

Mestrado em Temas de Psicologia

DIFERENÇAS NA AUTORREGULAÇÃO ENTRE MENINOS E MENINAS EM CRECHE

Mérlin Kenne Mezera

M

2023



Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**DIFERENÇAS NA AUTORREGULAÇÃO
ENTRE MENINOS E MENINAS EM CRECHE**

Mérlin Kenne Mezera

Junho de 2023

Dissertação apresentada no Mestrado em Temas de Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora **Doutora Joana Cadima** (FPCEUP) e **Doutora Alessandra Souza**.

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

NOTA DE ABERTURA / EXPLICATIVA

Para o presente estudo optou-se por utilizar a palavra gênero para se referir ao sexo de meninos e meninas. Esta escolha se deu em decorrência do uso da palavra *gender* ou gênero em todos os estudos que serviram de referência bibliográfica para este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Joana Cadima, pela orientação acolhedora, sensível e respeitosa desde o primeiro contato. Obrigada, Professora, por me dar a oportunidade de trabalhar consigo e fazer parte de um projeto que admiro e, sobretudo, acredito. Obrigada pela liberdade que me foi dada para a exploração dos dados, o livre pensamento e criação desta dissertação. Obrigada por direcionar-me, mas antes disso trilhar ao meu lado o caminho que escolhi até o término deste trabalho.

À Professora Doutora Alessandra Souza pelas orientações, indicações de leitura, sugestões e sobretudo, pelo rigor científico e metodológico que fizeram toda a diferença no meu percurso até aqui. Obrigada por respeitar e acolher as minhas escolhas e ajudar-me a construir um trabalho com crítica e seriedade.

Às Professoras e a Doutora Carolina Guedes pela compreensão, paciência, escuta, acolhimento, elogios e palavras de incentivo nos momentos em que não pude dar o meu melhor devido ao período inicial de gestação. Saber que eu tinha o apoio de vocês foi fundamental para manter a calma e acreditar que tudo daria certo.

À minha família, por ser meu porto seguro, aos meus pais, pelo apoio incondicional e por aceitarem radicalmente as minhas escolhas. Ao meu marido pela parceria, pelo suporte emocional, por ser sempre atento às minhas necessidades, por estar sempre pronto a me ajudar em qualquer circunstância, por demonstrar seu amor em cada gesto.

Por fim, mas não menos importante, ao meu filho Matheus que está a caminho, obrigada pelo simples fato de existir e por ter me escolhido para ser tua mãe, por me inspirar na escrita deste trabalho e a ser uma profissional e uma pessoa melhor.

Que esta dissertação possa ser um ponto de partida para a reflexão e inspirar mudanças positivas nas práticas educativas e de cuidados na primeira infância.

RESUMO

O presente estudo pretende examinar as diferenças entre gêneros nos resultados da avaliação da autorregulação de crianças em creche, através de medidas diretas das funções executivas e do questionário de heterorrelato dos educadores, a partir de uma abordagem multimétodo. A amostra foi recolhida como parte do projeto Quality Matters¹ (2017–2019). Participaram deste estudo 258 crianças portuguesas (134 meninos e 124 meninas), com idade média de 35 meses para ambos os sexos (meninas $M = 35,08$, $DP = 3,73$, meninos $M = 35,26$, $DP = 4,22$) e 29 educadores titulares de cada sala de aula. Para avaliar a autorregulação das crianças foram utilizadas medidas de atenção, memória de trabalho e controle inibitório, são elas: o subteste de atenção visual da Avaliação Neuropsicológica do Desenvolvimento Mental (NEPSY; Korkman et al., 1998), a tarefa de brinquedos escondidos (Mulder et al., 2014) e a tarefa de embrulhar brinquedos da Avaliação de Autorregulação Pré-escolar (PSRA; Smith-Donald et al., 2007), respectivamente. Referente a autorregulação relatada pelo educador foi utilizada a subescala Regulação do Comportamento em Sala de Aula da Escala de Avaliação Comportamental Infantil (CBRS; Bronson et al., 1990). As meninas apresentaram níveis mais elevados do que os meninos nos testes de atenção e controle inibitório, mas não de memória de trabalho. A avaliação dos educadores também apontou para um melhor desempenho das meninas. Em suma, diferenças de gênero na autorregulação e funções executivas são detetáveis em idades precoces.

Palavras-chave: autorregulação, funções executivas, gênero, creche; pré-escolares.

¹ O projeto QualityMatters foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/MHCCED/5913/2014) e Centro de Psicologia da Universidade do Porto (FCT UIDB/00050/2020)

ABSTRACT

The present study aims to examine gender differences in the outcomes of self-regulation assessment of children in daycare, using direct measures of executive functions and the educators' report questionnaire, from a multimethod approach. The sample was collected as part of the Quality Matters project² (2017-2019). A total of 258 Portuguese children (134 boys and 124 girls), with a mean age of 35 months for both genders (girls $M = 35,08$, $SD = 3,73$, boys $M = 35,26$, $SD = 4,22$) and 29 lead teachers from each classroom participated in this study. To assess children's self-regulation measures of attention, working memory and inhibitory control were used are they: the visual attention subtest from the Developmental Neuropsychological Assessment (NEPSY; Korkman et al., 1998), the hidden toy task (Mulder et al., 2014) and the toy wrap task from the Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA; Smith-Donald et al., 2007), respectively. Referring to teacher-reported self-regulation, the Classroom Behavioural Self-Regulation subscale of the Child Behaviour Rating Scale (CBRS; Bronson et al., 1990) was used. Girls showed higher levels than boys on tests of attention and inhibitory control, but not working memory. The teachers' assessment also pointed to better performance by girls. In summary, gender differences in self-regulation and executive functions are detectable at early ages.

Key words: self-regulation, executive function, gender, toddlers.

² The QualityMatters was supported by the Portuguese Foundation for Science and Technology (Grant PTDC/MHCCED/5913/2014), and by the Center for Psychology at the University of Porto, Portuguese Science Foundation (FCT UIDB/00050/2020)

RESUMÉ

La présente étude vise à examiner les différences entre les sexes dans les résultats de l'évaluation de l'autorégulation des enfants en garderie, en utilisant des mesures directes des fonctions exécutives et le questionnaire de rapport des éducatrices, à partir d'une approche multiméthode. L'échantillon a été collecté dans le cadre du projet Quality Matters ³(2017-2019). Un total de 258 enfants portugais (134 garçons et 124 filles), avec un âge moyen de 35 mois pour les deux sexes (filles M = 35,08, SD = 3,73, garçons M = 35,26, SD = 4,22) et 29 enseignants principaux de chaque classe ont participé à cette étude. Pour évaluer les mesures d'autorégulation de l'attention des enfants, la mémoire de travail et le contrôle inhibiteur ont été utilisés: le sous-test d'attention visuelle du Developmental Neuropsychological Assessment (NEPSY; Korkman et al., 1998), la tâche de jouet caché (Mulder et al., 2014) et la tâche d'emballage de jouets de l'évaluation de l'autorégulation préscolaire (PSRA; Smith-Donald et al., 2007), respectivement. En ce qui concerne l'autorégulation déclarée par les enseignants, la sous-échelle d'autorégulation du comportement en classe de l'échelle d'évaluation du comportement de l'enfant (CBRS; Bronson et al., 1990) a été utilisée. Les filles ont montré des niveaux plus élevés que les garçons aux tests d'attention et de contrôle inhibiteur, mais pas de mémoire de travail. L'évaluation des enseignants a également mis en évidence une meilleure performance des filles. En résumé, les différences entre les sexes dans l'autorégulation et les fonctions exécutives sont détectables à un âge précoce.

Mots clés: autorégulation, fonction exécutive, genre, les tout-petits.

³ Le QualityMatters a été soutenu par la Fondation portugaise pour la science et la technologie (Grant PTDC/MHCCED/5913/2014) et par le Centre de psychologie de l'Université de Porto, Fondation portugaise des sciences (FCT UIDB/00050/2020)

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Autorregulação.....	2
1.2 Autorregulação nos primeiros anos de vida.....	3
1.3 Gênero e autorregulação	5
1.4 Inconsistência na medição entre os estudos.....	6
1.5 O presente estudo.....	7
MÉTODO	9
2.1 Participantes.....	9
2.2 Procedimentos.....	10
2.3 Instrumentos.....	10
2.3.1 Avaliação Direta da Autorregulação	10
2.3.2 Avaliação Indireta: Autorregulação Relatada pelo Educador	12
2.4 Plano de análise	12
RESULTADOS	13
DISCUSSÃO.....	15
4.1 Em busca de explicações	16
4.2 O que é possível fazer	18
4.2 Considerações finais	19
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	21

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Estatística Descritiva	13
Tabela 2 – Matriz de Correlação para Todas as Medidas	13
Tabela 3 – Comparação Entre os Gêneros em todas as Medidas	14

INTRODUÇÃO

De acordo com a UNESCO (2020) a disparidade de gênero na educação é uma realidade em muitos países. Em alguns deles são as meninas que têm menos acesso à educação, enquanto em outros são os meninos que correm um risco maior de não progredir e concluir a sua educação. Consonante a isso, a UNESCO (2020) tem apresentado diretrizes e estratégias para a igualdade de gênero na educação, para que meninos e meninas tenham direitos e oportunidades iguais.

Historicamente, os meninos foram privilegiados ao acesso escolar e representavam a maioria nos ambientes acadêmicos (Weaver-Hightower, 2003), porém essa proeminência masculina na sala de aula começou a mudar nos últimos anos. A Organização para a Economia, Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), através do seu Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que avalia estudantes aos 15 anos de idade, têm sinalizado a disparidade de gênero no ambiente escolar. Os resultados do PISA têm consistentemente demonstrado que as meninas superam os meninos em leitura e, embora em menor grau, que os meninos superam as meninas em matemática. Adicionalmente, os resultados revelam que os meninos de famílias carentes têm menor aproveitamento escolar e menor probabilidade de concluir o ensino médio do que as meninas em um contexto socioeconômico semelhante (OECD, 2021).

Em Portugal, dados da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEE, 2021) indicam que os meninos do ensino básico e secundário apresentam percentuais mais altos de desistência escolar quando comparados às meninas. Já no ensino superior, as mulheres representam o maior número de estudantes inscritos e diplomados em Licenciatura, Mestrado e Doutorado.

Entretanto, as diferenças de gênero no desempenho escolar parecem iniciar-se muito antes do ingresso na educação obrigatória. Alguns estudos indicam que a capacidade de autorregulação, uma das competências fundamentais para um bom desempenho escolar, está positivamente associada com o sucesso acadêmico (McClelland et al., 2007; McClelland & Cameron, 2011; von Suchodoletz et al., 2013). Esta habilidade pode ser mensurada sob uma

perspectiva cognitiva, através das funções executivas, nomeadamente atenção, memória de trabalho e controle inibitório (McClelland & Cameron, 2012). Pesquisas sobre gênero e autorregulação na pré-escola apontam que as meninas apresentam níveis mais elevados de autorregulação (Fung et al., 2019; Matthews et al., 2009; Montroy et al., 2016), embora existam estudos comparativos entre países que não encontraram diferenças entre gêneros (Gestsdottir et al., 2014; Lenes et al., 2020).

As razões para explicar essas tendências entre os gêneros ainda são discutidas e não há consenso na literatura. Fatores culturais, desenvolvimento curricular, expectativas dos pais e educadores, gênero do educador, currículo escolar e características individuais das crianças podem desempenhar um papel importante nestas disparidades (Blair & Raver, 2015; Chen, 2010; Lenes et al., 2020; OECD, 2021).

Desta forma, justifica-se a importância de mais estudos que investiguem as diferenças de gênero na autorregulação antes da entrada para a escola. As descobertas precoces podem lançar luz sobre as diferenças de gênero em caráter preventivo e podem fornecer dados relevantes para uma intervenção apropriada a fim de superar possíveis lacunas de desenvolvimento e aprendizado entre gêneros nos primeiros anos de vida, possibilitando que as crianças tenham oportunidades educacionais equitativas e sucesso acadêmico posterior. Sendo assim, o presente trabalho se propõe a examinar possíveis diferenças entre gêneros na autorregulação em crianças a frequentar a creche (2 e 3 anos) com base em avaliações diretas e na percepção dos educadores sobre a autorregulação infantil.

1.1 Autorregulação

O desenvolvimento eficaz da autorregulação é fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo. A autorregulação na primeira infância é frequentemente vista como um preditor da prontidão escolar, sucesso acadêmico e sucesso de vida posterior (Blair, 2002; Blair & Diamond, 2008; McClelland & Cameron, 2011; Robson et al., 2020).

A autorregulação pode ser definida como um conjunto de processos fundamentais à adaptação do indivíduo, que depende da interação entre processos cognitivos e emocionais que promovem a capacidade de controlar a atenção, as emoções e o comportamento (Blair &

Raver, 2015; Hofmann et al., 2012; McClelland & Cameron, 2011). A autorregulação atua de forma associada com as funções executivas e embora sejam dois processos autorregulatórios diferentes, influenciam-se um ao outro (McClelland & Cameron, 2011; Montroy et al., 2016). Desta forma, as funções executivas, nomeadamente atenção, memória de trabalho e controle inibitório são um conjunto de capacidades cognitivas que, a par de outros processos emocionais, contribuem para a autorregulação (Blair & Raver, 2015; Hofmann et al., 2012).

Embora não haja um consenso entre os autores quanto à definição destes construtos, há diversos campos de investigação que se debruçam sobre o tema, como a função executiva em psicologia cognitiva, aspectos do temperamento, *effort control* em psicologia do desenvolvimento e da personalidade e *engagement* em psicologia educacional. Porém, os estudiosos concordam que é possível identificar uma sobreposição entre eles, sendo a autorregulação dependente de um bom funcionamento executivo (Blair & Diamond, 2008; Hofmann et al., 2012; McClelland & Cameron, 2012).

1.2 Autorregulação nos primeiros anos de vida

O ingresso na educação formal é um momento crítico de transição na vida das crianças pequenas. Há evidências de que as transições bem-sucedidas exigem uma forte capacidade de autorregulação para que as crianças se adaptem e aprendam de forma efetiva em sala de aula (Blair, 2002; Blair & Diamond, 2008). As habilidades de autorregulação, nomeadamente, a capacidade de controlar e direcionar a atenção, os pensamentos, as emoções e o comportamento, mostram um crescimento rápido na primeira infância (McClelland & Cameron, 2011).

No momento em que as crianças transitam do ambiente familiar para ambientes mais estruturados, como as creches e as escolas regulares, elas são mais exigidas em suas habilidades sociais e de autorregulação, além das demandas de aprendizado (Blair & Raver, 2015; McClelland & Cameron, 2011). A capacidade de autorregulação permite respostas sociais mais apropriadas, a regulação da atenção e o uso de estratégias seletivas na execução de tarefas cognitivas, estes componentes estão implicitamente relacionados ao ajuste escolar bem-sucedido (Blair, 2002).

No decorrer dos anos pré-escolares, as funções executivas podem ser fundamentais para o ajuste escolar, por exemplo, a atenção pode ser essencial para que as crianças foquem nas instruções do educador, ao invés de focarem em estímulos distratores; a memória de trabalho pode ser importante para lembrar instruções e regras da sala de aula durante as atividades e o controle inibitório, por sua vez, pode ser imprescindível para, por exemplo, esperar a sua vez de falar, ao invés de gritar impulsivamente (McClelland & Cameron, 2011). Desta forma, as funções executivas em conjunto com a autorregulação permitem que as crianças consigam controlar o seu comportamento diante das demandas do ambiente.

Uma pesquisa sugeriu que quanto maior o sucesso acadêmico e social das crianças em suas primeiras experiências escolares, maiores são as chances de mostrarem alto envolvimento em contextos escolares posteriores (Blair & Diamond, 2008), isto é, uma autorregulação eficaz permite um comportamento e um desempenho positivo em sala de aula, permeada pelas relações sociais que as crianças são capazes de formar com seus educadores e colegas (McClelland & Cameron, 2011). Sendo assim, as crianças que apresentam um baixo nível de autorregulação podem ter seu ingresso escolar comprometido, apresentar dificuldades de adaptação e correr um risco significativamente maior de dificuldades escolares posteriores (Blair, 2002; S. Rimm-Kaufman, 2000).

Embora os ambientes de cuidados infantis representem uma oportunidade de limitar ou ampliar o potencial de desenvolvimento da autorregulação, através das características do educador e aspectos do ambiente (McKinnon & Blair, 2018; S. Rimm-Kaufman, 2000), é preciso destacar que a autorregulação também é influenciada por outros fatores contextuais, como a educação materna (Lenes et al., 2020; Montroy et al., 2016), os aspectos culturais (Gestsdottir et al., 2014; Lenes et al., 2020; Wanless et al., 2011) e o gênero (Gestsdottir et al., 2014; Lenes et al., 2020; Matthews et al., 2009; Størksen et al., 2015).

1.3 Gênero e autorregulação

Alguns estudos apontam para as diferenças entre gêneros nos níveis de autorregulação entre crianças pré-escolares, de três a cinco anos de idade, onde meninas apresentam processos autorregulatórios mais consolidados que os meninos (Fung et al., 2019; Lenas et al., 2020; Matthews et al., 2009, 2014; Størksen et al., 2015). Uma pesquisa conduzida nos Estados Unidos da América, com uma amostra de crianças de três e quatro anos de idade sugere ainda que meninos são mais agressivos, apresentam mais dificuldades escolares e sociais e problemas de externalização (manifestações interpessoais, tais como hiperatividade e agressão) em comparação com as meninas (Chen, 2010).

Estudos de diferentes países revelam resultados variados em relação às diferenças entre gêneros na autorregulação, como é o caso de uma pesquisa realizada com crianças norte-americanas e norueguesas, aos cinco anos de idade, onde meninas apresentaram níveis mais altos de autorregulação na amostra norueguesa, porém o mesmo não ocorreu na amostra norte-americana (Lenas et al., 2020). Outro estudo entre Estados Unidos da América, Taiwan, Coreia do Sul e China, com crianças entre três e seis anos, mostrou que nos Estados Unidos da América as meninas tinham regulação comportamental significativamente maior que os meninos, porém, nas amostras asiáticas foram encontrados níveis semelhantes de autorregulação entre os gêneros (Wanless et al., 2013). Estes resultados indicam a importância de investigar se as diferenças de gênero na autorregulação surgem a partir de contextos culturais e como impactam nas competências socioemocionais das crianças nos primeiros anos de vida.

A relação entre gênero e autorregulação pode depender de outros fatores para além do contexto cultural, nomeadamente, das expectativas dos pais e educadores sobre o comportamento regulatório entre os gêneros (Gestsdottir et al., 2014; Lenas et al., 2020), ou ainda das fases desenvolvimentais da primeira infância. Todavia, os estudos mencionados utilizaram-se de amostras que variaram entre 3 e 6 anos de idade e pouco se sabe sobre estas diferenças em idades mais precoces. Os estudos comparativos entre países apontam ainda que

meninos e meninas se beneficiam igualmente da autorregulação no que se refere ao desempenho acadêmico (Gestsdottir et al., 2014; von Suchodoletz et al., 2013; Wanless et al., 2011).

Cabe salientar que há muitos fatores que podem influenciar precocemente o desenvolvimento da autorregulação, porém é importante também destacar que a variabilidade nos resultados dos estudos pode ter origem na inconsistência na utilização de medidas e na diversidade de instrumentos utilizados nas avaliações, como veremos no item a seguir.

1.4 Inconsistência na medição entre os estudos

Um grande desafio para os pesquisadores que investigam a autorregulação e as diferenças entre gêneros é a recorrente inconsistência entre as medidas utilizadas, subjacentes graus de validade ecológica e de adequação para avaliar aquilo que se propõe (McClelland & Cameron, 2012). Há diferentes críticas aos instrumentos disponíveis para avaliar a autorregulação, nomeadamente, a estreita faixa etária das amostras que serviram para a sua validação, amostras com níveis socioeconômicos pouco variados, as avaliações dos educadores que podem apresentar um viés do observador, as medidas diretas que requerem materiais específicos, destinadas a populações clínicas e que tornam-se difíceis de replicar em ambiente educacional (McClelland & Cameron, 2012). Entre os fatores que merecem maior cuidado em relação à capacidade de avaliar a autorregulação de pré-escolares estão as medidas estandardizadas, pois estas foram aplicadas em ambientes laboratoriais controlados, e que, posteriormente, são utilizadas como base para avaliação de autorregulação comportamental em contextos de sala de aula naturalistas. Desta forma, é importante que as medidas sejam relevantes ao contexto onde os comportamentos sejam apresentados (McClelland & Cameron, 2012).

Para além destes cuidados em relação a avaliação direta, é de suma importância que relativamente às avaliações de relato do educador, se considerem as influências culturais e contextuais e seu impacto no desenvolvimento inicial de habilidades na primeira infância.

Fatores socioeconômicos, características da escola e o nível educacional das famílias podem influenciar as percepções do educador, assim como a cultura em que as crianças estão inseridas (Lan et al., 2011; Wanless et al., 2011) ou a relação educador-criança (Blair & Raver, 2015; McKinnon & Blair, 2018; Pianta et al., 2020), o que pode contribuir para a inconsistência dos resultados.

Desta forma, o recurso a uma abordagem multimétodo, em que são consideradas simultaneamente, as avaliações diretas (instrumentos), ou seja, medem a capacidade das crianças de regular o seu comportamento em resposta às instruções do avaliador, e indiretas (através do relato dos educadores), levam em consideração a habilidade das crianças em regular seu comportamento em resposta ao ambiente de sala de aula. Sendo assim, uma avaliação da autorregulação através de multimétodo pode contribuir para uma visão mais ampla e aprofundada das potenciais diferenças entre gêneros, permitindo compreender se essas eventuais diferenças surgem em estreita relação com o método de avaliação utilizado ou se decorrem de forma mais transversal.

1.5 O presente estudo

As creches são um espaço de aquisição de aptidões comportamentais que permitem o processo de aprendizagem posterior (Duncan et al., 2007; S. E. Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). O desenvolvimento de habilidades nos primeiros anos de vida pode ter implicações importantes para o período escolar no ensino regular, além de outras variáveis que também contribuem com o desenvolvimento infantil nesta fase, como os estímulos oferecidos pela família (Montroy et al., 2016). As pesquisas com pré-escolares têm demonstrado diferenças nas habilidades de autorregulação entre gêneros e consequentes discrepâncias no desempenho escolar (Matthews et al., 2009, 2014), embora tais diferenças não sejam encontradas em todos os estudos (Gestsdottir et al., 2014; Lenes et al., 2020) e as razões para estes achados ainda sejam pouco explicadas, considera-se relevante identificar precocemente as lacunas no

desenvolvimento autorregulatório de meninos e meninas, a fim de intervir preventivamente e promover habilidades autorreguladoras que permitam o sucesso acadêmico posterior.

Neste sentido, o presente estudo recorre a uma abordagem multimétodo com o objetivo geral de comparar meninos e meninas no desempenho da autorregulação através de medidas de avaliação direta e heterorrelato dos educadores. Inicia-se por examinar a presença de diferenças entre gêneros nos resultados da avaliação das funções executivas das crianças através de medidas diretas, nomeadamente, atenção, memória de trabalho e controle inibitório e de seguida, examinar a presença de diferenças entre gêneros a partir da percepção dos educadores sobre a autorregulação das crianças, através do questionário de heterorrelato.

MÉTODO

2.1 Participantes

Os participantes foram 258 crianças portuguesas (134 meninos e 124 meninas), com idade média de 35 meses para ambos os sexos (meninas $M = 35,08$, $DP = 3,73$, meninos $M = 35,26$, $DP = 4,22$). A amostra foi recolhida como parte do projeto Quality Matters (2017–2019), que teve como objetivo examinar as relações entre atividades de sala de aula, interações educador-criança, interações entre colegas e o desenvolvimento da autorregulação durante a infância em quatro países europeus, nomeadamente Portugal, Finlândia, Holanda e Polónia.

Para ser incluído no estudo, os centros portugueses tinham que estar alinhados com as diretrizes nacionais em relação às características estruturais (por exemplo, tamanho do grupo e qualificação dos educadores) e tinham que ser considerados de elevada qualidade por julgamento de especialistas. Os especialistas estavam envolvidos em programas de formação de educadores de creches e investigadores que trabalhavam em estreita colaboração com as mesmas. A seleção baseou-se nas abordagens educativas e práticas inovadoras, bem como na colaboração prévia entre as creches e as universidades ou os centros de formação de educadores. Para ter variabilidade geográfica, foram seleccionadas áreas urbanas e rurais. Os dados incluídos no presente trabalho referem-se ao momento dois e foram recolhidos na primavera.

As crianças estavam matriculadas em 29 salas de aula distribuídas em 22 creches, incluindo creches privadas sem fins lucrativos e privadas com fins lucrativos. O número de crianças participantes por sala variou entre 7 e 10 ($M = 9$ crianças por sala).

Os educadores participantes eram responsáveis pelo grupo de crianças, com uma média de 12,6 anos ($DP = 5,9$) de experiência docente. A faixa etária média das salas de aula era de 2 anos de idade, embora todas as salas de aula incluíssem crianças um pouco mais novas (1 ano) e mais velhas (3 anos), dependendo da data de nascimento da criança. O tamanho dos grupos variou de 8 a 22, com uma média de 16 crianças matriculadas por sala de aula ($DP = 3$).

2.2 Procedimentos

O consentimento informado foi obtido dos diretores, educadores e pais das crianças antes da coleta de dados. No projeto mais amplo, a recolha de dados das avaliações individuais das crianças e as avaliações dos educadores ocorreram em dois momentos, no outono e na primavera (com um intervalo de 6 meses), consistindo, portanto, de uma avaliação longitudinal. As avaliações individuais e as avaliações dos educadores das habilidades de autorregulação das crianças que são as amostras utilizadas para este estudo, pertencem à segunda recolha de dados que ocorreu na primavera. Alguns dados deste estudo já foram publicados (Guedes & Cadima, 2022; Salminen et al., 2021).

As avaliações foram realizadas em uma sala silenciosa localizada na própria creche, durante um dia normal, por membros da equipa de investigação. Cada avaliação individual durou cerca de 25 minutos. Os educadores preencheram autonomamente os questionários, tendo posteriormente os entregues à equipa de investigação.

2.3 Instrumentos

2.3.1 Avaliação Direta da Autorregulação

Para avaliar a autorregulação das crianças foram utilizadas medidas de atenção, memória de trabalho e controle inibitório.

2.3.1.1 Atenção seletiva.

Para avaliar a atenção das crianças, utilizou-se o subteste de atenção visual da Avaliação Neuropsicológica do Desenvolvimento Mental (NEPSY) (Korkman et al., 1998). Este teste avalia a velocidade e a precisão da atenção visual. Pede-se à criança que observe um conjunto linear de imagens em preto e branco (uma folha de papel A3) e marque as imagens-alvo da forma mais rápida e precisa possível com uma caneta carimbo. Na primeira tentativa os alvos eram coelhos e na segunda tentativa eram gatos e a tarefa da criança era encontrá-los em uma série de imagens diferentes. Houve um tempo limite de 3 minutos para ambas as tentativas. As pontuações padronizadas foram determinadas de acordo com as

tabelas normativas específicas por idade fornecidas no manual NEPSY (Korkman et al., 1998). A tarefa foi utilizada em pesquisas anteriores e mostrou boas propriedades psicométricas (Korkman, 1999).

2.3.1.2 Memória de trabalho.

Para medir a memória de trabalho das crianças foi utilizada a tarefa de brinquedos escondidos (Mulder et al., 2014). Para esta tarefa, o pesquisador escondeu seis brinquedos dentro de seis caixas idênticas, exibidas em duas linhas, em uma mesa de frente para a criança. A criança então é solicitada a encontrar todos os brinquedos. Cada vez que a criança encontra um brinquedo, esse brinquedo é recuperado e a caixa fica vazia. A criança é então distraída por 6 segundos (bloqueando o seu campo visual) antes da próxima tentativa e é solicitada a descobrir os brinquedos restantes dentro da caixa. Nesta tarefa a criança deve perceber quais caixas já foram esvaziadas e quais caixas ainda continham um brinquedo. A tarefa foi utilizada com crianças pequenas em pesquisas anteriores e mostrou boa confiabilidade (Mulder et al., 2014).

2.3.1.3 Controle inibitório.

Para explorar as habilidades de controle inibitório das crianças foi utilizada a tarefa de embrulhar brinquedos da Avaliação de Autorregulação Pré-escolar (PSRA) (Smith-Donald et al., 2007). Para esta tarefa, o pesquisador começa dizendo à criança que ela tem algo divertido para brincar, mas é uma surpresa que ainda precisa ser embrulhada. O pesquisador pede a criança para que desvie o olhar e não olhe enquanto o presente está sendo embrulhado ruidosamente nas costas da criança. O pesquisador registra então a latência da criança para espreitar, ou seja, quanto tempo ela espera até que olhe pela primeira vez enquanto o presente está sendo embrulhado. Caso a criança não olhe, uma pontuação de 60 segundos é registrada. Embora essa tarefa tenha sido mais utilizada com crianças acima de 3 anos de idade (ver, por exemplo, Cadima et al., 2016), mostrando boas propriedades psicométricas, pesquisas indicam sua validade em amostras de crianças de 2,5 anos (Caughy et al., 2013).

2.3.2 Avaliação Indireta: Autorregulação Relatada pelo Educador

Além das medidas diretas de autorregulação da criança, os educadores preencheram a subescala Regulação do Comportamento em Sala de Aula da Escala de Avaliação Comportamental Infantil (CBRS; Bronson et al., 1990) para avaliar a autorregulação comportamental das crianças em sala de aula. O instrumento avalia os comportamentos orientados para objetivos/domínios da sala de aula das crianças e as estratégias usadas para regular o comportamento em situações acadêmicas e sociais (Bronson, 1994). A subescala é composta por 10 itens avaliados em uma escala de 1 (nunca) a 5 (sempre). Para o presente estudo, a pontuação média dos 10 itens (por exemplo, “Observa regras e segue instruções sem exigir lembretes repetidamente”) foi utilizada para indicar a autorregulação comportamental das crianças em sala de aula ($\alpha = 0,95$). Para cada item, as respostas variaram de 1 a 5, com exceção do item 7, para o qual as respostas variaram de 2 a 5, indicando o uso da escala completa na avaliação dos comportamentos das crianças. Até onde se sabe, as propriedades psicométricas do CBRS ainda não foram reportadas para crianças pequenas, portanto, uma análise exploratória (AFE) com rotação ortogonal foi conduzida (cf. Salminen et al., 2021). A análise revelou uma solução de um fator com *loadings* iguais ou superiores a 47 e com uma variância explicada de 63% (Salminen et al., 2021).

2.4 Plano de análise

Os dados foram analisados a partir de estatística descritiva (média, desvio padrão, frequências), que foi aplicada a fim de caracterizar a amostra. Para verificar associações entre as variáveis de autorregulação e funções executivas (atenção, controle inibitório e memória de trabalho) foi utilizado o teste de correlação de Pearson. Para verificar as diferenças entre os gêneros (meninos e meninas) foi utilizado o teste *t*-Student para amostras independentes, implementado no software estatístico SPSS (versão 26). Foram realizadas análises preliminares para analisar as diferenças entre gêneros controlando o nível de escolaridade materna. Uma vez que os resultados foram semelhantes e resultariam numa redução substancial da amostra, optou-se por apresentar os resultados sem incluir esta variável de controle.

RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas para todas as medidas e a Tabela 2 apresenta correlações bivariadas entre todas as medidas. Verificou-se a existência de uma correlação moderada e positiva entre o heterorrelato dos educadores referentes a autorregulação das crianças (CBRS) e as variáveis de atenção ($r = .40$, $p < .01$), controle inibitório ($r = .30$, $p < .01$) e memória de trabalho ($r = .29$, $p < .01$).

Tabela 1

Estatística Descritiva

	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min	Máx	Assimetria	Curtose
Medidas diretas						
Atenção	10.59		-32.00	36.00	-.46	.09
Controle inibitório	36.46		1.50	60.00	-.33	-.75
Memória de trabalho	4.95		3.00	6.00	-.36	-.51
Medida indireta						
Autorregulação (CBRS)	3.51		1.40	5.00	-.45	-.21

Tabela 2

Matriz de Correlação para Todas as Medidas

	1.	2.	3.	4.
1. Atenção	-	.36**	.21**	.40**
2. Controle inibitório		-	.17*	.30**
3. Memória de trabalho			-	.29**
4. Autorregulação (CBRS)				-

* $p < .01$; ** $p < .001$.

Para comparar as diferenças entre meninos e meninas nas funções executivas e na avaliação dos educadores (CBRS), foram conduzidas análises do teste *t* Student (Tabela 3).

Relativamente à atenção e ao controle inibitório, as meninas apresentam níveis estatisticamente significativos mais elevados que os meninos. Porém, no que se refere à memória de trabalho, a diferença não foi estatisticamente significativa (ver Tabela 3). Com relação à avaliação dos educadores (CBRS), observamos também um efeito estatisticamente significativo do gênero.

Tabela 3

Comparação Entre os Gêneros em Todas as Medidas

Medidas	Meninas			Meninos			Teste t-Student			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Atenção	12.35	12.37	121	8.95	13.0	129	248	2.115	.035	.268
Controle Inibitório	40.82	16.44	120	32.43	17.75	130	248	3.870	<.001	.490
Memória de Trabalho	5.04	.81	121	4.87	.82	128	247	1.681	.094	.213
Autorregulação (CBRS)	3.66	.78	81	3.39	.79	94	173	2.253	.026	.342

DISCUSSÃO

O presente estudo se propôs a investigar as diferenças na autorregulação entre gêneros em uma amostra de crianças portuguesas aos dois e três anos de idade, em contexto de creche. O principal objetivo do estudo foi investigar a presença de diferenças entre gêneros através de uma abordagem multimétodo, incluindo resultados da avaliação direta e a percepção dos educadores sobre a autorregulação das crianças. Optou-se por utilizar os dados da avaliação direta das funções executivas (atenção, memória de trabalho e controlo inibitório) e instrumento de heterorrelato dos educadores sobre a autorregulação das crianças, para assim obter duas fontes de coleta de dados sobre os participantes.

Os achados deste estudo indicam que houve diferenças estatisticamente significativas entre meninos e meninas, relativamente à atenção e ao controle inibitório, tendo as meninas níveis mais elevados nestas funções executivas. Referente à memória de trabalho não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Na avaliação dos educadores também foi possível identificar uma diferença significativa a favor das meninas.

Os resultados obtidos nesta investigação corroboram com outros achados na literatura, que apontam que meninas tendem a apresentar melhor desempenho na autorregulação ainda em idade pré-escolar, tanto na avaliação direta, quanto na percepção dos educadores (Fung et al., 2019; Matthews et al., 2009; Wanless et al., 2013). Os *scores* obtidos em cada função executiva avaliada, nomeadamente, atenção, memória de trabalho e controlo inibitório, não puderam ser analisados comparativamente com os estudos mencionados cima, pois os estudos anteriores utilizaram tarefas do instrumento *Head-Toes-Knees-Shoulders* (McClelland et al., 2014) para avaliar as funções executivas em conjunto e não apresentaram dados que discriminem o desempenho em cada função executiva por gênero. Cabe salientar que o uso diferenciado dos instrumentos que avaliam a autorregulação, neste e nos demais estudos, se deu em consequência da idade dos participantes. O instrumento *Head-Toes-Knees-Shoulders* (McClelland et al., 2014) teve as suas propriedades psicométricas avaliadas numa amostra de crianças com idade média de 4 anos. Para o presente estudo foram necessárias adaptações e escolhas de medidas e tarefas que melhor se adaptassem a idade precoce dos participantes.

Desta forma, este estudo expande o conhecimento científico sobre as diferenças entre gêneros nas habilidades de autorregulação, visto que ainda pouco se sabe sobre estas disparidades em idades mais precoces, apontando inclusive, que estas disparidades podem iniciar-se prematuramente, em anos anteriores ao que a literatura sugere.

4.1 Em busca de explicações

Embora sejam encontrados estudos na literatura que se dediquem a investigar as disparidades de gênero na primeira infância tanto na autorregulação, quanto no desempenho acadêmico, não há consenso entre os investigadores sobre as possíveis causas dessa disparidade. Alguns estudos realizados entre países e culturas distintas se dedicaram a explorar fatores culturais e sugerem que a cultura influencia as diferenças de gênero através dos valores e orientações socioculturais nas primeiras experiências às quais as crianças são estimuladas a participar. Sendo estas socializadas em seu gênero a partir da comunicação estabelecida pelos adultos que demonstram expectativas sobre o seu comportamento e também do tipo de brincadeiras em que são envolvidas precocemente, como as brincadeiras de faz de conta e de jogo dramático (Gestsdottir et al., 2014; Lenes et al., 2020; Wanless et al., 2013).

Alguns estudos sugerem ainda que as diferenças entre gêneros podem ser influenciadas por fatores contextuais, como o ambiente escolar em que estão inseridas, por terem mais oportunidades de brincar com pares do mesmo sexo (Gestsdottir et al., 2014; Lenes et al., 2020), pelas características pedagógicas de cada país (Lenes et al., 2020), pelo ambiente de sala de aula e qualidade da interação educador-criança (Blair & Raver, 2015; Liew, 2012) e pela presença ou ausência de conflitos entre educador-criança (McKinnon & Blair, 2018).

Um dado relevante de pesquisa indica que os educadores tendem a avaliar melhor as meninas relativamente à sua autorregulação em comparação com os meninos, isto é, foi encontrado um resultado rebaixado de autorregulação dos meninos na percepção do educador, quando comparado ao resultado da avaliação direta. Este dado pode indicar que os meninos apresentam menor capacidade de modular o seu comportamento em sala de aula ou ainda que

os educadores tem expectativas diferentes sobre o comportamento de meninos e meninas (von Suchodoletz et al., 2013). Outro achado relevante no ambiente educacional indica que meninos são vistos como menos pró-sociais por seus educadores do que de fato são, quando comparados aos resultados que avaliaram a sua pró-socialidade expressa (Bouchard et al., 2020).

Dados da UNESCO sobre igualdade de gênero na educação (2020) apontam que os educadores são importantes agentes de aprendizagem em relação às expectativas e comportamentos tipicamente associados a meninos e a meninas. Os dados indicam ainda que as práticas pedagógicas dos educadores podem ser parcialmente moldadas pelos seus preconceitos, validando estereótipos de gênero que influenciam os valores e a aprendizagem, estas influências também podem ocorrer através de livros, materiais didáticos e do conteúdo pedagógico a que as crianças são expostas.

A OCDE (2021) através do seu programa PISA, que avalia estudantes aos 15 anos de idade, apresenta dados que sugerem que as disparidades de gênero tendem a se manter nos anos escolares posteriores. De acordo com dados da organização, à medida que os problemas disciplinares em sala de aula aumentam, maiores são as diferenças entre meninos e meninas do que tange ao desempenho de leitura, por exemplo. Este fato sugere que os meninos parecem ser mais afetados por perturbações em sala de aula, uma vez que tendem a estar expostos a uma maior pressão dos pares do que as meninas, mas também porque podem ser mais propensos a perturbar as aulas. Assim como, o gênero masculino é marcado por uma relativa falta de interesse pela escola em geral.

O gênero dos educadores também é apontado como um fator de influência no desempenho acadêmico na educação formal. De acordo com a OCDE (2021), os educadores podem ter maior influência no desempenho escolar de alunos do seu gênero, porque podem empregar práticas educativas distintas que melhor se adaptam ao gênero do aluno, quer porque representam estereótipos, atuando como modelos, ou ainda porque as crenças que os educadores têm sobre a proficiência dos alunos em determinadas áreas do conhecimento, de acordo com o gênero, podem contribuir com melhor ou pior desempenho.

Como dito anteriormente, as razões da disparidade entre gêneros na autorregulação, sobretudo em idades precoces, ainda são pouco conhecidas, embora venham sendo exploradas

de forma progressiva dada a sua importância e a sua relação direta com uma boa transição da criança para o ambiente escolar (Blair & Raver, 2015; McClelland & Cameron, 2011), assim como para o sucesso acadêmico posterior em diversas culturas (Duncan et al., 2007; Gestsdottir et al., 2014; Wanless et al., 2013). A autorregulação nos primeiros anos escolares está, inclusive, associada negativamente ao desemprego, comportamento agressivo e criminoso, depressão, ansiedade, obesidade, abuso de substâncias como álcool e outras drogas, bem como mostra associações fortes com a competência social, saúde mental e vida saudável na vida adulta (Robson et al., 2020).

Desta forma, compreende-se que este é um tema de extrema relevância no ambiente educacional que carece de maior atenção, seja a nível pedagógico, na qualificação dos educadores e na sensibilização a questão do gênero, seja no engajamento governamental em ofertar, através de políticas públicas, programas que incentivem práticas educativas que promovam a autorregulação dentro das escolas, visto que esta problemática se inicia ainda na primeira infância, mas apresenta consequências a longo prazo, em diversas áreas da vida.

4.2 O que é possível fazer

Ainda não há diretrizes educativas específicas para atenuar as disparidades de gênero no contexto de creche e da educação infantil, mas há algumas recomendações tanto a nível de práticas educativas em sala de aula quanto orientações mais abrangentes que podem nortear os caminhos para uma redução dessas disparidades e proporcionar uma educação equitativa entre meninos e meninas.

Referente à menor habilidade de autorregulação encontrada nos meninos, como mostra este estudo, e um consequente rebaixamento relativo ao desempenho escolar e problemas comportamentais, a OCDE (2021) faz algumas recomendações práticas a fim de apoiar os meninos, estudantes de ensino regular, no seu sucesso acadêmico, que são: testes mais regulares, uma vez permitem uma melhor autorregulação e concentração nos trabalhos escolares, maior envolvimento e apoio dos pais nas atividades relacionadas com a escola,

relações positivas entre educador-aluno, maior envolvimento dos educadores e maior senso de responsabilidade pelos resultados da aprendizagem. Além disso, mais oportunidades aos educadores para refletirem sobre as suas práticas de ensino e encontrarem formas de melhor apoiarem os alunos com resultados médios e baixos.

De forma mais ampla, a Unesco (2020) preconiza que os esforços para combater as disparidades e promover a igualdade de gênero devem começar cedo, visto que as crianças começam a perceber ainda em tenra idade o conceito de gênero e os estereótipos de gênero também influenciam as autopercepções e interesses das crianças ainda na primeira infância.

Sendo a educação um poderoso motor para o capital humano, o crescimento econômico, a coesão social, a transformação cultural e a coexistência pacífica, a Unesco apresenta recomendações para combater a disparidade de gênero, denominada “Estratégia da Unesco para a igualdade de gênero na e por meio da educação para 2019 - 2025” (2020), onde orienta remover estereótipos e preconceitos de gênero de materiais didáticos e educativos na educação formal e não formal, mais capacitação em programas de formação prévia em serviços de pedagogia sensíveis ao gênero, redução na disparidade de gênero na escolha de formação técnica e profissionalizante, programas de aprendizagem com foco em competências essenciais para a igualdade de gênero, apoio a parcerias nacionais no uso de mídias tradicionais e sociais para expandir a aprendizagem, envolver pais e comunidades, e transformar normas e práticas sociais e de gênero que promovam direitos, empoderamento e igualdade de oportunidades.

4.2 Considerações finais

O presente estudo tem algumas limitações, a iniciar pelo tamanho da amostra que foi relativamente pequena e pode ter afetado os resultados. Estes resultados podem não ser representativos das crianças portuguesas. A variável de controlo referente ao nível de escolaridade materna não foi utilizada, apesar de ser uma variável presente em outros estudos por ser um indicador de autorregulação infantil (Gestsdottir et al., 2014; Lenex et al., 2020;

von Suchodoletz et al., 2013), optou-se por retirá-la pois reduziria a amostra significativamente.

Este estudo pode indicar que o contexto sociocultural deve ser levado em consideração em pesquisas futuras, avaliando cuidadosamente as crenças culturais dos educadores em relação a autorregulação comportamental infantil sob a perspectiva do gênero e adicionalmente suas práticas educativas sob o mesmo viés. Estes dados auxiliariam na compreensão das expectativas dos educadores sobre papéis de gênero e se apresentam interações e práticas permeadas por estereótipos provenientes da cultura local.

Os resultados do presente estudo podem beneficiar os programas de formação de educadores no país, sugerindo maior cautela nas práticas educativas e de cuidados, ou ainda no uso de materiais pedagógicos e brincadeiras que possam reforçar estereótipos de gênero. Este trabalho oferece um ponto de partida para a reflexão e posterior intervenção em ambientes de creche e de cuidados da primeira infância para práticas educativas e de cuidados atentos ao desenvolvimento da autorregulação das crianças por meio de uma abordagem sensível ao gênero, proporcionando intervenções e experiências mais equitativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Blair, C., & Raver, C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899–911. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- Bouchard, C., Sylvestre, A., & Forget-Dubois, N. (2020). Why are boys perceived as less prosocial than girls by their early childhood educators? The role of pragmatic skills in preschool and kindergarten children. *Educational Psychology*, 40(10), 1190–1210. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1742875>
- Bronson, M. B. (1994). The usefulness of an observational measure of young children's social and mastery behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Bronson, M. B., Layzer, J. I., Love, J. M., & Goodson, B. D. (1990). *Child behavior rating scale*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Cadima, J., Enrico, M., Ferreira, T., Verschueren, K., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Self-regulation in early childhood: The interplay between family risk, temperament and teacher–child interactions. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 341–360. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1161506>
- Caughy, M. O. B., Owen, M. T., & Hurst, J. R. (2013). Emergent self-regulation skills among very young ethnic minority children: A confirmatory factor model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(4), 839–855.

- Chen, J. J. (2010). Gender differences in externalising problems among preschool children: Implications for early childhood educators. *Early Child Development and Care*, 180(4), 463–474. <https://doi.org/10.1080/03004430802041011>
- DGEE. (2022). Perfil do aluno 2020/2021. *Direção-Geral de Estatística Da Educação e Ciência, Continente*.
- Duncan, G. J., Claessens, A., Huston, C. A., Pagani, S. L., & Engel, M. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*. [https://doi.org/10.1037/\[0012-1649.43.6.1428\].supp](https://doi.org/10.1037/[0012-1649.43.6.1428].supp)
- Fung, W. kai, Chung, K. K. hoa, & Cheng, R. W. yi. (2019). Gender Differences in Social Mastery Motivation and Its Relationships to Vocabulary Knowledge, Behavioral Self-Regulation, and Socioemotional Skills. *Early Education and Development*, 30(2), 280–293. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1544004>
- Gestsdottir, S., von Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & McClelland, M. (2014). Early Behavioral Self-Regulation, Academic Achievement, and Gender: Longitudinal Findings From France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90–109. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.894870>
- Guedes, C., & Cadima, J. (2022). The bidirectional interplay between self-regulation and expressive vocabulary during toddlerhood. *Developmental Psychology*, 58(9), 1652–1664. <https://doi.org/10.1037/dev0001062>
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174–180. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>
- Korkman, M. (1999). Applying Luria’s diagnostic principles in the neuropsychological assessment of children. *Neuropsychology Review*.
- Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (1998). *NEPSY. A developmental neuropsychological assessment*. TX: Psychological Corporation.
- Lan, X., Legare, C. H., Ponitz, C. C., Li, S., & Morrison, F. J. (2011). Investigating the links between the subcomponents of executive function and academic achievement: A cross-cultural analysis of Chinese and American preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 677–692. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.11.001>

- Lenes, R., Gonzales, C. R., Størksen, I., & McClelland, M. M. (2020). Children's Self-Regulation in Norway and the United States: The Role of Mother's Education and Child Gender Across Cultural Contexts. *Frontiers in Psychology*, 11, 566208. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566208>
- Liew, J. (2012). Effortful Control, Executive Functions, and Education: Bringing Self-Regulatory and Social-Emotional Competencies to the Table. *Child Development Perspectives*, 6(2), 105–111. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00196.x>
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689–704. <https://doi.org/10.1037/a0014240>
- Matthews, Jamaal. S., Marulis, L. M., & Williford, A. P. (2014). Gender processes in school functioning and the mediating role of cognitive self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 128–137. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.02.003>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(133), 29–44. <https://doi.org/10.1002/cd.302>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-Regulation Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00599>
- McKinnon, R. D., & Blair, C. (2018). Bidirectional relations among executive function, teacher–child relationships, and early reading and math achievement: A cross-lagged

- panel analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 152–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.011>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744–1762. <https://doi.org/10.1037/dev0000159>
- Mulder, H., Verhagen, J., Van der Ven, S. H., Slot, P. L., Leseman, P. P., & Hoofs, H. (2014). Psychometric properties and convergent and predictive validity of an executive function test battery for two-year-olds. *Frontiers in Psychology*, 5.
- OECD (2021). *Positive, High-achieving Students?: What Schools and Teachers Can Do*. OECD. Disponível em <https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>
- Pianta, R. C., Whittaker, J. E., Vitiello, V., Ruzek, E., Ansari, A., Hofkens, T., & DeCoster, J. (2020). Children’s school readiness skills across the pre-K year: Associations with teacher-student interactions, teacher practices, and exposure to academic content. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101084>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Robson, D., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). *Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review*. Faculty of Social Sciences - Papers. 4656. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Salminen, J., Guedes, C., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., & Cadima, J. (2021). Teacher–child interaction quality and children’s self-regulation in toddler classrooms in Finland and Portugal. *Infant and Child Development*, 30(3). <https://doi.org/10.1002/icd.2222>
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B., & McClelland, M. M. (2015). The Influence of Parental Socioeconomic Background and Gender on Self-Regulation Among 5-Year-

- Old Children in Norway. *Early Education and Development*, 26(5–6), 663–684.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2014.932238>
- UNESCO. (2020). *Do acesso ao empoderamento. Estratégia Da UNESCO Para a Igualdade de Gênero Na e Por Meio Da Educação Para 2019-2025*. Disponível em
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372464>
- von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 62–73. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.05.003>
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Ponitz, C. C., Son, S.-H., Lan, X., Morrison, F. J., Chen, J.-L., Chen, F.-M., Lee, K., Sung, M., & Li, S. (2011). Measuring behavioral regulation in four societies. *Psychological Assessment*, 23(2), 364–378. <https://doi.org/10.1037/a0021768>
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Lan, X., Son, S.-H., Cameron, C. E., Morrison, F. J., Chen, F.-M., Chen, J.-L., Li, S., Lee, K., & Sung, M. (2013). Gender differences in behavioral regulation in four societies: The United States, Taiwan, South Korea, and China. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 621–633. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.04.002>
- Weaver-Hightower, M. (2003). The “Boy Turn” in Research on Gender and Education. *Review of Educational Research*, 73(4), 471–498. <https://doi.org/10.3102/00346543073004471>