparigas com pai e veem como rival a figura parental do mesmo sexo; o rapaz percebe que a rapariga não tem um pénis, assumindo que ele foi cortado e temendo que o seu pai também o possa castrar. A rapariga experimenta o que Freud designou de inveja do pénis, culpando a sua mãe por esta não lhe ter dado um pénis. É provavelmente através da identificação que as crianças fazem com a figura parental do mesmo sexo, que resolvem a sua angústia, passando para o período de latência, durante a fase escolar, de uma forma mais calma (Papalia et al., 2001).

A teoria freudiana afirma que a personalidade é definida nos primeiros cinco ou seis anos de vida, onde as ocorrências sociais no seio da tríade da família (mãe, pai e filho) se apresentam decisivas (Pikunas, 1979)

Apesar de partilhar pressupostos psicanalíticos básicos da teoria de Freud, Erikson com a sua teoria psicossocial enfatiza mais os aspetos sociais do que os biológicos, valorizando as experiências sociais vividas ao longo das diversas etapas do desenvolvimento. De acordo com Erikson, entre os três e os seis anos, a tensão evolutiva encontra-se no estágio iniciativa versus culpabilidade (Hidalgo & Palacios, 2004).

No período entre os dois e os seis anos, a identidade pessoal e cultural construída, é seguida por emoções intensas e diversificadas que deverão fazer parte da estrutura de personalidade da criança. Porém, incluir na estrutura de personalidade sentimentos de ansiedade, ira, medo, afeto e alegria, além da curiosidade sexual inerente a esta fase, não é assim tão simples. Com regularidade, as crianças são capazes de encontrar soluções para

enfrentar esta situação, mas ao mesmo tempo, também experimentam conflitos internos para encontrar tais soluções (Tavares et al., 2007).

A autonomia que a criança obtém na etapa anterior leva-a a experienciar novas capacidades e destrezas. As crianças procuram explorar o mundo à sua volta, provando a si próprias e constatando os limites impostos pelo ambiente social face às suas condutas. Quando os pais facilitam essas iniciativas (dentro de certos limites), as crianças podem desenvolver um sentimento de autonomia (iniciativa). Caso contrário, quando existem muitas restrições e exigências de autocontrole, as crianças podem desenvolver um sentimento de culpabilidade, associado à transgressão das normas estipuladas. (Hidalgo & Palacios, 2004).

O perigo desta etapa, refere-se ao sentimento de culpa relacionado com objetivos definidos e não atingidos, devido à ausência de sentimentos que promovam atitudes de iniciativa. Neste caso, a culpa vai sendo internalizada, ou seja, a criança interioriza o mundo exterior, em particular a culpa sentida, com todas as suas normas e regras, ajustando os seus comportamentos à realidade presenciada (Erikson, 1976).

A criança com iniciativa não só se sente estimulada, como também, considera estimulante toda a variedade de desafios com que se depara; exhibe um raciocínio livre e ágil, apresentando comportamentos autónomos e energia para ultrapassar os insucessos, aproximando-se de forma estável dos desafios, mesmo que estes lhe pareçam arriscados (Tavares et al., 2007).

A iniciativa tem a capacidade de acrescentar à autonomia a aptidão para empreender, planificar e concretizar uma dada tarefa, simplesmente pelo prazer que a criança apresenta em estar ativa e em movimento (Erikson, 1976)

Relativamente ao autoconceito, este encontra-se relacionado com a imagem que temos acerca de nós próprios, definindo-se como um conjunto de características ou atributos que

usamos para nos definir enquanto indivíduos e distinguir-nos dos outros. Durante a infância, a forma como as crianças criam e expressam o seu autoconceito varia consideravelmente de uma idade para a outra, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo atingido e as suas experiências sociais (Hidalgo & Palacios, 2004).

O sentido de self ou autoconceito tem um aspeto social, ou seja, as crianças incluem na sua autoimagem o entendimento gradual do modo como os outros as veem (Papalia et al., 2001).

As descrições que as crianças de três e quatro anos fazem de si próprias, geralmente estão baseadas em termos simples e globais como “bom” ou “mau”, “grande” ou “pequena”, não sendo comum discriminações mais finas. Aos poucos, mesmo antes dos seis anos, o autoconceito vai-se tornando cada vez mais complexo, diferenciado e integrador de diferentes conteúdos e dimensões, por exemplo, uma menina pode descrever-se como “boa” para umas coisas e como “má” para outras. Deste modo, numa fase inicial o autoconceito encontra-se baseado na informação de experiências concretas ocorridas em determinados momentos (e.g. um menino pode dizer que é “mau”, porque num dia se irritou e bateu noutra criança), apoiando-se em evidências mutáveis e externas. Assim, durante esses anos, o autoconceito costuma ser arbitrário, mutável e pouco coerente. Nas suas autodescrições, as crianças menores referem-se unicamente a si mesmas, definindo-se em termos absolutos (“sou alta”, “sou forte”), sem matizar as afirmações (“sou alta para a minha idade”), nem fazer comparações sociais (“sou o mais forte dos meus amigos”) (Hidalgo & Palacios, 2004).

Ao mesmo tempo que as crianças se vão desenvolvendo, também vão aumentando a compreensão acerca de si próprias e construindo autorretratos mais complexos, começando a avaliar as qualidades que entendem possuir. A este aspeto avaliativo do self dá-se o nome de autoestima. Crianças que apresentam uma autoestima alta encontram-se satisfeitas com o tipo

de pessoa que são, reconhecendo as suas fraquezas e os seus pontos fortes e, sentindo-se bem face às suas características e competências. Relativamente a crianças que apresentam uma autoestima baixa, estas veem o self de uma forma menos favorável, centrando-se frequentemente em características entendidas como inadequadas ao invés de se centrarem em características positivas que possam ter (Brown, 1998).

A própria avaliação que a criança faz de si própria bem como das suas competências é entendido como um dos aspetos mais relevantes do self, podendo afetar os aspetos da sua conduta e o seu bem-estar psicológico (Shaffer, 2005).

A partir dos anos pré-escolares, as crianças parecem capazes de descrever o quão competentes ou hábeis são nas dimensões anteriores, variando consideravelmente a sua autoestima de uns domínios a outros. Contudo, conhecer a avaliação que uma criança faz de si própria numa dessas facetas não garante que saibamos o que esta sente em relação às outras. Ao mesmo tempo que as crianças se autoavaliam em várias facetas diferentes, vão simultaneamente desenvolvendo uma avaliação geral de si próprias, não ligada a nenhuma área de competência específica (Hidalgo & Palacios, 2004).

Entre os quatro e cinco anos ou provavelmente antes, as crianças já identificaram uma noção inicial e significativa de autoestima, a qual é influenciada pela sua própria história de apego, transformando-se numa reflexão aperfeiçoada acerca do modo como os professores avaliam as suas capacidades (Shaffer, 2005).

Schaffer (1996) salienta que, contrariamente ao que acontece com a autoestima nas áreas específicas, a autoestima global não se desenvolve até os sete ou oito anos, período em que as crianças parecem estar aptas para se autoavaliarem, de forma mais independente da sua atuação em situações concretas. Neste momento, as avaliações de si própria começam a ser mais objetivas, pois a autoestima entre os dois e os seis anos, torna-se mais idealizada,

com um rumo normalmente positivo e com uma certa confusão entre o eu real e o eu ideal (Hidalgo & Palacios, 2004).

Focando a etapa que pretendemos abordar, e tendo em conta o instrumento elaborado por Harter e Pike (1984), utilizado para avaliar a autoestima entre os quatro e os sete anos, podemos referir pelo menos quatro domínios pertinentes nessas idades: competência física, competência cognitivo-académica, aceitação por parte dos pares e aceitação por parte dos pais (Hidalgo & Palacios, 2004).

No âmbito das emoções, num primeiro momento será abordada a expressão das emoções e, num segundo momento, a forma como as crianças desta faixa etária compreendem e controlam as suas próprias emoções.

No final da primeira infância (entre o segundo e o terceiro ano de vida), ocorre uma importante aquisição ao nível do desenvolvimento emocional. As crianças conseguem não só experimentar as emoções básicas (alegria, a surpresa, a ansiedade, a tristeza, o aborrecimento e o medo) presentes no primeiro ano, mas também emoções mais complexas, das quais alguns autores destacaram o que têm de descoberta de si mesmo (falando de emoções autoconscientes) e outros, o que têm de manifestação da relação com os outros (falando de emoções sociomorais). Dessas emoções, destacam-se como mais importantes, a vergonha, a culpa e o orgulho (Hidalgo & Palacios, 2004).

Algumas vezes, essas emoções são apelidadas de emoções autoconscientes, uma vez que, cada uma delas gera algum dano ou intensificação no sentido de self (Shaffer, 2005).

O medo é também uma emoção que toma grande proporção nestas idades: existem muitas crianças que têm medo do escuro ou até de monstros imaginários, que frequentemente, surgem de forma real em pesadelos. Contudo, as mudanças mais significantes a partir dos três ou quatro anos no desenvolvimento emocional, não estão só

relacionadas com as manifestações externas, mas também, com a compreensão e o controlo dos estados emocionais (Hidalgo & Palacios, 2004).

As emoções autoavaliativas em crianças pequenas encontram-se relacionadas com as reações que acreditam receber dos adultos avaliadores (Shaffer, 2005).

A partir dos três ou quatro anos, as crianças reconhecem que determinadas emoções causam certos estados emocionais; a regularidade de determinadas experiências cotidianas possibilita que se elaborem “roteiros” que auxiliam as crianças a entender os estados emocionais (e.g. receber um presente gera alegria; ser castigado causa tristeza). Contudo, nestas idades, a utilidade desses “roteiros” que relacionam situações concretas com emoções particulares é relativa, uma vez que o estado emocional que um dado acontecimento gera, implica um processo avaliativo pessoal, normalmente ainda não-acessível; nessa avaliação, é feito um balanço entre os desejos e o resultado obtido, de forma que, por exemplo, apesar do roteiro genérico ser castigo-tristeza, o impacto emocional de um dado castigo para uma menina depende, em grande parte, do castigo consistir em retirar um privilégio que é desejado, ou em prescindir de algo que é indiferente para ela. Após os quatro ou cinco anos, este processo de avaliação começa a aparecer, possibilitando que as emoções se contextualizem, permitindo às crianças entender e explicar os estados emocionais e termos do ajuste que surge em cada situação entre o que deseja e o que consegue, entre a importância da meta e o resultado final obtido (Hidalgo & Palacios, 2004).

Desenvolvimento social e interpessoal

No âmbito do desenvolvimento social e interpessoal, iremos abordar a relação e as experiências das crianças com as figuras adultas significativas e, mais adiante, as relações com os irmãos e com os pares.

As pessoas mais importantes na vida das crianças mais novas são os adultos (que cuidam delas), mas as relações com os irmãos e colegas, apresentam maior importância durante o período pré-escolar (Papalia et al., 2001).

Antes dos dois anos de idade, a experiência social das crianças, passa essencialmente pelas suas relações com os adultos, designadas relações verticais, as quais são definidas pela sua assimetria entre os protagonistas (e.g. entre a mãe e o filho), e baseadas na complementaridade entre pessoas com competências e status diferentes. Depois dos dois anos, considerando que a criança participa em diferentes ambientes de cuidado ou educação extrafamiliar, as relações horizontais passam a estar presentes de uma forma estável e crescente, sendo relações simétricas (criança-criança) sustentadas pela reciprocidade, igualdade e cooperação entre pessoas com status e destrezas semelhantes (Moreno, 2004).

No período compreendido entre os 2 e os 5 anos, a criança é mais social, dirigindo os gestos sociais para um público mais amplo. Conforme as crianças pré-escolares vão ficando mais orientadas para os seus pares, também o carácter das suas interações vai modificando. Segundo Parten, os jogos solitários e paralelos vão ficando de parte com o avançar da idade, dando lugar aos jogos associativos e cooperativos, que se tornam mais frequentes (Shaffer, 2005).

Neste período, as crianças encaram uma nova perspectiva social. Ao considerar a sua perspectiva, podemos detetar uma continuidade ao nível das experiências de socialização vertical dominantes na sua vida familiar, e as horizontais, com um carácter de novidade a partir do momento em que surge a relação estável com os pares. As duas empregam as mesmas técnicas (e.g. o modelo, o reforço e o castigo) e objetivos de socialização muito idênticos (geralmente, família e pares socializam na mesma direção). É possível, existirem coincidências nas funções que cumprem, designadamente, os dois tipos de relações

influenciam quase sobre a totalidade dos processos psicológicos (identidade de género, agressividade, autorregulação, autoestima, conduta pró-social) (Moreno, 2004).

Apesar de se conseguir encontrar paralelismos entre as experiências verticais e horizontais, também se consegue apurar notórias diferenças. No ambiente familiar, a criança está num lugar garantido, com afetos e atitudes incondicionais, enquanto que, no grupo de pares, esta deverá procurar um lugar por mérito próprio. Em contrapartida, existem competências que são promovidas sobretudo ao nível do contexto das relações verticais (especialmente o apego), enquanto noutras se promovem melhor ao nível das horizontais (e.g. a aprendizagem na resolução de conflitos). Na experiência da interação vertical, existem processos de influência particularmente importantes, como o caso do ensino direto onde o adulto elucida a criança acerca de como se faz algo, ao mesmo tempo que os outros, como a imitação e a comparação social, encontram-se presentes na interação com o grupo de pares (Moreno, 2004).

Nas relações entre irmãos, as desavenças mais frequentes e intensas, têm origem nos direitos de propriedade, nomeadamente, de quem é um brinquedo e quem tem o direito de brincar com ele, sendo que, em algumas disputas graves os pais têm mesmo de intervir. As desavenças entre irmãos e a sua resolução, podem ser encaradas como oportunidades de socialização, onde as crianças aprendem determinados princípios morais, mesmo que os adultos já enfurecidos, nem sempre analisem a situação desta forma. Apesar da frequência dos conflitos, a rivalidade existente entre irmãos, não é encarada como padrão principal nos primeiros anos de vida da criança. Mesmo existindo uma certa rivalidade, também existe interesse, afeto, influência e companheirismo entre os irmãos. De referir, que os irmãos do mesmo sexo ou não, com diferenças de um a quatro anos interagem intimamente de diversas formas. A idade entre os irmãos possui um efeito, nomeadamente, em pares com poucas

diferenças, os irmãos mais velhos iniciam mais frequentemente o comportamento pró-social. Os irmãos do mesmo sexo revelavam-se um pouco mais próximos, e brincavam de forma mais calma, do que os pares rapaz-rapariga (Papalia et al., 2001).

Nos anos que antecedem o ensino básico, podemos observar uma orientação e uma preferência das crianças para com os pares (iguais), preferência essa que se expressa, num aumento das interações bem como da sua complexidade (Moreno, 2004).

Cerca dos quatro anos, a criança desperta interesse por indivíduos da sua idade ou até mais velhos. Aos cinco anos, um isolamento marcado dos adultos ou de outras crianças torna-se insuportável para a criança. Esta ambiciona reunir-se e aprender a assumir papéis perante situações grupais. A exposição a crianças de outras idades e a adultos, e a interação entre eles, é fundamental para que a criança possa adquirir atitudes adequadas e perícias sociais. Os pais possuem uma responsabilidade desafiadora, desde cedo, que se caracteriza por fornecer oportunidades de experiência social com outras crianças e adultos. Devem estimular um comportamento cooperativo e adaptativo, recorrendo à instrução verbal e ao controlo direto. Quando os pais conseguem desempenhar o seu papel, a evolução social é satisfatória, pois a criança de quatro anos ou mais, apresenta um forte desejo de agradar o adulto e de ter um par como companheiro (Pikunas, 1979).

As crianças que se encontram em ambientes familiares indiferentes são as que mais dificuldades apresentam nos diversos domínios da competência social (inseguras, agressivas, com baixa autoestima, pouco pró-sociais, etc.), características que dificultarão a sua integração e aceitação social. Nestas faixas etárias, as crianças utilizam mais a linguagem como recurso comunicativo, apresentando-se mais competentes em ferramentas expressivas (gestos e fala), em defender os seus desejos e interações (através de pedidos diretos ou indiretos), em ajustar as suas estratégias de comunicação às características do outro (género,

idade), e em saber encaixar a sua conduta ao ritmo imposto pela interação, tudo isto contrariando a ideia particular do egocentrismo pré-operatório (Moreno, 2004).

Cerca dos quatro anos, a Ana tem preferência em brincar com outras raparigas ao invés de brincar com outros rapazes. Frequentemente, ela classifica os brinquedos, os jogos e as atividades como sendo uns de rapazes e outros de raparigas, e quando não tem certezas acerca como um item deve ser classificado, pergunta. O seu amigo Gonçalo, também prefere brincar com crianças do mesmo sexo que ele (Papalia et al., 2001).

Desenvolvimento da Criança a partir dos Seis Anos

Desenvolvimento intelectual e cognitivo

Prosseguindo com a teoria de Piaget, é durante o período compreendido entre os 6-7 anos e os 10-11 anos, denominado de estágio operatório que, na sociedade ocidental ocorrem os anos de escola primária. Nesta etapa, a criança interage com o mundo que a rodeia, não só fazendo uso de ações sensoriais e motoras (e.g. bater com um brinquedo que lhe ofereceram contra o chão), ou de ações mentais de tipo irreversível (e.g. compreender que tem um irmão, apesar de sentir embaraço em perceber que esse irmão a tem como irmã, ou então, chamar rosa a uma flor, sem entender que todas as rosas são flores), mas também mediante ações mentais, que ultrapassam a mera informação perceptiva (e.g. entender que existem mais flores do que rosas, pois todas as rosas são flores, mas algumas flores não são rosas (Lourenço, 2005).

Nesta nova etapa, poderíamos dizer que as crianças raciocinam de uma forma mais lógica, não são tão dependentes da aparência perceptiva dos estímulos, apresentam uma atenção mais seletiva, uma memória mais estratégica e segura e, aumentam de uma forma espantosa a qualidade e a quantidade de conhecimentos acerca de vários aspetos da realidade. Piaget realça a forma de pensar das crianças pequenas (antes dos seis anos) e das maiores

(dos seis aos doze anos) e salienta as suas diferenças estruturais. As crianças em idade escolar utilizam determinadas estratégias lógicas e racionais que as crianças menores não utilizam. As crianças maiores conseguem elaborar explicações racionais e generalizáveis, mais objetivas e com coerência interna, enquanto que, as crianças pequenas deixam-se levar muito mais pela intuição e pelas observações subjetivas. Assim, os argumentos utilizados pelas crianças com mais de seis anos são geralmente mais justificados e arrazoados do que os utilizados pelas crianças menores. De acordo com esta visão, as crianças do ensino básico entrariam na designada “idade da razão”, uma idade que as afasta de uma forma de pensar mais intuitiva e subjetiva característica das crianças menores (Martí, 2004).

Analisando o desenvolvimento como um percurso da centração para a descentração, Piaget deveria considerar esta última uma característica marcante da inteligência operatória. A palavra descentração significa não ver tudo recorrendo somente a uma só dimensão ou ponto de vista. Deste modo, consiste em resolver problemas de cariz físico ou social, considerando diversas dimensões ou pontos de vista. Em termos metafóricos, quer dizer que no céu existem estrelas, mas também existem planetas e cometas e, todos eles são essenciais ao equilibrado funcionamento do universo (Lourenço, 1995).

Ao nível da inteligência operatória, podemos dizer que a criança é descentrada, pois na resolução das provas Piagetianas ou outras equivalentes, esta não considera apenas uma das duas dimensões envolvidas (em regra, a mais direta, saliente e que causa forte impressão), mas sim, coordena as duas dimensões. Na célebre prova da conservação dos líquidos, a criança escolar, normalmente quando analisa a quantidade de líquido que muda de copo, não se concentra só na altura esquecendo a largura, mas sim, considera as duas dimensões existentes (Lourenço, 2005).

De acordo com Piaget, a criança nesta faixa etária encontra-se no período de desenvolvimento do pensamento concreto, designado por estágio das operações concretas. Neste estágio, o pensamento apresenta-se menos egocêntrico e intuitivo para se tornar mais lógico, possibilitando a realização de operações mentais. Aos poucos, o pensamento da criança organiza-se em estruturas de conjunto e o seu raciocínio surge mais complexo, flexível e reversível. A criança começa por focar num aspeto, passando para outro de um dado objeto, empregando o raciocínio lógico no intuito de identificar diferenças ou semelhanças entre eles. Pode também avaliar e estabelecer relações causa-efeito, sobretudo se tem à sua frente um objeto e visualiza as suas transformações. Esta reversibilidade de pensamento possibilita que a criança entenda que, a título de exemplo, $3+3$ são 6, e $6-3$ são 3, compreendendo que é possível somar e, subtrair também, pois estas operações encontram-se relacionadas (Tavares et al., 2007).

Piaget realçou a reversibilidade como marca de excelência do pensamento lógico, salientando um pensamento que compreende a subtração como o que anula a adição ou simplesmente como o inverso; compreende a divisão como o oposto da multiplicação; ou, a radiciação como o oposto da potenciação. A reversibilidade, característica da inteligência operatória, é vista como uma das características que melhor descreve ou esclarece em termos formais, o nível de desempenho das crianças depois dos sete anos, em regra, nas diversas provas de pensamento operatório concreto de Piaget (Lourenço, 2005).

A conservação, é segundo a designação piagetiana, a capacidade para compreender a permanência e a constância dos objetos, independentemente das transformações da forma (Tavares et al., 2007). As crianças que se encontrem no período operacional-concreto são capazes de solucionar vários problemas sobre a conservação. Por exemplo, perante a conservação de líquidos, uma criança de sete anos neste estágio pode descentrar ao focar em

simultâneo a altura e a largura de ambos os potes. Esta criança também consegue fazer uso da reversibilidade (habilidade de desfazer mentalmente o processo, imaginando assim, o líquido no pote original). Através destas operações cognitivas, a criança percebe que cada um dos dois potes tem a mesma quantidade de líquido; ela usa a lógica, não se deixando enganar pelas aparências (Shaffer, 2005).

Se a criança tiver a noção da conservação da matéria sólida (obtida cerca dos sete anos), ou líquida (cerca dos oito anos), consegue recorrer ao raciocínio lógico e reversível, mediante o uso da inferência lógica. A inferência lógica refere-se à obtenção de conclusões por meio de evidências nem sempre visíveis. Mais tarde, são assimiladas as conservações referentes ao peso (cerca dos nove anos) e ao volume (cerca dos onze anos) (Tavares et al., 2007).

É devido aos esquemas mentais particulares do pensamento operatório, que a criança consegue entender a noção de tempo, espaço e velocidade, a relação entre a parte e o todo, assim como, executar operações de classificação e seriação e, adquirir a conservação do número (Monteiro & Santos, 1995).

Segundo Piaget, as razões destas novas possibilidades de pensamento devem ser procuradas na alteração da natureza dos esquemas de ação. A abordagem de Piaget entende o pensamento como uma série de ações sobre o mundo. No início, essas ações são efetivas e sensoriomotoras, sendo que, com o aparecimento da função simbólica, passam a ser ações mentais e semióticas. O que distingue as ações mentais das crianças menores das ações mentais das crianças maiores (de seis anos) é que nas primeiras trata-se de ações mentais isoladas e pouco conectadas entre si, mas bastante dependentes dos dados perceptivos (chamadas “intuições”); já as ações mentais das crianças maiores são progressivamente mais coordenadas entre si, podendo desligar-se com facilidade da situação presente (espacial e

temporal). Isso faz com que o seu pensamento seja mais lógico e inferencial e ainda, menos dependente do aqui e agora (Martí, 2004).

Desenvolvimento da personalidade e competências emocionais

No âmbito da personalidade prosseguiremos com as teorias de Freud e Erikson, abordando também as noções de autoconceito, autoestima e emoções.

O período escolar foi definido por Freud como estágio de latência, compreendido entre os cinco e seis anos e a puberdade. Durante este período, a criança passa por um esquecimento das sensações e acontecimentos vividos em anos precedentes, mediante um processo chamado amnésia infantil. Consequentemente, a criança passará por um período onde haverá uma redução da atividade sexual (parcial ou total), levando ao desenvolvimento de várias capacidades e aprendizagens sociais, escolares e culturais. Considerando a perspectiva freudiana, uma das aprendizagens referidas trata-se da compreensão dos papéis sexuais na sociedade onde está inserido. O superego assume a função de veicular a preocupação relativa às questões morais, bem como, controlar a libido mediante a manifestação de sentimentos de pudor e vergonha (Tavares et al., 2007).

De acordo com Erikson e a sua teoria psicossocial (1980), a tensão desses anos surge entre a laboriosidade em contraposição à inferioridade. Nessa etapa, as crianças irão aprender o que necessitam para se integrarem, anos mais tarde, como adultos e membros ativos do seu grupo social. Na nossa sociedade, tal aprendizagem realiza-se essencialmente na escola, a qual possui uma particular importância como contexto de influência, onde as crianças se relacionam com adultos diferentes dos seus pais, apresentando-se uma referência para os processos de comparação social. Erikson salienta que, as experiências que as crianças têm nos diversos contextos de desenvolvimento, farão o desenvolvimento da personalidade inclinar-se para um dos polos que caracterizam essa etapa. À medida que a criança vai

ganhando habilidades e destrezas sociais, vai-se sentindo produtiva e competente; contrariamente, as experiências negativas e o fracasso escolar levarão a sentimentos de inferioridade e incompetência (Palacios & Hidalgo, 2004).

A parte negativa desta crise é o sentimento de inferioridade e de inadequação, o que revela que não sente segurança quanto às suas capacidades ou não sente reconhecimento e confiança quanto ao seu papel social. As virtudes resultantes duma resolução positiva desta crise, referem-se à capacidade e ao método, manifestando-se numa autoimagem positiva e numa motivação crescente para a aprendizagem e resolução de problemas (Tavares et al., 2007).

No que respeita ao autoconceito, no período compreendido entre os seis e os doze anos, as crianças continuam a avançar na construção do conhecimento do próprio eu, e simultaneamente, são causadas mudanças relevantes na valoração que fazem de si próprias. Entre os seis e os doze anos, podemos analisar nas descrições que as crianças fazem delas próprias, um processo contínuo de mudanças que, a nível geral, estão viradas para uma complexidade crescente. Entre os seis e os oito anos ocorre a consolidação de algo que já indicado antes dos seis anos: uma tendência a fazer discriminações cada vez mais finas acerca de si próprio; tais discriminações incluem agora, comparações consigo próprio, sendo frequentemente utilizadas contraposições e contrastes do tipo tudo ou nada (“antes eu gostava muito de brincar e correr, mas agora não gosto nem um pouco”), onde o próprio eu é visto como o principal elemento de referência, que explora com regularidade os conteúdos internos e de natureza psicológica (“eu fico muito feliz se as minhas amigas vierem brincar comigo”) (Palacios & Hidalgo, 2004).

As dimensões relevantes para a autoestima vão-se alterando com a idade, tal como também ocorre ao nível do autoconceito, sendo possível afirmar que, a autoestima está menos

diferenciada em idades mais precoces, tornando-se mais complexa e diversificada à medida que o desenvolvimento avança. Ao mesmo tempo que a autoestima se diversifica e surgem novas dimensões, mediante o avanço da idade, também a autoestima global se vai consolidando, refletindo uma valoração geral do eu, não ligada a nenhuma faceta específica. Tal como observado em relação ao autoconceito, o que origina as mudanças ao nível do desenvolvimento da autoestima, parece estar relacionado com a crescente capacidade para avançar, de visões exclusivamente concretas para conceções cada vez mais generalizadoras e abstratas (Palacios & Hidalgo, 2004).

Relativamente ao desenvolvimento emocional, as crianças em idade escolar vão-se apoiando mais em informações pessoais, históricas e situacionais no intuito de interpretar emoções e alcançarem etapas relevantes na compreensão emocional. Por exemplo, cerca dos oito anos de idade, as crianças são capazes de identificar que muitas situações comuns (e.g. no aproximar de um cão grande) provocarão reações emocionais distintas (e.g. alegria ou medo) em diferentes pessoas (Gnepp e Klayman, 1992).

No final da primeira infância e nos meses seguintes, as crianças são capazes de entender e experimentar emoções mais complexas (e.g. a vergonha, o orgulho e a culpa), e ao mesmo tempo, vão conseguindo observar os primeiros sinais de compreensão e de controlo emocional. Existe ainda, um longo caminho a percorrer relativamente ao desenvolvimento emocional, pois ao longo do resto da infância e da adolescência, as crianças deverão ainda, entender a presença de emoções contraditórias, dominar as normas de expressão das emoções e controlá-las. Existem bastantes situações do dia-a-dia que causam em nós, simultaneamente sentimentos positivos e negativos. Apesar de existirem situações que causem reações emocionais bastante claras e diferenciadas, também existem outras situações, que poderão

levar a um estado emocional com sentimentos variados, podendo mesmo ser contraditórios e, originar uma ambivalência emocional (Palacios & Hidalgo, 2004).

Alguma da confusão que existe, relativamente à compreensão que as crianças têm sobre os seus sentimentos, ocorre devido à sua incapacidade em perceber que é possível experimentar simultaneamente diversas reações emocionais. O problema apresenta duas dimensões, designadamente, a qualidade da emoção, podendo ser positiva ou negativa, e o alvo para o qual ela é direcionada (Papalia et al., 2001).

De acordo com Harter e Buddin (1987), existe uma sequência evolutiva, que consiste nos seguintes passos:

- Num primeiro momento, as crianças com idades compreendidas, entre os três e os cinco anos, são incapazes de aceitar que uma mesma situação provoque duas emoções distintas, negando esta possibilidade de forma categórica.

- Esta segunda fase, trata-se de uma fase intermediária (cerca dos seis anos), onde se verifica que as crianças começam a admitir que determinadas situações podem de facto, provocar mais do que uma emoção, mas tendo sempre presente, que uma delas precede ou segue a outra (“Eu ficava amedrontado se um dia ficasse sozinho em casa, mas ficava alegre logo que o meu pai e minha mãe chegassem”).

- Por fim, na terceira fase, cerca dos seis ou sete anos, as crianças já começam a entender que determinados acontecimentos podem causar dois sentimentos em simultâneo, aceitando primeiramente a hipótese de experimentar duas emoções semelhantes (“se minha amiga partisse a minha boneca preferida, eu ficava chateada com ela e ao mesmo tempo, triste por ficar sem a minha boneca”) e aceitando que, determinadas situações podem originar emoções contraditórias (“eu fico com raiva de ter de limpar o meu quarto, mas depois disso, gosto de o ver arrumado”).

O progresso da compreensão emocional está muito dependente dos avanços que vão ocorrendo ao nível cognitivo, sendo necessário que a criança atinja um certo nível de complexidade cognitiva no intuito de possibilitar a tomada de consciência da ambivalência emocional. A experiência social é também imprescindível para a compreensão da ambivalência emocional e, o contexto social é responsável por proporcionar à criança a oportunidade de experienciar em si mesma várias emoções, bem como, de observar essas emoções nos outros. À medida que as crianças vão crescendo, o controlo externo das suas emoções deve transformar-se num processo de autocontrolo, no qual as crianças devem aprender a avaliar, regular e modificar os seus estados emocionais (Palacios & Hidalgo, 2004).

Uma das necessidades básicas na segunda infância é a segurança emocional. Em geral, a criança experimenta uma sensação de segurança sempre que os pais e irmãos satisfaçam as suas necessidades e, cuidem dela como membro desejado da família, sem que o seu passado seja lesado por um dano permanente ao ego (Pikunas, 1979).

Uma estratégia utilizada frequentemente pelas crianças, quando estão perante emoções negativas, é pedir ajuda a outras pessoas. Até aos seis ou sete anos, os pais são considerados a principal fonte de apoio e consolo, a que as crianças recorrem nestas situações, mas consoante os anos vão passando, é mais provável que esses pedidos de ajuda, sejam dirigidos para outras crianças (Palacios & Hidalgo, 2004).

Desenvolvimento social e interpessoal

Iremos dar continuidade aos temas anteriormente abordados quanto ao desenvolvimento social e interpessoal, designadamente, a relação e as experiências das crianças com as figuras adultas significativas, bem como, as relações com os irmãos e com os pares.

Enquanto algumas crianças admiram as interações sociais e parecem atraídas para os pares, outras apresentam-se pouco sociáveis e até retraídas. Apesar da sociabilidade ser de certo modo influenciada pelo genótipo da pessoa, o desenvolvimento das relações positivas ou negativas com pares pode ter início em casa, onde os pais podem estimular ou inibir a sociabilidade com os pares. Existem diversas formas de os pais influenciarem a quantidade de contactos dos seus filhos com os pares. Uma delas é a escolha de uma residência, onde a tomada de decisão de viver num bairro, com casas espaçosas e playgrounds reduzidos ou colegas da mesma idade, pode limitar gravemente o acesso aos pares. As crianças que frequentam escolas que valorizam um currículo social e que têm bons cuidados diários, parecem desenvolver habilidades sociais numa idade anterior comparativamente com aquelas que ficam em casa. Os pais que organizam encontros para os seus filhos com os pares, estão numa posição de influenciá-los, supervisionando as suas interações com os pares e garantindo uma brincadeira amigável e sem conflitos (Shaffer, 2005).

Os pais de crianças sociáveis tendem a ser sensíveis e carinhosos, a ensinar e moldar habilidades sociais positivas e monitorizar os seus filhos de forma não intrusiva, possibilitando-lhes uma notável autonomia para aplicar as habilidades sociais obtidas em casa nas suas interações com os pares (Ladd & Hart, 1992).

As interações entre irmãos e entre pares são marcadas por uma diferença crucial, por exemplo, ser o irmão mais novo ou mais velho é algo fixado pela ordem de nascimento, já a posição entre pares, é algo mais flexível, pois depende dos colegas com quem a criança estabelece relacionamento. Deste modo, as interações entre pares de idades distintas, podem proporcionar às crianças experiências que de outro modo, elas nunca teriam oportunidade de experienciar nas interações com irmãos, podendo manifestar-se como contexto primário onde: as crianças mais velhas geralmente mais dominantes, aprendem a acomodar-se (quando

interagem com pares mais velhos); um irmão mais novo oprimido, aprende a liderar e a manifestar compaixão (quando estabelece relação com crianças ainda mais novas) e, um filho único adquire ambos os conjuntos de habilidades sociais. Assim, as interações entre pares de idades distintas podem, sem dúvida, possibilitar relevantes experiências para crianças de todas as idades (Shaffer, 2005).

É durante o ensino básico que se fortalece o protagonismo dos pares enquanto agentes socializadores. Durante este período, as crianças estão mais tempo juntas, com relações de amizade mais fortes, em grupos maiores e mais diversificados, coincidentes em diferentes situações e contextos, e não têm tanta supervisão dos adultos. Experimentam também, melhorias significativas ao nível de diferentes habilidades sociais, que estão diretamente envolvidas nas interações com seus pares (Moreno, 2004).

Geralmente, os grupos de pares são formados por crianças que vivem perto ou que vão juntas para a escola, crianças com um nível socioeconómico semelhante, da mesma etnia ou origem racial. Considerando que a palavra pares significa “iguais”, esta refere-se a crianças que habitualmente brincam juntas, que apresentam uma idade aproximada, apesar de num grupo de vizinhos poderem ter diferentes idades (Papalia et al., 2001).

As crianças que se diferenciem relativamente à idade podem, contudo, ser consideradas pares, sempre que ajustem o seu comportamento às capacidades de outros e partilhem os mesmos interesses e objetivos (Shaffer, 2005).

A extensão de idades traz diferenças, não só no tamanho, mas também ao nível das capacidades e dos interesses. Realizar atividades com os pares é benéfico para as crianças a vários níveis. As crianças aumentam as suas competências ao nível da sociabilidade e da intimidade, fortalecem as relações sociais e alcançam um sentimento de pertença (Papalia et al., 2001).

Podemos ter uma ideia da importância do contacto com pares da mesma idade, em contraste com o estabelecido pelos pais. As interações entre uma criança e os pais apresentam-se desiguais, uma vez que, os pais têm mais poder que as crianças, devendo estas ser subordinadas e obedecer à sua autoridade. Por outro lado, colegas da mesma idade geralmente possuem o mesmo status e poder, necessitando de apreciar as perspetivas uns dos outros, cooperar, negociar e abrir mão, procurando um bom relacionamento ou obter objetivos comuns. Assim, contactos do mesmo status com colegas da mesma idade, contribuem presumivelmente para uma evolução nas competências sociais difíceis de alcançar na atmosfera não igualitária da casa. Apesar das interações entre diferentes faixas etárias serem geralmente desequilibradas, onde uma criança (a mais velha) possui maior poder que a outra, tais desigualdades podem ajudar a criança a alcançar determinadas competências sociais. As crianças mais novas tiram proveito das interações com diferentes faixas etárias, conseguindo dos seus colegas mais velhos habilidades novas e em simultâneo, aprendem a procurar ajuda e a obedecer de forma prestável a esses poderosos associados. As crianças mais velhas geralmente comandam as interações entre crianças de diferentes idades, adequando o seu comportamento à capacidade dos seus companheiros mais jovens. As interações entre diferentes faixas etárias parecem favorecer quer as crianças mais velhas como as mais novas (Shaffer, 2005).

Conforme as crianças se vão afastando da influência parental, o grupo de pares lança perspetivas novas, de forma a serem feitos juízos independentes. Nestas idades, testar valores que antes eram inquestionáveis e confrontá-los com os dos seus pares, auxilia na decisão a tomar relativamente aos valores a manter e a rejeitar. O grupo de pares auxilia na formação de opiniões acerca de si mesmo. Através da comparação com outros da sua idade, as crianças conseguem uma medida mais pragmática acerca das suas capacidades. O grupo de

pares, consegue auxiliar as crianças a viverem em sociedade, bem como, a descobrir qual a melhor forma de adequar as suas necessidades e desejos aos outros, quando deve ser firme ou ceder. O grupo de pares tem também a capacidade de fornecer segurança emocional. É bastante reconfortante para as crianças, entenderem que não são os únicos, a terem pensamentos que possam ofender um adulto (Papalia et al., 2001).

O jogo de regras e o investimento de tempo nas conversas, são consideradas as brincadeiras mais atrativas nestas idades. Até cerca dos cinco anos, as crianças não têm consciência das regras nos jogos, envolvendo-se neles pelo mero prazer de correrem com as outras crianças (por exemplo, no futebol), ou por moverem os dados (por exemplo, no ludo), mas também, por acreditarem que todos podem ganhar. É a partir dessa idade, que as crianças se iniciam nas regras, começando pelas mais simples e fazendo isso de uma forma peculiar. Numa primeira fase, até cerca dos oito anos, as crianças que jogam consideram as regras verdades absolutas, fixas, permanentes e imutáveis, necessitando de uma adesão rigorosa ao cumprimento das regras, algo tão sério que, caso existam desacordos entre os membros do grupo, aquando da interpretação da regra, o funcionamento do jogo corre grave perigo uma vez que cada um defenderá a sua interpretação como sendo a verdadeira. Cerca dos oito anos, as crianças são agora capazes de entender o sentido das regras, considerando-as como prescrições que podem ser alteradas, mediante um consenso de todas as partes (Moreno, 2004).

Pertinência do Estudo

Em Portugal, apesar de ser obrigatória a matrícula no 1º ano do 1º ciclo do ensino básico para crianças que completem 6 anos até ao dia 15 de setembro, existem ainda, outras crianças que só completam os 6 anos depois do dia 15 de setembro até ao dia 31 de dezembro e, que de acordo com o Despacho n.º 5048-B/2013, apenas podem ingressar no 1º ano caso seja solicitado pelo encarregado de educação e mediante a aceitação definitiva, caso existam vagas nas turmas já formadas (*Número 5 e 6, do Artigo 4.º do Despacho n.º 5048-B/2013*).

Tem sido observado uma maior pressão para um ingresso escolar precoce. Face ao exposto, torna-se importante estudar de forma aprofundada este tema, para que a decisão de um ingresso precoce possa ser tomada com dados de evidência científicos. Assim, o presente estudo ganha relevância, ao investigar e comparar dois grupos de crianças com diferentes idades de entrada no 1º ciclo, face às aptidões escolares e às competências pessoais e sociais.

Pretende-se que esta investigação permita aumentar os conhecimentos acerca das aptidões escolares e das competências necessárias ao ensino pré-escolar e básico, a todos os intervenientes diretamente relacionados com crianças.

Este objetivo assume particular importância, pois existe pouca literatura em Portugal, relativamente a esta temática, tornando-se deste modo, uma investigação exploratória e pioneira. Pretende-se trazer mais conhecimentos tanto para os pais como para outros profissionais que lidem diretamente com crianças, para que seja tomada uma decisão ponderada e baseada em dados científicos quanto à idade de entrada das crianças no 1º ano de escolaridade, de forma a contribuir para um melhor ingresso escolar.

Método

Questão de Investigação

Como questão de investigação, sugiro: “Qual o impacto da idade nas aptidões escolares e nas competências pessoais e sociais, em alunos do 2º ano de escolaridade?”

Objetivos Gerais

Deste modo, o presente trabalho propõe-se elaborar um estudo exploratório e transversal numa abordagem quantitativa, que tem como objetivo geral a comparação de dois grupos de crianças com diferentes idades de entrada no 1º ciclo:

1. Crianças com 5 anos de idade a fazer 6 até 31 de dezembro;
2. Crianças com 6 anos de idade a fazer 7 no início do ano seguinte.

Pretende-se comparar estes dois grupos de crianças face às suas aptidões escolares e competências pessoais e sociais, tendo presente que no momento, estas se encontram a frequentar o 2º ano de escolaridade.

Para abordar este objetivo central, este foi desdobrado em dois objetivos específicos, que facilitam essa compreensão e norteiam o trabalho de investigação.

Objetivos Específicos

1. Descrever e comparar as aptidões escolares e as competências pessoais e sociais nos dois grupos de alunos com diferentes idades de ingresso (5 e 6 anos de idade);
2. Comparar as aptidões escolares e as competências pessoais e sociais, de acordo com o género dos participantes e as habilitações literárias dos pais (proxy ao estatuto sociodemográfico).

Tipo de Estudo

O estudo aqui apresentado é um estudo de natureza transversal e exploratória, ou seja, é uma abordagem metodológica de investigação que procura conhecer e explorar com maior

profundidade conceitos fulcrais como a idade de entrada no 1º ciclo, as aptidões escolares e as competências sociais, emocionais e pessoais.

Segundo Gil (1999), a pesquisa exploratória é desenvolvida procurando dar uma visão geral sobre um determinado fato. Assim, esta pesquisa é realizada, essencialmente quando o tema a abordar é pouco explorado, sendo difícil a formulação de hipóteses claras e operacionalizáveis.

A pesquisa exploratória, apresenta algumas finalidades, designadamente, facilitar a delimitação do tema a investigar, facultar maiores informações sobre o assunto a explorar, direcionar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses, e descobrir um novo enfoque acerca do assunto (Andrade, 2002).

O objetivo deste estudo exploratório, visa descrever e analisar o fenómeno da idade de entrada no 1º ciclo relativamente às aptidões escolares e às competências pessoais e sociais de crianças do 2º ano de escolaridade, de uma forma profunda e global, procurando encontrar interações entre fatores relevantes.

Nesta metodologia pretende-se uma amostragem intencional e criteriosa, tendo a seleção da amostra cumprido determinados critérios, no intuito de investigar o máximo possível, o tema em estudo.

Ética e Deontologia

O presente estudo foi previamente autorizado pelos diretores dos agrupamentos de escolas e externatos, tendo sido preenchido respetivo acordo e consentimento informado (Apêndice B). Os pais que autorizaram o estudo preencheram acordo e consentimento informado para a participação dos seus educandos (Apêndice C).

As questões éticas encontram-se presentes quer na psicologia quer noutras disciplinas práticas. Neste sentido, o psicólogo clínico deve considerar três pontos fundamentais: a ética,

no sentido estrito, ou seja, o estudo dos fundamentos dos princípios morais, a deontologia (regras e deveres profissionais) e a legislação vigente que condiciona a atividade do psicólogo (Pediñelli, 1999).

O Código Deontológico integra os princípios éticos da atividade profissional em Psicologia, em qualquer contexto e área de aplicação, de forma a guiar os/as psicólogos/as com práticas de excelência, garantindo um exercício profissional ético. Entende-se por cliente qualquer pessoa, família, organização, grupo e/ou comunidade com os quais os/as psicólogos/as executem atividades de acordo com os seus papéis profissionais e/ou científicos enquanto psicólogos/as. São psicólogos/as, qualquer pessoa que possua formação específica em Psicologia de acordo com as normas atuais (Art.º 51 da Lei nº. 57/2008 de 4 de Setembro) e que execute um papel profissional num contexto ou área da Psicologia. É obrigatória a inscrição enquanto membro, ou membro-estagiário, no exercício da atividade profissional supervisionada, da Ordem dos Psicólogos Portugueses, para exercer a prática em Psicologia. No ano de 2008, de acordo com o artigo 77º, da Lei nº. 57/2008 de 4 de setembro, a Ordem dos Psicólogos cria, mantém e atualiza o Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, que engloba os objetivos gerais e específicos para o profissional de Psicologia (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2011).

De entre os vários princípios gerais e específicos, são importantes para a presente investigação:

Princípio A - Respeito pela dignidade e direitos da pessoa: os/as psicólogos/as devem respeitar tanto os direitos quanto as decisões da pessoa, desde que enquadrados num exercício de racionalidade respeito pelo outro;

Princípio B – Competência: os profissionais de Psicologia têm a obrigação de exercer a sua atividade em consonância com os pressupostos técnicos e científicos da profissão,

mediante uma formação pessoal adequada e uma atualização profissional permanente, com a fim de atingir os objetivos da intervenção psicológica;

Como princípios específicos, destacamos:

1. Consentimento informado: os/as psicólogos/as têm que respeitar a autonomia e a autodeterminação das pessoas na qual estabelecem relações profissionais, considerando o princípio geral do respeito pela sua dignidade e direitos;

2. Privacidade e confidencialidade: obrigatoriedade de assegurar a privacidade e a confidencialidade de toda a informação do seu cliente;

7. Investigação: ao nível da investigação científica, pode ocorrer que o desejo legítimo de querer saber mais e aumentar os conhecimentos, entrem em conflito com os valores humanos e sociais que também se apresentam legítimos. Trata-se de um assunto pertinente, uma vez que, são os psicólogos que procuram o participante, pelo que o respeito pela autonomia se apresenta como o princípio central. Devem ser considerados o princípio geral da beneficência e não-maleficência, colocando em primeiro lugar, o bem-estar dos participantes nas investigações e o princípio geral da responsabilidade social, relativo à produção e comunicação de conhecimento científico válido capaz de melhorar o bem-estar das pessoas (OPP, 2011).

Participantes

O atual estudo contou com a participação de 153 crianças (das quais 49 % são raparigas e 51% são rapazes). Tratam-se de crianças na sua maioria de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, a frequentar o 2º ano de escolaridade do 1º ciclo, em escolas públicas e privadas. Os participantes pertencem maioritariamente à zona de Lisboa e Vale do Tejo. Através do Questionário

Sociodemográfico (Apêndice D), poderemos divulgar os dados sociodemográficos dos participantes.

O estudo contemplou 6 escolas públicas e 4 privadas todas pertencentes ao distrito de Lisboa.

Pretende-se deste modo, um tipo de amostragem não-probabilística (de conveniência), onde os participantes são seleccionados pois preenchem os critérios pretendidos.

Os critérios de inclusão dos sujeitos no estudo implicam que sejam crianças que se encontrem a frequentar a escola primária, no 2º ano de escolaridade do 1º ciclo; que estudem no distrito de Lisboa; que tenham entrado para a escola primária com 5 anos de idade a fazer 6 até 31 de dezembro; que tenham entrado para a escola primária com 6 anos de idade a fazer 7 no início do ano seguinte; frequência da mesma escola no 1º e 2º ano de escolaridade; crianças não portadoras de deficiência (intelectual ou motora).

Como critérios de exclusão, incluem-se as crianças que não se encontrem a frequentar o 2º ano de escolaridade do 1º ciclo; que estudem fora do distrito de Lisboa; que não tenham entrado para a escola primária com 5 anos de idade a fazer 6 até 31 de dezembro; que não tenham entrado para a escola primária com 6 anos de idade a fazer 7 no início do ano seguinte; ter frequentado diferentes escolas no 1º e no 2º ano de escolaridade; crianças portadoras de deficiência (intelectual ou motora).

Instrumentos

Foram escolhidos os instrumentos a seguir apresentados, pois consideram-se adequados e pertinentes ao estudo, apresentando informação relevante para realização do mesmo.

Questionário Sociodemográfico

A aplicação de um questionário sociodemográfico tem como intuito classificar a amostra do estudo e recolher informação considerada relevante para a caracterização da amostra. Este questionário foi criado pela investigadora, procurando obter todos os dados sociodemográficos necessários acerca das crianças estudadas.

Inclui variáveis pessoais, sociais e demográficas, tais como: idade; sexo; habilitações literárias; estatuto sociodemográfico; residência atual; coabitação; uso de medicação; presença doença crónica; existência de acompanhamento psicológico ou psiquiátrico; idade de entrada na escola; número de reprovações; inclusão em programa especial; entre outros. Visa essencialmente recolher informação de carácter sociodemográfico. O referido documento encontra-se no apêndice C.

BAPAE – Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar

A BAPAE é uma prova da autoria de M.^a Victoria de la Cruz, que pretende avaliar um conjunto de aptidões básicas, necessárias à aprendizagem escolar, designadamente a compreensão verbal, a aptidão numérica e a aptidão perceptivo-visual. Trata-se de uma prova indicada para avaliar a prontidão escolar, uma vez que, permite avaliar competências relevantes, que a criança já deverá ter adquirido, para ser capaz de aprender as matérias escolares. Este instrumento é composto por cinco subtestes: compreensão verbal, relações espaciais, conceitos quantitativos, constância da forma e orientação espacial. Os três subtestes em conjunto, (relações espaciais, conceitos quantitativos e orientação espacial) formam uma prova de aptidão perceptiva. Os resultados obtidos nesta bateria permitem adequar a programação e as tarefas escolares às crianças com que se trabalha (Cruz, 1996).

A bateria BAPAE aferida para a população portuguesa é constituída pelo manual, cadernos de itens e grelha para cotação. Os cadernos apresentam-se atraentes e coloridos para

a população selecionada. O caderno de itens apresenta diversos desenhos, os quais deverão ser identificados pela criança, de acordo com as instruções do examinador. Na capa do caderno, deverão ser indicados dados como o nome, a idade, o sexo e o ano de escolaridade, mesmo que, para tal seja necessária a ajuda do examinador. Durante a aplicação da prova, o examinador deverá permanecer na sala. Este deverá ainda, estar familiarizado com o conteúdo do questionário, com as instruções da aplicação e com o material a utilizar (Cruz, 1996).

Trata-se de uma prova que poderá ser aplicada individualmente ou em grupo. Relativamente à cotação da prova, esta é feita a partir das grelhas de respostas, incluídas no material. A pontuação dos subtestes (compreensão verbal, relações espaciais e conceitos quantitativos) corresponde ao número de respostas corretas. No que se refere aos três subtestes que compõem a prova de aptidão perceptiva (aptidão numérica, relações espaciais e orientação espacial), os resultados deverão ser analisados conjuntamente. Nos subtestes constância da forma e orientação espacial, a pontuação atribuída é: dois pontos por cada item, caso a criança tenha marcado as figuras corretas e nenhuma outra; um ponto por cada item, caso a criança tenha marcado uma só figura, das duas corretas e nenhuma outra; zero pontos caso a criança tenha marcado uma ou duas figuras corretas e uma ou mais incorretas ou tenha somente marcado figuras incorretas. As pontuações máximas dos subtestes são 20 pontos na compreensão verbal, 20 pontos nos conceitos quantitativos, 20 pontos na constância da forma, 20 pontos na orientação espacial e 10 pontos nas relações espaciais, perfazendo um total de 90 pontos. A tipificação portuguesa utiliza a escala percentílica e a escala típica de eneatis. A tabela de normas por escolaridade engloba o 1º e 2º ano do 1º ciclo. A tabela de normas por idade compreende os 6, 7 e 8 anos ou superior (Cruz, 1996).

Após a cotação da prova, obtemos um resultado bruto para cada uma das provas e um resultado bruto total, que consultado na tabela correspondente nos dá um percentil.

“Para mim é fácil” – Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais

Segundo Gaspar e Matos (2015), na atualidade, as competências pessoais e sociais assumem um papel fulcral no desenvolvimento das crianças e adolescentes, bem como ao nível do seu comportamento face aos fatores de risco.

A escala “Para mim é fácil”, é um instrumento de medida das competências pessoais e sociais, construído e validado pela Equipa Aventura Social. Este instrumento encontra-se aferido para a população portuguesa e é constituído por 5 dimensões da competência social e pessoal: Resolução de Problemas, Competências Básicas, Regulação Emocional, Relações Interpessoais e Definição de Objetivos. Composta por um total de 43 itens, que abordam das competências mais simples às mais complexas, nos variados contextos da criança e do jovem, tais como: “Para mim é fácil dizer obrigado”; “Para mim é fácil defender os meus direitos”; “Para mim é fácil lidar com os colegas da escola” (Gaspar e Matos, 2015).

Do total de 43 itens, 15 itens compõem a dimensão Resolução de Problemas, 8 itens compõem a dimensão Competências Básicas, 7 itens compõem a dimensão Regulação Emocional, 8 itens compõem a dimensão Relações Interpessoais e 5 itens compõem a dimensão Definição de Objetivos. De salientar, que os itens que compõem a dimensão Definição de Objetivos deverão ser invertidos (Gaspar e Matos, 2015). Os itens correspondentes a cada dimensão estão descritos seguidamente na **Tabela 1**.

Tabela 1

Itens correspondentes às dimensões da escala “Para mim é fácil” de avaliação de competências pessoais e sociais

Dimensão	Nº de itens	Total de itens da dimensão
Resolução de Problemas	3; 7; 9; 10; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 28; 29; 30; 42; 43	15
Competências Básicas	4; 6; 8; 12; 13; 19; 20 27	8
Regulação Emocional	1; 14; 17; 35; 36; 38; 41	7
Relações Interpessoais	2; 3; 5; 11; 15; 16; 18; 37	8
Definição de Objetivos*	31; 32; 33; 34; 40	5

**Itens a reverter*

Os sujeitos marcam a sua resposta, de acordo com o seu nível de concordância com a afirmação, numa escala tipo *Likert*, a qual apresenta cinco hipóteses de resposta: 1= “Nunca”, 2= “Poucas vezes”, 3= “Algumas vezes”, 4= “Muitas vezes” e 5= “Sempre”. De referir, que quanto mais elevado o valor de resposta, maior as competências pessoais, emocionais e sociais dos sujeitos.

A presente escala apresenta boas propriedades psicométricas, podendo ser utilizada como um facto único de medição da competência pessoal e social, ou analisada em cinco fatores/dimensões da competência social e pessoal, designadamente, a Resolução de Problemas, Competências Básicas, Regulação Emocional, Relações Interpessoais e Definição de Objetivos. Os valores de Alpha de Cronbach verificados são, respetivamente para a escala total de $\alpha=0.91$, para a dimensão Resolução de Problemas de $\alpha=0.86$, para a dimensão Competências Básicas de $\alpha=0.79$, para a dimensão Regulação Emocional de $\alpha=0.74$, para a dimensão Relações Interpessoais de $\alpha=0.67$ e para a dimensão Definição de Objetivos de $\alpha=0.61$. Trata-se de uma prova que poderá ser aplicada individualmente ou em grupo, em crianças ou adolescentes do sexo feminino ou masculino. Procura avaliar as competências

recorrendo a uma perspetiva positiva e não, focando uma visão de falta de competências (Gaspar e Matos, 2015). A escala supracitada é apresentada no anexo A.

Procedimento

Inicialmente, foram contactados os contextos educativos (agrupamentos de escolas, escolas e externatos), uns presencialmente, outros por escrito (via email), explicando aos respetivos diretores o propósito do estudo e solicitando a respetiva autorização. Foi entregue de forma presencial um pedido de colaboração no estudo (apêndice A), contendo todos os detalhes, designadamente, o tipo de estudo, a pertinência e os objetivos do mesmo, a forma de aplicação dos instrumentos, informando o caráter voluntário da participação e evidenciando a importância da confidencialidade e da privacidade ao longo do mesmo. Depois de autorizado o estudo pelo diretor, e devidamente assinado o respetivo consentimento informado (apêndice B), estabeleceu-se o contacto com o professor da turma de 2º ano no sentido de planear a recolha de dados. A recolha de dados ocorreu entre o mês de fevereiro e junho do corrente ano.

Numa primeira fase, foi marcada data com o professor da turma de 2º ano para efetuar a entrega dos consentimentos informados para serem entregues aos encarregados de educação/pais (apêndice C) de todas as crianças. Foi também, entregue um questionário sociodemográfico (apêndice D) com informações de caráter sociodemográfico para preenchimento pelos pais, garantindo-se a confidencialidade e o anonimato dos participantes e dos dados utilizados. Aquando da entrega destes documentos, foi informado o professor dos objetivos e potencialidades do estudo e da inteira disponibilidade por parte da investigadora para o esclarecimento de qualquer dúvida por parte dos encarregados de educação/pais.

Numa segunda fase, com os consentimentos informados e os questionários sociodemográficos devidamente preenchidos, foi agendado via telefone com o professor, uma

data para a recolha de dados. Nos dias das recolhas, os alunos que tinham as devidas autorizações, eram encaminhados para uma sala reservada a fim de proceder à aplicação dos instrumentos. Antes da sua aplicação, foi possível efetuar uma breve apresentação do estudo e explicar a sua pertinência. Foram dadas todas as instruções necessárias aos participantes, fazendo referência ao facto de não existirem respostas certas ou erradas. Aquando da apresentação dos instrumentos, foram realizados em conjunto os itens de exemplo. Devido à tenra idade dos participantes, foram-lhe lidos todos os itens pertencentes à escala “Para mim é fácil” de maneira a facilitar o preenchimento da mesma. A aplicação de provas contou com uma única sessão, com a duração aproximada de uma hora, realizada coletivamente, em contexto sala de aula, com as crianças participantes presentes e conduzida pela investigadora. A recolha de dados foi realizada através de dois instrumentos, nomeadamente a “BAPAE” - bateria de aptidões para a aprendizagem e a escala “Para mim é fácil” - escala de avaliação de competências pessoais e sociais (anexo A). Após o preenchimento dos instrumentos, estes foram recolhidos um a um, sendo em simultâneo confirmado o preenchimento de todos os itens.

Análise Estatística

Foram calculadas as estatísticas descritivas para as variáveis demográficas referentes ao grupo total de crianças. Antes de serem efetuadas quaisquer análises, todos os dados foram testados quanto à normalidade, usando para o efeito os testes de Shapiro-Wilk e Kolmogorov-Smirnov, e ainda, o teste de Levene para a homogeneidade da variância. Sendo a amostra de dimensões superiores a 30, assumiu-se a distribuição normal da mesma, de acordo com a teoria do limite central (Field, 2009).

No presente estudo, para a respetiva amostra de participantes foram calculados os valores de Alpha de Cronbach para as várias dimensões da escala “Para mim é fácil” bem como para a escala total. Estes valores são apresentados seguidamente, na **Tabela 2**.

Tabela 2

Valores de Alpha de Cronbach para a escala “Para mim é fácil” na versão original e no presente estudo.

Dimensão	Alpha de Cronbach da escala original	Alpha de Cronbach no presente estudo
Escala Total	$\alpha=0.91$	$\alpha=0.84$
Resolução de Problemas	$\alpha=0.86$	$\alpha=0.76$
Competências Básicas	$\alpha=0.79$	$\alpha=0.63$
Regulação Emocional	$\alpha=0.74$	$\alpha=0.62$
Relações Interpessoais	$\alpha=0.67$	$\alpha=0.55$
Definição de Objetivos	$\alpha=0.61$	$\alpha=0.44$

Uma vez que se verificou que os valores de Alpha obtidos nas várias dimensões da escala para o presente estudo são maioritariamente abaixo do que é considerado como uma fiabilidade aceitável, as análises estatísticas relativamente à mesma, foram efetuadas usando apenas o valor da escala total ($\alpha=0.84$).

Realizou-se o teste t independente e a ANOVA para determinar as diferenças entre os grupos de crianças que entraram na escola com 5 ou 6 anos, bem como de acordo com o género dos participantes e as habilitações literárias dos pais.

Todas as análises estatísticas foram realizadas com o Pacote Estatístico para Ciências Sociais (SPSS), versão 22.0 para Windows. Para todos os testes, a significância estatística foi definida em $p<0.05$ (Field, 2009).

Resultados

Considerando os objetivos propostos e a hipótese de investigação, seguidamente apresentamos os resultados. Numa primeira fase apresentamos os resultados referentes à caracterização da amostra, seguindo-se as comparações para as variáveis competências pessoais e sociais e aptidões escolares, de acordo com a idade de ingresso escolar e ainda, as comparações para as variáveis competências pessoais e sociais e aptidões escolares, de acordo com o género dos participantes e as habilitações literárias dos pais.

Caracterização da Amostra

A amostra do presente estudo é composta por 153 participantes com idades compreendidas entre os 7 (Min) e os 8 anos (Max) e com uma média de 7.30 anos de idade (DP=0.46). Relativamente à idade de entrada no primeiro ciclo, os participantes apresentam uma média de 5.73 anos (DP=0.44). Na sua maioria, os participantes são do género masculino (51%) e de nacionalidade Portuguesa (98.7%) (ver **Tabela**).

Tabela 3

Idade, género e nacionalidade dos participantes

	Total Grupo
	N=153
Idade (anos) (M±SD)	7.30±0.46
Idade de entrada no primeiro ciclo (anos) (M±SD)	5.73±0.44
Género (%)	
Feminino	49.0
Masculino	51.0
Nacionalidade (%)	
Portuguesa	98.7
Outra	1.3

No que se refere à caracterização da zona de residência, os participantes pertencem maioritariamente à zona de Lisboa e Vale do Tejo. A zona de residência foi maioritariamente classificada como urbana (ver **Tabela 4**).

Tabela 4

Caracterização da zona de residência

	Total Grupo N=153
Zona de residência (%)	
Centro	9.2
Lisboa e Vale do Tejo	90.1
Outro	0.7
Caracterização da zona de residência	
Rural	10.2
Urbana	61.2
Suburbana	28.6

As crianças que participaram frequentavam o 2º ano de escolaridade. Na sua maioria, frequentaram o ensino pré-escolar, sendo essa frequência igual ou superior a três anos. No que diz respeito às retenções escolares, a maioria dos participantes não reprovou (ver **Tabela 5**).

Tabela 5

Variáveis relativas à escolaridade dos participantes

	Total Grupo N=153
Ano de escolaridade (%)	
2º ano	100.0
Frequência de ensino pré-escolar (%)	
Sim	96.7
Não	3.3

(Continua)

(Continuação Tabela 5)

	Total Grupo
	N=153
Anos de frequência do ensino pré-escolar	
< 3 anos	46.7
=/> 3 anos	53.4
Retenções escolares	
0	99.3
1	0.7

Na sua maioria, os participantes não fazem uso de medicação e não apresentam doença crónica. Maioritariamente, os participantes não se encontram abrangidos por programa de ensino especial e não beneficiam de acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico (ver **Tabela 6**).

Tabela 6

Outras condições de saúde/apoio

	Total Grupo
	N=153
Uso de medicação (%)	
Sim	11.8
Não	88.2
Presença de doença crónica (física/psicológica) (%)	
Sim	7.2
Não	92.8
Inclusão em programa de ensino especial (%)	
Sim	2.6
Não	97.4
Acompanhamento psicológico/psiquiátrico (%)	
Sim	7.3
Não	92.7

No que se refere às características dos pais dos participantes, a nacionalidade de ambos os progenitores apresenta-se maioritariamente portuguesa. Na sua maioria, as mães

possuem de licenciatura e/ou ensino pós-graduado, enquanto que, os pais possuem o ensino secundário (ver **Tabela 7**).

Tabela 7

Características dos pais dos participantes

	Total Grupo N=153
Nacionalidade da mãe (%)	
Portuguesa	91.4
Outra	8.6
Nacionalidade do pai (%)	
Portuguesa	96.1
Outra	3.9
Habilitações da mãe (%)	
Até ao 3º ciclo de escolaridade	11.3
Ensino secundário	38.7
Licenciatura e ensino pós-graduado	50.0
Habilitações do pai (%)	
Até ao 3º ciclo de escolaridade	18.7
Ensino secundário	48.7
Licenciatura e ensino pós-graduado	32.6

Comparações para as Variáveis Competências Pessoais e Sociais e Aptidões Escolares, de acordo com a Idade de Ingresso Escolar

As comparações para as variáveis competências pessoais e sociais e aptidões escolares, de acordo com a idade de ingresso escolar, são apresentadas na **Tabela 8**. Com recurso a um T-Teste, os resultados indicaram que não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de crianças que ingressaram respetivamente, aos 5 ou 6 anos de idade, no que diz respeito às CPS.

O mesmo foi verificado para a variável aptidões escolares, especificamente nas suas dimensões BAPAE_RE, BAPAE_CF, BAPAE_OE e BAPAE_TOTAL. Contudo, as crianças

que ingressaram com 5 anos no ensino escolar apresentaram resultados estatisticamente significativos mais baixos do que as crianças que ingressaram aos 6 anos de idade, para as dimensões BAPAE_CV (51.95 ± 20.00 vs. 62.86 ± 22.20 , $t(151) = -2.76$, $p = 0.006$) e BAPAE_CQ (70.98 ± 27.31 vs. 79.98 ± 22.70 , $t(151) = -2.06$, $p = 0.042$).

Tabela 8

Diferenças entre as crianças de 5 e 6 anos para as variáveis competências pessoais e sociais e aptidões escolares

(M±SD)	Idade de ingresso escolar		
	5 anos de idade	6 anos de idade	<i>p</i>
PMF_TOTAL ¹	3.65±0.49	3.60±0.47	0.627
BAPAE_CV ¹	51.95±20.00	62.86±22.20	0.006**
BAPAE_RE ¹	72.63±24.15	77.75±24.11	0.247
BAPAE_CQ ¹	70.98±27.31	79.98±22.70	0.042*
BAPAE_CF ¹	55.83±26.71	51.02±25.14	0.304
BAPAE_OE ¹	67.41±34.19	68.63±35.04	0.849
BAPAE_TOTAL ¹	75.80±6.12	77.00±6.97	0.334

¹ Análise realizada com o teste T-Test (teste *t* de Student)

****p* < .001; ***p* < .01; **p* < .05

BAPAE – Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar; BAPAE_CF – BAPAE, dimensão constância da forma; BAPAE_CQ – BAPAE, dimensão conceitos quantitativos; BAPAE_CV – BAPAE, dimensão compreensão verbal; BAPAE_OE – BAPAE, dimensão orientação espacial; BAPAE_RE – BAPAE, dimensão relações espaciais; PMF_TOTAL-Escala “Para mim é fácil”, escala total.

Comparações para as Variáveis Competências Pessoais e Sociais e Aptidões Escolares, de acordo com o Género dos Participantes e as Habilitações Literárias dos Pais

Com recurso a um T-Test e ao ANOVA, foi possível realizar comparações para as variáveis competências pessoais e sociais e aptidões escolares, de acordo com o género dos participantes e as habilitações literárias dos pais (consideradas um *proxy* para a avaliação do estatuto socioeconómico), apresentadas na **Tabela 9** e na **Tabela 10** e **Tabela 11** respetivamente. Os resultados indicaram que não foram verificadas diferenças

estatisticamente significativas relativamente ao género dos participantes e habilitações literárias dos pais para as CPS escala total, bem como para as aptidões escolares, em todas as dimensões BAPAE_CV, BAPAE_RE, BAPAE_CQ, BAPAE_CF, BAPAE_OE e BAPAE_TOTAL.

Tabela 9

Diferenças entre rapazes e raparigas para as variáveis competências pessoais e sociais e aptidões escolares

(M±SD)	Género		<i>p</i>
	Rapazes	Raparigas	
PMF_TOTAL¹	3.61±0.48	3.62±0.47	0.883 n.s.
BAPAE_CV¹	58.14±23.43	61.80±20.63	0.308 n.s.
BAPAE_RE¹	77.00±27.02	75.73±20.90	0.748 n.s.
BAPAE_CQ¹	76.23±25.80	78.96±22.64	0.488 n.s.
BAPAE_CF¹	54.76±26.49	49.76±24.50	0.228 n.s.
BAPAE_OE¹	70.28±34.13	66.24±35.40	0.473 n.s.
BAPAE_TOTAL¹	76.71±7.02	76.65±6.52	0.962 n.s.

¹ Análise realizada com o teste T-Test (teste *t* de Student)

n.s. Não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas.

BAPAE – Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar; BAPAE_CF – BAPAE, dimensão constância da forma; BAPAE_CQ – BAPAE, dimensão conceitos quantitativos; BAPAE_CV – BAPAE, dimensão compreensão verbal; BAPAE_OE – BAPAE, dimensão orientação espacial; BAPAE_RE – BAPAE, dimensão relações espaciais; PMF_TOTAL-Escala “Para mim é fácil”, escala total.

Tabela 10

Diferenças nas habilitações literárias da mãe para as variáveis competências pessoais e sociais e aptidões escolares

	Habilitações Literárias (mãe)			<i>p</i>
	Até ao 3º Ciclo de Escolaridade (M±SD) N=17	Ensino Secundário N=58	Licenciatura e Ensino PG N=75	
PMF_TOTAL¹	3.63±0.37	3.53±0.45	3.69±0.51	0.147 n.s.
BAPAE_CV¹	57.35±20.09	56.72±23.46	62.80±21.71	0.265 n.s.
BAPAE_RE¹	78.65±26.10	72.48±26.08	78.55±22.39	0.330 n.s.
BAPAE_CQ¹	79.94±23.00	72.91±27.02	80.40±22.37	0.196 n.s.
BAPAE_CF¹	38.82±21.23	53.75±24.90	55.01±25.99	0.055 n.s.
BAPAE_OE¹	66.53±34.91	72.12±33.26	67.89±35.03	0.731 n.s.
BAPAE_TOTAL¹	50.50±12.64	53.87±15.27	56.81±15.42	0.235 n.s.

¹ Testado por ANOVA (Analysis of Variance).

n.s. Não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas.

BAPAE – Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar; BAPAE_CF – BAPAE, dimensão constância da forma; BAPAE_CQ – BAPAE, dimensão conceitos quantitativos; BAPAE_CV – BAPAE, dimensão compreensão verbal; BAPAE_OE – BAPAE, dimensão orientação espacial; BAPAE_RE – BAPAE, dimensão relações espaciais; PMF_TOTAL-Escala “Para mim é fácil”, escala total.

Tabela 11

Diferenças nas habilitações literárias do pai para as variáveis competências pessoais e sociais e aptidões escolares

	Habilitações Literárias (pai)			<i>p</i>
	Até ao 3º Ciclo de Escolaridade (M±SD) N=28	Ensino Secundário N=73	Licenciatura e Ensino PG N=49	
PMF_TOTAL¹	3.54±0.42	3.63±0.48	3.63±0.51	0.670 n.s.
BAPAE_CV¹	55.71±20.49	62.47±21.62	58.88±23.77	0.356 n.s.
BAPAE_RE¹	73.32±27.94	79.44±20.37	73.07±27.26	0.289 n.s.
BAPAE_CQ¹	72.21±26.99	79.37±22.71	78.31±25.48	0.413 n.s.
BAPAE_CF¹	43.89±23.29	51.58±23.08	58.24±29.09	0.056 n.s.
BAPAE_OE¹	64.57±36.07	67.88±33.37	72.10±36.01	0.637 n.s.
BAPAE_TOTAL¹	49.59±14.15	56.56±13.78	55.13±17.32	0.117 n.s.

¹ Testado por ANOVA (Analysis of Variance).

n.s. Não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas.

BAPAE – Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar; BAPAE_CF – BAPAE, dimensão constância da forma; BAPAE_CQ – BAPAE, dimensão conceitos quantitativos; BAPAE_CV – BAPAE, dimensão compreensão verbal; BAPAE_OE – BAPAE, dimensão orientação espacial; BAPAE_RE – BAPAE, dimensão relações espaciais; PMF_TOTAL-Escala “Para mim é fácil”, escala total.

Discussão

O presente estudo pretendeu descrever e comparar as AE e as CPS, nos dois grupos de alunos com diferentes idades de ingresso escolar e, procurou perceber quais as variáveis sociodemográficas dos participantes e dos progenitores que se relacionam com os resultados globais das AE e das CPS. Procurou fundamentalmente perceber se existiam diferenças estatisticamente significativas entre a idade de ingresso escolar e as AE e as CPS, recorrendo para tal, a alunos do 2º ano de escolaridade de escolas públicas e privadas do distrito de Lisboa.

Para uma melhor compreensão dos resultados, a discussão será organizada de acordo com os objetivos propostos. No que diz respeito ao primeiro objetivo, foi possível descrever e comparar as AE e as CPS nos dois grupos de alunos com diferentes idades de ingresso escolar (5 e 6 anos de idade), não tendo sido verificadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de crianças relativamente às competências pessoais e sociais. A aprendizagem das competências pessoais e sociais começa no início da vida estendendo-se ao longo desta, ocorrendo geralmente como um processo de imitação, que realça o papel dos modelos sociais disponíveis no envolvimento do indivíduo (Bandura, 1976).

O facto da maioria das crianças ter frequentado o ensino pré-escolar, com uma duração igual ou superior a três anos, desenvolvendo de forma transversal as suas competências pessoais e sociais ao longo destes anos, poderá influenciar os resultados apresentados. Estes resultados poderão também ser explicados por outros fatores não estudados, como as influências parentais.

No decorrer do ensino básico fortalece-se o protagonismo dos pares enquanto agentes socializadores. As crianças experimentam melhorias significativas nas diversas habilidades

sociais, diretamente envolvidas nas interações com seus pares (Moreno, 2004). As crianças que se diferenciam face à idade podem, contudo, ser consideradas pares, sempre que ajustem o seu comportamento às capacidades de outros e partilhem interesses e objetivos semelhantes (Shaffer, 2005). A realização de atividades com os pares é benéfica para as crianças a vários níveis. As crianças aumentam as suas competências ao nível da sociabilidade e da intimidade, fortalecem as relações sociais e alcançam um sentimento de pertença (Papalia et al., 2001). Apesar das interações entre diferentes faixas etárias serem geralmente desequilibradas, onde uma criança (a mais velha) possui maior poder que a outra, estas desigualdades podem ajudar a criança a adquirir determinadas competências sociais. As crianças mais novas tiram proveito das interações com diferentes faixas etárias, conseguindo dos colegas mais velhos habilidades novas e, ao mesmo tempo, aprendem a procurar ajuda e a obedecer de forma prestável a esses elementos. As crianças mais velhas usualmente comandam as interações entre crianças de diferentes idades, ajustando o seu comportamento à capacidade dos companheiros mais novos. As interações entre crianças de diferentes faixas etárias parecem favorecer tanto as crianças mais velhas como as mais novas (Shaffer, 2005).

Deste modo, verificamos que as interações entre diferentes faixas etárias, podem favorecer as crianças de ambas as idades e auxiliar no desenvolvimento das suas CPS, podendo explicar os resultados obtidos.

Para a variável aptidões escolares (dimensões BAPAE - relações espaciais, constância da forma, orientação espacial e escala total) também não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas. Porém, as crianças que ingressaram com 5 anos no ensino escolar apresentaram resultados estatisticamente significativos mais baixos do que as crianças que ingressaram aos 6 anos de idade, para as dimensões BAPAE - compreensão verbal e BAPAE - conceitos quantitativos.

Importa referir que, abordamos crianças com diferentes idades, inseridas em dois estádios diferentes segundo a teoria de Piaget, nomeadamente, o estádio pré-operatório (dos 2-3 aos 6-7 anos) e o estádio operatório (a partir dos 6-7 anos) (Lourenço, 2005).

A criança no estádio pré-operatório (dos 2-3 aos 6-7 anos), é uma criança com egocentrismo intelectual, dificuldades na compreensão do ponto de vista do outro, devido à concentração em si própria, a qual vai diminuindo à medida que vai progredindo nos estádios. As crianças deste estádio apresentam uma menor compreensão quer acerca de si próprias, quer do entendimento dos outros e do mundo que as rodeia (Tavares et al., 2007). Deste modo, os resultados vão de encontro com a literatura apresentada, uma vez que, as crianças que ingressaram com 5 anos no ensino escolar (no momento, com 7 anos de idade) apresentaram resultados estatisticamente significativos mais baixos do que as crianças que ingressaram aos 6 anos de idade (atualmente com 8 anos de idade), apresentando uma menor compreensão verbal e vocabulário. Segundo Rodrigo (2004), a criança passa de uma ação prática isolada para uma ação interiorizada reversível e descentralizada, constituindo uma autêntica operação mental. Já no estádio operatório (a partir dos 6-7 anos), as crianças parecem raciocinar de uma forma mais lógica, não tão dependentes da aparência percetiva dos estímulos, exibindo uma atenção mais seletiva, uma memória mais segura e estratégica, aumentando de forma considerável a qualidade e quantidade de conhecimentos acerca de diversos aspetos da realidade (Martí, 2004).

Os conceitos quantitativos referem-se à capacidade que as crianças têm na utilização de números e à aptidão numérica. As crianças do estádio pré-operatório (dos 2-3 aos 6-7 anos), apresentam conclusões incoerentes pois não se conseguem descentrar, pensando simultaneamente em vários aspetos de uma situação (Papalia et al., 2001).

Devido à dificuldade que estas crianças mais novas apresentam em se descentrar, torna-se difícil conseguir o pensamento abstrato e lógico necessário para a realização de operações quantitativas, podendo fundamentar os resultados significativamente mais baixos das crianças que ingressaram com 5 anos de idade.

No estágio das operações concretas (a partir dos 6-7 anos) o pensamento é menos egocêntrico e intuitivo, tornando-se mais lógico, possibilitando a realização de operações mentais. A criança apresenta agora, uma reversibilidade de pensamento que a possibilita de entender que, por exemplo, $3+3$ são 6, e $6-3$ são 3, compreendendo que é possível somar e subtrair, uma vez que, estas operações estão relacionadas (Tavares et al., 2007).

A reversibilidade é uma característica da inteligência operatória, apresentando-se uma das características que melhor descreve o grau de desempenho das crianças depois dos sete anos, em regra, nas várias provas de pensamento operatório concreto de Piaget (Lourenço, 2005).

Quanto ao segundo objetivo do estudo, foi possível comparar as AE e as CPS, de acordo com o género dos participantes e as habilitações literárias dos pais (proxy ao estatuto sociodemográfico), não tendo sido verificadas diferenças estatisticamente significativas para ambas as variáveis.

Perante os resultados, importa ainda referir que o facto de não existirem diferenças estatisticamente significativas na sua generalidade entre os dois grupos de alunos (com exceção das dimensões compreensão verbal e conceitos quantitativos) poderá estar relacionado com a proximidade das idades da amostra. Tais idades da amostra podem apresentar-se bastante próximas à luz do enquadramento teórico apresentado, uma vez que, estamos a falar de crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

A semelhança dos resultados obtidos para os dois grupos de crianças dos 5 e dos 6 anos pode ainda levar a uma reflexão final sobre a pressão feita para um ingresso precoce no ensino escolar. Ou seja, se de facto os resultados são semelhantes, talvez possa ser reforçada a ideia de entrada das crianças no ensino escolar com a idade definida pela lei Portuguesa em vigor. Contudo, muitos mais estudos são necessários realizar em investigações futuras para aumentar o conhecimento nesta área.

O presente estudo apresenta limitações que devem ser consideradas. Uma primeira limitação prende-se com o tamanho da amostra (N=153), apresentando-se uma amostra não significativa e de pequena dimensão, que não permite generalizar os resultados para a população em geral. Uma segunda limitação prende-se com a amostra ter sido recolhida de forma transversal, não sendo possível acompanhar estas crianças noutro momento de investigação. Seria pertinente um estudo de acompanhamento ou longitudinal para apurar se as diferenças poderão ser mais visíveis noutra fase de adaptação escolar, nomeadamente na entrada do 2º ciclo de escolaridade, onde se alteram de forma mais marcada as rotinas escolares (e.g. passam a existir mais disciplinas, mais professores e um menor tempo de lazer).

Futuramente, seria importante a realização de novas investigações no intuito de aumentar o conhecimento sobre esta área. Seria pertinente uma replicação do estudo, com crianças mais velhas relacionando os mesmos constructos e introduzindo novos, tendo sempre por base a compreensão desta temática. Sugere-se crianças mais velhas, uma vez que, existe uma maior alteração na estrutura de ensino, por exemplo, ocorre um aumento do número de disciplinas e de professores, uma maior carga horária, entre outras alterações significantes. Seria também importante, continuar a estudar alunos inscritos no ensino público e no ensino privado, de forma a poder analisar as diferenças entre ambos. Poderiam

ser realizados estudos com uma amostra (N) maior, procurando efetuar análises comparativas, obtendo um conhecimento mais amplo e abrangente e essencialmente, representativo da população.

Independentemente das limitações, ressalva-se que este estudo é relevante porque se trata de um tema inovador até ao momento em Portugal. A literatura alusiva a esta temática apresenta-se escassa, apresentando-se relevante a continuidade da investigação. Assim, espera-se que o presente estudo contribua em geral, para aumentar o conhecimento sobre esta área e sobre as variáveis estudadas, de modo a ser possível analisar e transmitir os seus resultados à comunidade escolar, nomeadamente, pais e professores.

Conclusão

Atualmente, tem sido verificada uma pressão generalizada para um ingresso escolar precoce. Deste modo, tornou-se pertinente aprofundar este tema, procurando aumentar o conhecimento nesta área, e este poder ser transmitido à comunidade escolar: pais e professores.

Os dados obtidos na presente investigação permitiram verificar que relativamente às crianças estudadas, as crianças que ingressaram para o ensino escolar com 5 anos não apresentam resultados estatisticamente significativos face às que entram com 6 anos, relativamente às AE e às CPS.

Concluiu-se que as crianças que ingressaram no primeiro ciclo do ensino básico com 5 anos apresentam menor vocabulário e compreensão verbal que as que ingressaram com 6 anos de idade. As crianças que ingressaram com 5 anos no 1º ano de escolaridade apresentam resultados mais baixos que as que entraram com 6 anos, relativamente aos conceitos quantitativos e aptidão numérica.

Após análise dos dados, o facto de não existirem diferenças significativas, pode conduzir a uma reflexão final sobre a pressão feita no sentido de um ingresso precoce no ensino escolar, reforçando a ideia que a entrada no 1º ano possa ser feita de acordo com a idade estipulada pela lei Portuguesa em vigor. Contudo, muitos mais estudos são necessários realizar em investigações futuras, para aumentar o conhecimento nesta área.

Referências

- Andrade, M. (2002). *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas* (5.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Bandura, A. (1976). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
doi:org/10.4135/9781412959193.
- Beauchamp, M., & Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological bulletin*, 136, 39-64.
doi:org/10.1037/a0017768.
- Brown, J. (1998). *The Self*. New York: McGraw-Hill.
- Caballo, V. (1982). Los componentes conductuales de la conducta assertiva. *Revista de psicología geral y aplicada*, 37(3), 473-486.
- Caballo, V. (1987). *Teoria, evaluation y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Cacioppo, J. (2002). Social neuroscience: understanding the pieces fosters understanding the whole and vice versa. *American psychologist*, 57, 819-31. doi:org/10.1037/0003-066X.57.11.819.
- Cruz, V. (1996). *Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar - BAPAE* (2.ª ed.). Lisboa: Cegoc-Tea.
- DeLoache, J., Uttal, D. & Pierroutsakos, S. (1998). The development of early symbolization: educational implications. *Learning na instruction*, 8, 325-340.
- Despacho n.º 5048-B. (2013). *Diário da República* (2.ª série). [pp. 12320-(4)-12320-(8)].
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) & Direção de Serviços de Estatísticas de Educação (DSEE) (2014/2015). *Estatística da educação*.

- Dockett, S. & Perry, B. (2007). The Role of Schools and Communities in Children`s School Transition. *Encyclopedia on early childhood development*.
- Erikson, E. (1976). *Infância e sociedade* (tradução de Gildásio Amado). Rio de Janeiro: Zahar.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle*. Nueva York: Norton.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3.^a ed.). London: Sage.
- Fonseca, V. & Oliveira, J. (2009). *Aptidões Psicomotoras e de Aprendizagem: Estudo comparativo e correlativo com base na escala de McCarthy*. Lisboa: Âncora Editora.
- Gaspar, T. & Matos, M. (2015). “Para mim é fácil”: Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais. *Psicologia, saúde & doenças*, 16(2), 195-206. doi: <http://dx.doi.org/10.15309/15psd160206>.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gnepp, J. & Klayman, J. (1992). Recognition of uncertainty in emotional inferences: reasoning about emotionally equivocal situations. *Developmental psychology*, 28, 145-158.
- Gosalvez, C., Chabrol, H. & Moron, P. (1984). Assertion, lieu de contrôle et dépendance au champ dans les tentatives de suicide de l`adolescence. *Neuropsychiatrie de l`enfance et de l`adolescente*, 32(12), 583-589.
- Hargie, O., Saunders, C. & Dickson, D. (1987). *Social skills in interpersonal communication*. Routledge: Londres.
- Harter, S. & Buddin, B. (1987). Children`s understanding of the simultaneity of two emotions: a five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental psychology*, 23(3) 388-399.

- Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child development*, 55, 1969-1982.
- Hidalgo, V. & Palacios, J. (2004). Desenvolvimento da personalidade entre os dois e os sete anos. In Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva, 1* (2.ª ed.) (pp. 181-198). Porto Alegre: Artmed.
- Horton, C. & Bowman, B. (2002). *Child assessment at the preprimary level: Expert opinion and state trends* (Occasional Paper no. 3). Chicago: Erikson Institute.
- Katz, L. (2006). Perspetivas atuais sobre aprendizagem na Infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.
- Ladd, G. & Hart, C. (1992). Creating informal play opportunities: are parents` and preschoolers` initiations related to children`s competence with peers? *Developmental psychology*, 28, 1179-1187.
- Ladd, G. & Price, J. (1987). Predicting Children`s Social and School Adjustment Following the Transition from Preschool to Kindergarten. *Child development*, 58(5), 1168-1189.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro – *Diário da república*, 1.ª série – A. (pp. 670-673).
- Lei n.º 57/2008 de 4 de setembro – *Diário da república*, 1.ª série. (pp. 6211-6220).
- Lourenço, O. (1995). Família, educação e desenvolvimento: há estrelas, planetas e cometas! *Revista portuguesa de pedagogia*, 29, 3-20.
- Lourenço, O. (2005). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: teoria, dados e implicações* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise psicológica*, 3(26), 463-478.

- Margetts, K. (2002). Transition to School – Complexity and Diversity. *European early childhood education research journal*, 10(2).
- Martí, E. (2004). Processos cognitivos básicos e desenvolvimento intelectual entre os seis anos e a adolescência. In Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*, 1, (2.ª ed.) (pp. 233-251). Porto Alegre: Artmed.
- Matos, M. & Carvalhosa, S. (2000). Promoção de Competências de Relacionamento Interpessoal nos Jovens. In Matos, M., Simões, C. & Carvalhosa, S. (2000). *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social*. (pp. 234-281). Aventura Social & Risco.
- Matos, M., Simões, C., Carvalhosa, S. & Canha, L. (2000). Manual do Programa de Promoção de Competências de Relacionamento Interpessoal. In Matos, M., Simões, C. & Carvalhosa, S. (2000). *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social*. (pp. 181-234). Aventura Social & Risco.
- Monteiro, M. & Santos, M. (1995). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- Moreno, M. (2004). Desenvolvimento e conduta sociais dos dois aos seis anos. In Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*, 1, (2.ª ed.) (pp. 214-229). Porto Alegre: Artmed.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011). *Código deontológico*. Lisboa: OPP.
- Palacios, J. & Hidalgo, V. (2004). Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a adolescência. In Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*, 1, (2.ª ed.) (pp. 252-267). Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da criança* (8.ª ed.). McGraw-Hill.

- Pedinielli, J. (1999). *Introdução à psicologia clínica*. Lisboa: Climepsi.
- Pereira, M., Marturano, E., Gardinal-Pizato, E. & Fontaine, A. (2011). Possíveis contribuições da educação infantil para o desempenho e a competência social de escolares. *Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional*, 15(1), 101-109.
- Phillips, E. (1985). Social skills: History and perspectives. In L. L'Abate & M. Milan (Eds.). *handbook of social skills training and research*. N.Y.: Wiley and Sons.
- Pikunas, J. (1979). *Desenvolvimento humano: uma ciência emergente*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Rodrigo, M. J. (2004). Desenvolvimento intelectual e processos cognitivos entre os dois e os seis anos. In Coll, C., Marchesi, A. & Palácios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*, 1, (2.ª ed.) (pp. 142-159). Porto Alegre: Artmed
- Schaffer, H. (1996). *Social development*. Oxford, UK: Blackwell.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Thornburg, K., Pearl, P., Crompton, D. & Ispa, J. (1990). Development of Kindergarten Children Based on Child Care Arrangements. *Early childhood research quarterly*, 5, 27-42.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Pedido de Colaboração

Apêndice B - Acordo e Consentimento Informado (direção)

Apêndice C - Acordo e Consentimento Informado (encarregado de
educação/pais)

Apêndice D - Questionário Sociodemográfico

APÊNDICE A
Pedido de Colaboração



PEDIDO DE COLABORAÇÃO

Lisboa, ___ de ____ de 2017

Exmo. Diretor/a
Agrupamento de Escolas ____

Eu, Tânia Daniela Morais Carvalho, encontro-me presentemente a frequentar o Mestrado em Psicologia Clínica, na Universidade Lusíada de Lisboa e a desenvolver a tese de Mestrado com o tema “*Impacto da idade nas aptidões escolares e nas competências pessoais, emocionais e sociais, em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico*”.

Atualmente, constata-se que há uma preocupação por parte dos pais relativamente ao ingresso dos seus filhos no 1º ciclo, pois pretendem por um lado, que seja uma entrada bem-sucedida, mas por outro, não querem perder a oportunidade de um ingresso o mais antecipado possível. Torna-se, portanto, uma prioridade, estudar a idade de entrada no 1º ciclo, bem como as aptidões escolares e diversas competências essenciais (pessoais, emocionais e sociais), pois são considerados indicadores fundamentais para uma aprendizagem com sucesso. Deste modo, procura-se contribuir com recurso a indicadores de aptidões escolares e de competências necessárias à aprendizagem e à prontidão escolar, com o objetivo de promover uma contínua evolução e uma tomada de decisão assertiva quanto ao ingresso escolar da criança.

É neste sentido que o presente estudo ganha relevância, ao investigar de forma aprofundada as aptidões escolares e as competências pessoais, emocionais e sociais das crianças.

Deste modo, o presente trabalho propõe-se elaborar um estudo exploratório e transversal que tem como objetivo geral a comparação de dois grupos de crianças com diferentes idades de entrada no 1º ciclo:

1. Crianças com 5 anos de idade a fazer 6 até 31 de dezembro;
2. Crianças com 6 anos de idade a fazer 7 no início do ano (março e abril);

Pretende-se comparar estes dois grupos de crianças face às suas aptidões escolares e competências pessoais, emocionais e sociais, tendo presente que no momento, estas se encontram a frequentar o 2º ano de escolaridade.

Neste sentido, venho solicitar a vossa autorização para recolher dados junto de crianças do vosso agrupamento, que se encontrem a frequentar no momento o **2º ano de escolaridade**

Será solicitado o consentimento informado a um responsável (coordenador do 1º ciclo/diretor), bem como, aos Pais/Encarregados de Educação das crianças.

Todos os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, e serão utilizados somente para esta investigação.

Durante o encontro com as crianças, serão aplicadas duas provas, uma para avaliar as aptidões escolares e a outra para as competências pessoais, sociais e pessoais. De salientar que, todos os instrumentos e consentimentos informados já se encontram feitos, não sendo necessária qualquer intervenção da vossa parte.

A aplicação das provas será feita em contexto de sala de aula, com a supervisão da investigadora, tendo uma duração aproximada de 1H30, mas que poderá variar, dependendo um pouco de criança para criança.

Gostaria de apresentar a presente proposta de colaboração neste estudo ao vosso externato.

Agradeço desde já a sua atenção e disponibilidade

Tânia Carvalho
Mestrado em Psicologia Clínica
Universidade Lusíada de Lisboa

Inteiramente ao dispor para qualquer dúvida que possa surgir.
Contacto -...

APÊNDICE B

Acordo e Consentimento Informado (direção)



Protocolo de Consentimento Informado

Direção da Escola EB1

Agrupamento de Escolas

Eu, Tânia Daniela Morais Carvalho, encontro-me presentemente a frequentar o Mestrado em Psicologia Clínica, na Universidade Lusíada de Lisboa e a desenvolver a tese de Mestrado com o tema *“Impacto da idade nas aptidões escolares e nas competências pessoais, emocionais e sociais, em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico”*.

Neste sentido, venho solicitar a autorização de sua excelência para a recolha de dados junto dos alunos da Unidade do 1º Ciclo, mais especificamente do 2º ano de escolaridade. Será igualmente solicitado o consentimento informado dos Pais/Encarregados de Educação, bem como a resposta dos pais a um pequeno questionário com dados sociodemográficos.

Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, e serão utilizados somente para esta investigação. Apenas a investigadora e respetiva orientadora terão acesso aos dados recolhidos. A aplicação do protocolo será feita em contexto de sala de aula, com a supervisão da investigadora e tem a duração aproximada de 1H30.

Aguardando diferimento ao pedido,

O Responsável

Lisboa, _____ de _____ de 201__

Para dúvidas ou questões: 11001512@edu.ulusiada.pt

APÊNDICE C

Acordo e Consentimento Informado (encarregado de educação/pais)



Protocolo de Consentimento Informado

Exmo. Encarregado de Educação

Eu, Tânia Daniela Morais Carvalho, encontro-me presentemente a frequentar o Mestrado em Psicologia Clínica, na Universidade Lusíada de Lisboa e a desenvolver a tese de Mestrado com o tema *“Impacto da idade nas aptidões escolares e nas competências pessoais, emocionais e sociais, em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico”*.

Neste sentido, venho solicitar a sua autorização para que o seu educando participe no estudo, bem como a sua disponibilidade para o preenchimento de um questionário sociodemográfico. A aplicação do protocolo será feita em contexto de sala de aula, com a supervisão da investigadora e tem a duração aproximada de 1H30.

Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, e serão utilizados somente para esta investigação. Apenas a investigadora e respetiva orientadora terão acesso aos dados recolhidos.

Após a leitura desta informação, ao responder a este questionário, confirme a sua aceitação de colaboração neste estudo.

Obrigada pela sua colaboração!

Autorizo () Não Autorizo (), o meu educando _____,
do ano _____, turma _____, a participar no estudo acima referido.

O encarregado de educação responsável

Lisboa, _____ de _____ de 201__

Para dúvidas ou questões: 11001512@edu.ulusiada.pt

APÊNDICE D

Questionário Sociodemográfico



Universidade Lusíada de Lisboa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação

Questionário Sociodemográfico

O presente estudo insere-se no âmbito da dissertação de mestrado para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica, na Universidade Lusíada de Lisboa. O estudo versa o seguinte tema: *“Impacto da idade nas aptidões escolares e nas competências pessoais, emocionais e sociais, em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico”*.

Este questionário destina-se a pais de alunos do 1º ciclo do ensino básico, mais concretamente, de alunos que se encontrem a frequentar o 2º ano de escolaridade. Não existem respostas certas ou erradas. Toda a informação recolhida será tratada mantendo o anonimato e a confidencialidade.

Gostaria agora, que me fornecesse alguns dados importantes relativos ao tema em questão.

Muito obrigado pela sua colaboração.

Dados sociodemográficos da Criança

1. **Data de Nascimento:** ____/____/____

2. **Idade:** ____ anos

3. **Género:** Feminino Masculino

4. **Nacionalidade:**

Portuguesa Outra Qual: _____

5. **Zona de residência:**

Norte Centro Lisboa e Vale do Tejo

Alentejo Algarve Açores Madeira

Outro Qual: _____

6. **Concelho onde reside:** _____

7. **Como caracteriza a zona onde vive:**

Rural Urbana SubUrbana

8. **Com quem reside:**

Mãe Pai Ambos Outros Quem: _____

9. **Número de irmãos:** 0 1 2 3 Mais Quantos: _____

10. **Escola que frequenta:** _____

11. **Ano de escolaridade que se encontra a frequentar:**

1º Ano 2º Ano 3º Ano 4º Ano

12. **Frequentou o ensino pré-escolar:**

Sim Não

13. **Idade de ingresso no ensino pré-escolar:** ____anos ____meses

14. **Quantos anos frequentou o ensino pré-escolar:**

0 1 2 3 4

15. Idade de entrada no 1º ciclo:

5 6 7 _____ meses

16. Número de retenções escolares:

0 1 2 3 4

17. Uso de medicação:

Sim Não Qual _____

18. Presença de alguma doença crónica diagnosticada por um médico (física e/ou psicológica):

Sim Não Qual _____

19. Dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento:

Sim Não Qual _____

20. Inclusão em programa de ensino especial:

Sim Não

21. Existência de acompanhamento psicológico/psiquiátrico:

Sim Não Motivo _____

Dados sociodemográficos dos Pais

22. Idade da Mãe: _____ anos

23. Idade do Pai: _____ anos

24. Nacionalidade da Mãe:

Portuguesa Outra Qual: _____

25. Nacionalidade do Pai:

Portuguesa Outra Qual: _____

26. Profissão da Mãe: _____ (no caso de se encontrar desempregada, indique por favor a última atividade que exerceu)

27. Profissão do Pai: _____ (no caso de se encontrar desempregado, indique por favor a última atividade que exerceu)

28. Situação profissional atual da Mãe:

No ativo Reformado Desempregado

Outra Qual: _____

29. Situação profissional atual do Pai:

No ativo Reformado Desempregado

Outra Qual: _____

30. Habilitações literárias da Mãe:

Sem escolaridade Ensino básico: 1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo

Ensino secundário (12º ano) Licenciatura Mestrado Doutoramento

31. Habilitações literárias do pai:

Sem escolaridade Ensino básico: 1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo

Ensino secundário (12º ano) Licenciatura Mestrado Doutoramento

32. Estatuto socioeconómico:

Baixo Médio baixo Médio Médio alto Alto

33. Estado civil da Mãe:

Solteira Casada Divorciada Viúva

34. Estado civil do Pai:

Solteiro Casado Divorciado Viúvo

35. Relação conjugal atual:

Casamento União de facto

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - “Para mim é fácil” – Escala de Avaliação de Competências
Pessoais e Sociais

ANEXO A

“Para mim é fácil” – Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais

"Para mim é fácil"
Escala de Avaliação de Competências Sociais e Emocionais para crianças e adolescentes EACSE-CA

Gaspar, T.; Matos, M.G. & Aventura Social (2013)

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
1 - Para mim é fácil escutar outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 - Para mim é fácil começar e manter uma conversa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Para mim é fácil fazer perguntas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - Para mim é fácil dizer "obrigado"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 - Para mim é fácil ir falar a uma pessoa que não conheço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Para mim é fácil dar elogios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 - Para mim é fácil pedir ajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 - Para mim é fácil pedir desculpa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 - Para mim é fácil compreender os meus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 - Para mim é fácil mostrar os meus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 - Para mim é fácil compreender os sentimentos dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 - Para mim é fácil pedir autorização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 - Para mim é fácil partilhar coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 - Para mim é fácil "controlar-me"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 - Para mim é fácil defender os meus direitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 - Para mim é fácil fazer uma queixa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 - Para mim é fácil acalmar-me quando tenho uma situação difícil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 - Para mim é fácil dizer não quando me tentam convencer de algo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
19 - Para mim é fácil lidar com os colegas da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 - Para mim é fácil lidar com os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 - Para mim é fácil saber o que fazer em situações complicadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 - Para mim é fácil, quando tenho um problema, perceber o que me aconteceu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 - Para mim é fácil saber o que quero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 - Para mim é fácil reconhecer o que sei fazer bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 - Para mim é fácil compreender os meus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 - Para mim é fácil fazer escolhas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 - Para mim é fácil ajudar alguém que precisa de ajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 - Para mim é fácil, quando estou triste, começar a fazer alguma coisa que me faça sentir melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 - Para mim é fácil mudar o meu comportamento para conseguir o que quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 - Para mim é fácil iniciar uma nova tarefa, mesmo quando já estou cansado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 - Para mim é fácil ficar nervoso quando as coisas não correm da forma que quero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 - Para mim é fácil não me lembrar dos meus objectivos quando aparecem pequenos problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 - Para mim é fácil esquecer-me de tarefas importantes, quando estou a fazer algo verdadeiramente divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 - Para mim é fácil ter dificuldade em prestar atenção durante uma aula aborrecida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
35 - Para mim é fácil falar calmamente, sem me enervar, quando tenho uma zanga com alguém,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 - Para mim é fácil acalmar-me quando estou entusiasmado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 - Para mim é fácil saber quando vou começar a chorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 - Para mim é fácil não fazer coisas exageradas quando estou zangado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 - Para mim é fácil concentrar-me no meu trabalho, mesmo quando os meus colegas estão a falar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 - Para mim é fácil deixar-me levar pelas emoções, quando me entusiasmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 - Para mim é fácil não fazer uma coisa, quando sei que não a devo fazer..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42 - Para mim é fácil encontrar alguém que me ajude quando preciso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43 - Para mim é fácil perceber quando estou a viver uma situação difícil e é melhor pedir ajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>