

Escala de Avaliação das Estratégias Sociais: Um estudo de validação com crianças em idade pré-escolar

Margarida Fialho* / Cecília Aguiar*

* ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, CIS-IUL

A Escala de Avaliação das Estratégias Sociais (EAES; Aguiar, 2007) destina-se a avaliar as estratégias sociais específicas que as crianças em idade pré-escolar utilizam nas tarefas sociais de entrada no grupo de pares, manutenção do jogo e resolução de conflitos. Neste estudo, avaliamos as características psicométricas dos dados obtidos com a EAES e com o Sistema de Avaliação das Competências Sociais (SACS; Aguiar, 2007) em 349 crianças Portuguesas em idade pré-escolar. Internamente consistentes, correlacionadas com uma medida estabelecida de competência social, e com algumas variações em função do sexo e idade das crianças, as estratégias sociais de Manutenção do jogo, Iniciação harmoniosa, Iniciação ativa e Resolução de conflitos poderão relevar-se úteis para a investigação sobre relações entre pares.

Palavras-chave: Competência social, Estratégias sociais, Problemas de comportamento, Pré-escolar.

Os anos pré-escolares constituem um período de rápido desenvolvimento no domínio das relações entre pares (Guralnick, Hammond, Connor, & Neville, 2006). Trata-se de um período em que muitas crianças são expostas, pela primeira vez, a um elevado número de pares, fora do contexto familiar, em que é estabelecido um maior número de dinâmicas sociais complexas e em que as crianças passam de um jogo solitário para um jogo interativo e recíproco que exige competências como a cooperação e a partilha (Fabes, Martin, & Hanish, 2009). Durante estes anos, o jogo constitui um importante contexto para as crianças adquirirem, implementarem e dominarem uma variedade de competências que contribuem para as interações sociais positivas com pares (Coplan & Arbeau, 2009).

O jogo com pares exige, contudo, que as crianças desempenhem três tarefas sociais de alguma complexidade: conquistar a entrada no jogo (i.e., para o grupo de pares), manter o jogo e resolver quaisquer conflitos que possam emergir nesse contexto social (Guralnick, 1992a). As estratégias eficazes de entrada para o grupo de pares são tipicamente caracterizadas pelo estabelecimento de um quadro de referência com crianças que já estão envolvidas no jogo, exibindo interações sociais relevantes e sincronizadas (i.e., comportamentos harmoniosos); as estratégias eficazes para a manutenção do jogo envolvem comportamentos sociais que sustentam a função e a estrutura do jogo; e as estratégias eficazes de resolução de conflitos requerem uma variedade de trocas sociais conciliatórias (Guralnick, 1993).

Segundo Guralnick (1992b), a competência social no contexto de pares é reflexo direto da eficácia e adequação destas estratégias sociais. Uma das tarefas mais difíceis e importantes que as crianças enfrentam é descobrir como envolver-se com os pares numa atividade de jogo em curso: cerca de 50% das tentativas são rejeitadas ou ignoradas (Guralnick, 1992a), sendo esta tarefa altamente preditiva da sua competência social (Guralnick, 1992b). As crianças que persistem, selecionam uma série de estratégias para convencer os seus companheiros a permitirem

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Margarida Fialho, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (CIS-IUL), Av. das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa, Portugal. E-mail: ana_margarida_fialho@iscte.pt

a sua participação nas atividades, o que cria, em muitos momentos, conflitos, exigindo assim que as crianças sejam competentes na resolução dos conflitos, ou seja, que negociem, que façam sugestões alternativas (Guralnick, 1992a).

Para a criança entrar num grupo, primeiro tem de perceber os temas específicos do jogo, ou seja, através da observação da atividade de jogo em curso, tem de perceber o quadro de referência do grupo (Guralnick, 1992a). As crianças que são normalmente bem-sucedidas seguem as suas observações da situação e adotam comportamentos semelhantes ao grupo (i.e., comportamentos harmoniosos) (Guralnick, 1992b). Normalmente, as estratégias escolhidas deverão ser não-intrusivas, particularmente comportamentos não-verbais (e.g., imitar aspetos do jogo). Se a estratégia da criança estiver a funcionar, estratégias mais diretivas podem ser eficazmente utilizadas (Guralnick, 1992a).

A capacidade da criança para manter o jogo com os pares é considerada o teste mais rigoroso à competência social. Efetivamente, a manutenção do jogo requer que as crianças compreendam e adiram aos temas do jogo e à estrutura da atividade e lidem com mudanças dos padrões de jogo, com as exigências dos parceiros de jogo e com uma série de outras tarefas sociais, como a resolução de conflitos (Guralnick, 1992b). As crianças que são bem-sucedidas conseguem lidar com estas pressões, sem permitir que a interação se desintegre (Guralnick, 1992b).

A maioria das medidas de competência social disponíveis foca-se nos resultados dos comportamentos sociais das crianças (e.g., Cook & Oliver, 2011), sem captar as estratégias sociais especificamente utilizadas para atingir esses resultados. Assim, no sentido de colmatar esta lacuna, desenvolvemos a Escala de Avaliação das Estratégias Sociais (EAES; Aguiar, 2007) com o objetivo de avaliar as estratégias sociais (i.e., os comportamentos específicos) que as crianças em idade pré-escolar utilizam para desempenhar as tarefas sociais necessárias para serem bem sucedidas no jogo com pares: entrada para o grupo, manutenção do jogo e resolução de conflitos. A EAES foca, assim, o processo de prossecução dos objetivos sociais das crianças, considerando-se que informações detalhadas sobre os comportamentos específicos que as crianças usam para desempenharem estas tarefas sociais podem ser úteis para efeitos de investigação e de intervenção.

Sem publicação prévia, a EAES constitui uma medida de heterorrelato, que capta as percepções dos educadores de infância, tendo sido desenvolvida tendo por base o instrumento Assessment of Peer Relations (APR; Guralnick, 1992b; Soares, Serrano, & Guralnick, 2013) e o Play Tools for Learning (Bruder & Chen, 2007) e fundamentando-se, conceptualmente, no modelo hierárquico de Guralnick (1992a, 1999). Este modelo permite compreender os fatores que influenciam a competência social das crianças, entendida como a capacidade das crianças para, com sucesso e de forma adequada, selecionarem e atingirem os seus objetivos interpessoais (Guralnick, 1990). Segundo Guralnick (2010), a manifestação de um comportamento socialmente competente numa determinada tarefa social requer a integração sincrónica e harmoniosa dos processos de regulação emocional e compreensão partilhada, dos processos sociocognitivos e dos processos de ordem superior. Por exemplo, uma possível falha na codificação de informação dificultará a interpretação do comportamento do par, o que poderá levar a uma escolha inadequada e ineficaz da estratégia social; da mesma forma, a incapacidade para regular as emoções, especialmente durante conflitos, poderá alterar aspetos do processamento sociocognitivo e influenciar processos de ordem superior, levando a uma menor adequação na seleção das estratégias sociais (Guralnick, 2010).

No presente trabalho, é nosso objetivo estudar as características psicométricas dos dados obtidos com a EAES numa amostra de crianças Portuguesas em idade pré-escolar. Em particular, propomos-nos investigar a validade de constructo, convergente e discriminante da EAES bem como a sua consistência interna. Optámos por examinar a validade convergente da EAES em função das suas correlações com a versão pré-escolar do Sistema de Avaliação das Competências Sociais (SACS; Aguiar, 2007), tradução portuguesa do Social Skills Rating System (SSRS; Gresham & Elliott, 1990), por se tratar de uma medida reconhecida de competência social, amplamente utilizada em

investigações internacionais e nacionais (e.g., Aguiar, Moiteiro, & Pimentel, 2010; Fantuzzo, Manz, & McDermott, 1998; Rich, Shepherd, & Nangle, 2008). Contudo, por se tratar de uma medida sem validação prévia para a população portuguesa em idade pré-escolar, é nosso propósito avançar, igualmente, com o estudo psicométrico desta medida de competência social.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 73 educadores de infância que exerciam a sua atividade profissional em 26 instituições de educação de infância (19 públicas, 5 privadas com fins lucrativos e 2 privadas de solidariedade social), predominantemente de meios urbanos do distrito de Lisboa. As suas idades variavam entre os 26 e os 56 anos ($M=42.00$, $DP=8.96$). Apenas um educador era do sexo masculino. A experiência profissional na área de educação de infância variou entre os 3 anos e os 33 anos ($M=17.02$, $DP=8.88$). Em relação à formação académica dos educadores de infância, 4.6% tinham bacharelato, 66.2% tinham licenciatura, 24.9% tinham pós-graduação e 3.2% tinham mestrado. Estes educadores eram responsáveis por grupos, na maioria, heterogéneos (43.8%), incluindo crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. O tamanho dos grupos variou entre 9 e 27 crianças ($M=19.89$, $DP=4.64$).

Os educadores participantes avaliaram as competências e estratégias sociais de 349 crianças com desenvolvimento típico (50.9% do sexo feminino e 49.1% do sexo masculino, tendo-se verificado 1,4% de casos com valores omissos), tendo sido excluídas crianças que recebiam serviços de educação especial ou de intervenção precoce ao abrigo dos Decretos-Lei n.º 3/2008 e n.º 281/2009, respetivamente. A idade cronológica das crianças variou entre os 35 e os 75 meses ($M=54.67$, $DP=10.69$).

Instrumentos

Escala de Avaliação das Estratégias Sociais. A avaliação das estratégias sociais utilizadas pelas crianças no decurso de determinadas tarefas sociais foi efetuada através da Escala de Avaliação das Estratégias Sociais (EAES), construída por Aguiar (2007) com base no *Assessment of Peer Relations* (APR) – *Section II* (Guralnick, 1992a) e no *Play Tools for Learning* (Bruder & Chen, 2007). A versão apresentada aos participantes reunia estratégias sociais passíveis de serem utilizadas no contexto de três tarefas sociais: (a) iniciação e envolvimento no grupo de pares (12 itens), (b) manutenção do jogo (13 itens) e (c) resolução de conflitos (6 itens). Os itens são avaliados numa escala ordinal de 5 níveis (1=*Nunca*, 3=*Metade do tempo*, 5=*Quase sempre*).

Sistema de Avaliação das Competências Sociais. A avaliação das competências sociais das crianças foi efetuada com base na versão pré-escolar, dirigida aos educadores, do Sistema de Avaliação das Competências Sociais (SACS), tradução portuguesa do *Social Skills Rating System* (Gresham & Elliott, 1990, 2007). Este instrumento inclui uma escala de competências sociais e uma escala de problemas de comportamento.

A análise fatorial realizada por Gresham e Elliott (1990) permitiu obter três subescalas de competências sociais, cada uma com 10 itens: cooperação (e.g., ajudar os outros, partilhar materiais e respeitar regras), assertividade (e.g., perguntar informações a outros, apresentar-se a si próprio e responder à ação dos outros) e autocontrolo (e.g., resposta apropriada a situações de tensão e em situações de não conflito, como dar a vez e chegar a um acordo). Gresham e Elliott identificaram ainda duas subescalas de problemas de comportamento: comportamentos de

externalização (i.e., comportamentos inapropriados que envolvem agressão verbal ou física e baixo controlo do temperamento) (6 itens) e comportamentos de internalização (i.e., comportamentos que indicam ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima) (4 itens). Os itens são avaliados numa escala ordinal de 3 níveis (0=*Nunca*, 1=*Algumas vezes*, 2=*Muitas vezes*). Gresham e Elliott verificaram que a consistência interna da escala de competências sociais, da escala de problemas de comportamento e das respetivas subescalas era elevada (α entre .74 e .94).

Procedimento

Após obtenção da autorização da Direcção-Geral da Educação, deu-se início ao processo de recrutamento e seleção dos participantes. Num primeiro momento, foram enviados convites às direcções dos agrupamentos de escolas públicas do concelho de Lisboa. No entanto, o número de respostas não foi suficiente (aceitaram participar 10 agrupamentos) e, assim, numa segunda fase, foram enviados convites a instituições privadas, seleccionadas por conveniência.

Cada educador de infância foi convidado a preencher cinco questionários, relativos a cinco crianças com desenvolvimento típico. Contudo, dependendo das suas preferências e disponibilidade, cada educador preencheu um número superior ou inferior de questionários (Mín.=1, Máx.=10, $M=4.78$).

Em cada sala, as crianças foram aleatoriamente seleccionadas pela equipa de investigação. Para cada criança, o procedimento de recolha de dados implicou a utilização de um questionário preenchido pelo educador do ensino regular, com o objetivo de recolher as seguintes informações: (1) idade, sexo, anos de serviço e formação do educador; (2) características do grupo de crianças; (3) data de nascimento e sexo das crianças-alvo; (4) frequência com que as crianças-alvo utilizavam um conjunto determinado de estratégias sociais durante as interações com outras crianças no decurso das tarefas de iniciação e envolvimento no grupo de pares, manutenção do jogo e resolução de conflitos; e (5) frequência com que as crianças apresentavam determinadas competências sociais e problemas de comportamento. A percentagem máxima de valores omissos não ultrapassou os 2.6% em nenhum item das escalas em estudo.

Cada educador foi informado que o preenchimento do questionário era voluntário, que a recusa em participar não implicaria qualquer prejuízo de carácter pessoal ou profissional e que os dados recolhidos eram anónimos e confidenciais.

Resultados

Escala de Avaliação das Estratégias Sociais

Para o estudo da validade de constructo da EAES, submeteu-se a totalidade dos itens da escala (31 itens) a uma análise de componentes principais (exploratória), seguida de uma rotação oblíqua *Direct oblimin* ($KMO=.95$, Teste de Esfericidade de Bartlett, $\chi^2(465)=9042.46$, $p<.001$). Por não influenciarem de forma significativa os resultados, foram considerados os *outliers* e os casos com valores omissos (com recurso à opção *exclude cases pairwise*). A análise de componentes principais revelou a presença de cinco componentes com valor próprio superior a 1, que explicavam, respetivamente, 47.89%, 10.30%, 5.93%, 3.98% e 3.45% da variância total. De acordo com os resultados obtidos na análise paralela (Horn, 1965; Watkins, 2000) e com base na análise do *screeplot*, deveríamos forçar a extração a três componentes; no entanto, a estrutura com esta solução demonstrou ser difícil de interpretar, para além de uma das componentes ficar apenas com dois itens (itens 2 e 3). Deste modo, mantivemos a estrutura inicial (sem forçar a extração). Nos passos

subsequentes foram eliminados oito itens, por saturarem em duas componentes acima de .40 ou por não saturarem acima de .40 em nenhuma componente.

Submetemos os 23 itens que se mantiveram a uma nova análise de componentes principais (KMO=.94), que resultou na extração de quatro componentes que explicavam, respetivamente, 50.28%, 13.14%, 5.91% e 5.09% da variância. No total, as quatro componentes explicaram 74.41% da variância total. A primeira componente, constituída por itens que pertenciam à secção Estratégias de manutenção do jogo da versão original da escala foi designada por Manutenção do jogo ($\alpha=.95$). A segunda componente, constituída por estratégias sociais em que a criança procura comportar-se de maneira semelhante às crianças que já estão envolvidas no jogo (comportamentos harmoniosos), sem interagir diretamente com as mesmas, foi designada Iniciação harmoniosa ($\alpha=.88$). A terceira componente é constituída por estratégias sociais que refletem a postura ativa da criança na iniciação do jogo e, portanto, foi denominada Iniciação ativa ($\alpha=.89$). Finalmente, a quarta componente é constituída por itens que pertencem à secção Estratégias de resolução de conflitos da versão original da escala e designa-se Resolução de conflitos ($\alpha=.93$). Na Tabela 1 são apresentados os resultados finais da análise de componentes principais da EAES.

Tabela 1

Pesos de cada item nas quatro componentes da EAES, após uma análise de componentes principais, seguida de uma rotação direct oblimin

Itens	Manutenção do jogo	Iniciação harmoniosa	Iniciação ativa	Resolução de conflitos
20. Partilha objetos ou materiais com outras crianças...	.93	-.01	.09	.02
19. Toma e dá a vez durante o jogo ou atividades...	.90	-.03	.13	.02
24. Permanece dentro do tema do jogo	.86	-.06	-.07	.05
23. Adapta o seu jogo às atividades e iniciativas das outras crianças	.84	.12	.00	.01
25. Concorde com pedidos razoáveis das outras crianças...	.82	-.05	.12	-.10
22. Adapta o seu jogo às capacidades das outras crianças	.77	.07	-.02	-.08
21. Fornece informação solicitada pelos pares	.75	-.01	-.23	-.09
18. Defende o... espaço ou objetos de... forma adequada	.72	-.05	-.08	-.09
17. Responde a pedidos de informação ou ajuda...	.61	.09	-.33	-.14
7. Imita os comportamentos de jogo de outras crianças...	-.05	.91	-.10	.03
8. Produz variações da atividade... das outras crianças	-.10	.85	-.18	-.05
6. Procura obter a atenção de outras crianças	.01	.82	-.13	.05
4. Brinca perto de outras crianças utilizando brinquedos ou materiais semelhantes	.06	.71	.44	-.01
5. Observa as atividades ou jogo de outras crianças	.06	.69	.43	-.11
9. Mostra ou oferece brinquedos relacionados com o jogo...	.25	.62	.19	-.07
14. Convida outras crianças a participar...	.33	.26	-.54	-.17
15. Pede informação ou ajuda a outras crianças	.12	.34	-.50	-.30
12. Pede... às outras crianças para participar...	.39	.23	-.50	-.15
30. Em caso de conflito, procura informação acerca dos motivos e interesses das outras crianças	-.10	.04	-.01	-.97
28. Em caso de conflito, dá uma sugestão alternativa ou chega a um compromisso	.03	-.05	-.08	-.92
27. Em caso de conflito, modera ou atenua os seus pedidos	.04	.00	.09	-.87
29. Em caso de conflito, dá uma razão para os seus pedidos...	.01	-.10	-.08	-.86
31. Em caso de conflito, aceita as propostas das outras crianças	.25	.05	.25	-.64

Os resultados obtidos nas quatro componentes sugerem que as crianças utilizam com mais frequência estratégias de Manutenção do jogo e Iniciação ativa, seguindo-se as estratégias de Iniciação harmoniosa e, por último, as estratégias de Resolução de conflitos (Tabela 2). O pressuposto da normalidade não se confirmou para as quatro novas variáveis, tendo sido identificados *outliers* moderados (ver Pallant, 2010) para a Manutenção do jogo e a Iniciação ativa.

Tabela 2

Estatísticas descritivas das variáveis em estudo

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mín. – Máx.	Assimetria	Achatamento
EAES						
Manutenção do jogo	349	3.58	0.87	1 – 5	-0.40	-0.19
Iniciação harmoniosa	349	3.27	0.91	1 – 5	0.08	-0.63
Iniciação ativa	349	3.56	0.98	1 – 5	-0.46	-0.30
Resolução de conflitos	349	3.02	0.97	1 – 5	0.07	-0.57
SACS						
Competências Sociais						
Cooperação/Participação	349	1.54	0.40	0.14 – 2	-1.05	0.56
Autocontrolo	349	1.30	0.42	0 – 2	-0.42	-0.07
Assertividade/Iniciativa	349	1.00	0.61	0 – 2	-0.20	-0.97
Problemas de Comportamento						
Externalização	349	0.55	0.51	0 – 2	1.02	0.43
Internalização	349	0.28	0.40	0 – 1.75	1.58	2.11

Nota. EAES=Escala de Avaliação das Estratégias Sociais; SACS=Sistema de Avaliação das Competências Sociais.

SACS: Escala de Competências Sociais

Os itens da escala de competências sociais foram submetidos a uma análise de componentes principais (exploratória), seguida de uma rotação oblíqua *Direct oblimin* [$KMO=.94$, Teste de Esfericidade de Bartlett, $\chi^2(435)=5366.55$, $p<.001$]. Por não influenciarem de forma significativa os resultados, foram considerados os *outliers* e os casos com valores omissos. A análise de componentes principais revelou a presença de cinco componentes com valor próprio superior a 1. No entanto, de acordo com a análise do *screeplot*, com os resultados da análise paralela e considerando a estrutura original da escala forçámos a extração de três componentes. Com esta solução, foi necessário eliminar três itens por não saturarem acima de .40 em nenhuma componente.

De seguida, submetemos os 27 itens a uma nova análise de componentes principais ($KMO=.93$). A primeira componente explicava 38.47% da variância total, a segunda 9.33% e a terceira 5.67%. No total, as três componentes explicavam 53.47% da variância total.

A primeira componente, designada Cooperação/Participação, é composta por sete itens da subescala original Cooperação, seis itens da subescala original Assertividade, dois dos quais remetem para a disponibilidade em ajudar os outros (cooperar) e três para a participação, e um item da subescala original Autocontrolo, que se enquadra conceptualmente nesta componente ($\alpha=.91$). A segunda componente, designada Autocontrolo é constituída por nove itens da subescala original Autocontrolo e um item da subescala original Cooperação, que remete para o controlo do comportamento e, deste modo, adequa-se conceptualmente a esta componente ($\alpha=.88$). Na terceira componente, denominada Assertividade/Iniciativa, surgem dois itens da subescala original Assertividade e um item da subescala original Cooperação, que se adequa teoricamente a esta componente ($\alpha=.76$). Na Tabela 3 são apresentados os resultados finais da análise de componentes principais a que foram submetidos os itens da Escala de Competências Sociais do SACS.

Tabela 3

Pesos de cada item nas três componentes da Escala de Competências Sociais do SACS, após uma análise de componentes principais, seguida de uma rotação direct oblimin

Itens	Cooperação/ Participação	Auto Autocontrole	Assertividade/ Iniciativa
24. Inicia conversas com pares	.78	-.08	.10
22. Finaliza as tarefas da sala dentro dos limites de tempo	.76	.03	-.10
9. Participa nos jogos ou atividades de grupo	.74	-.05	-.05
29. Junta-se a uma atividade ou grupo sem que lhe seja dito para o fazer	.74	-.05	.06
25. Convida outros a participarem nas atividades	.74	-.06	.17
10. Produz trabalhos adequados	.73	.03	-.10
30. Oferece-se para ajudar os pares nas tarefas...	.68	.07	-.01
11. Ajuda o educador sem que lhe seja pedido	.63	.02	.10
6. Tenta realizar as tarefas antes de pedir a ajuda do educador	.55	.08	.21
18. Ocupa o tempo livre de uma forma adequada	.52	.38	-.18
17. Quando adequado diz coisas positivas sobre si própria	.47	.15	.35
2. Faz amigos com facilidade	.45	.13	.26
27. Arruma adequadamente materiais ou equipamentos	.45	.29	-.34
14. Cooperar com os pares sem o incentivo do educador	.44	.35	.14
20. Controla o seu temperamento em situações de conflito com pares	-.17	.87	.06
26. Aceita bem as críticas	-.17	.78	.18
7. Controla o seu temperamento em situações de conflito com adultos	.08	.69	.07
15. Espera pela sua vez durante jogos ou outras atividades	.05	.69	-.32
28. Responde adequadamente à pressão dos pares	.10	.64	.01
13. Aceita as ideias dos pares para as atividades de grupo	.07	.64	-.02
21. Cumpre regras durante jogos com outros	.30	.60	-.21
23. Em situações de conflito modifica as suas próprias ideias para chegar a acordo	.12	.59	.03
4. Responde adequadamente às provocações dos pares	-.02	.58	.42
16. Utiliza o tempo de forma adequada enquanto espera pela ajuda do educador	.35	.51	-.14
3. Quando pensa que o educador a tratou injustamente diz-lho de uma forma adequada	.23	.23	.66
12. Apresenta-se a pessoas novas de uma forma espontânea	.37	-.13	.57
5. Questiona de uma forma adequada regras injustas	.26	.30	.57

Os resultados descritivos das três componentes sugerem que as crianças utilizavam, em média, mais comportamentos de Cooperação/participação, seguindo-se os comportamentos de Autocontrole e, por fim, os comportamentos de Assertividade/iniciativa (Tabela 2). Ou seja, há uma tendência para as crianças utilizarem com mais frequência comportamentos de ajuda, de participação e seguimento de regras; de seguida, os comportamentos que surgem em situações de conflito (e.g., respostas apropriadas a situações de tensão); e, com menos frequência, os comportamentos de afirmação (e.g., apresentar-se, questionar). Análises exploratórias revelaram a violação do pressuposto da normalidade nos dados relativos à Cooperação/participação, Autocontrole e Assertividade/iniciativa bem como *outliers* moderados nas variáveis Cooperação/participação e Autocontrole.

Os itens da escala foram submetidos a uma análise de componentes principais (exploratória), seguida de uma rotação oblíqua *Direct oblimin*. Os dados revelaram ser adequados para prosseguir a análise (KMO=.86, Teste de Esfericidade de Bartlett, $\chi^2(45)=1488.24$, $p<.001$). Por não influenciarem de forma significativa os resultados, foram considerados os *outliers* e os casos com valores omissos. A análise de componentes principais revelou a existência de duas componentes, com valor próprio superior a 1, que explicam 62.97% da variância total. A primeira componente é responsável por 42.15% da variância total, enquanto a segunda explica 20.83%. A análise do *screeplot*, os resultados da análise paralela e a estrutura da versão original da escala reforçaram a solução com duas componentes. Com esta solução não se eliminou nenhum item, mantendo-se intacta a estrutura original da escala. A primeira componente foi designada Externalização ($\alpha=.88$) e a segunda componente foi designada Internalização ($\alpha=.79$).

Os resultados finais da análise de componentes principais a que foram submetidos os itens da Escala de Problemas de Comportamento do SACS são apresentados na Tabela 4. Análise exploratória permitiram confirmar a violação do pressuposto da normalidade da distribuição bem como a identificação de *outliers* moderados nas duas subescalas *Associações entre Estratégias Sociais*, *Competências Sociais* e *Problemas de Comportamento*.

Tabela 4

Pesos de cada item nas duas componentes da Escala de Competências Sociais do SACS, após uma análise de componentes principais, seguida de uma rotação direct oblimin

Itens	Externalização	Internalização
34. Perturba as atividades	.88	-.07
32. É irrequieto ou move-se excessivamente	.84	-.07
38. Desobedece	.81	.02
33. Discute com outros	.78	-.08
37. É agressivo	.72	.20
31. Faz birras	.67	.10
36. Parece sozinho ou isolado	-.13	.90
40. Parece triste ou deprimido	.01	.84
39. Demonstra ansiedade perante um grupo de crianças	.12	.75
35. Diz que ninguém gosta dele	.04	.62

Na Tabela 5, são apresentados os coeficientes de correlação rho de Spearman entre as variáveis em estudo. A opção por este teste decorre da violação do pressuposto da normalidade nas distribuições, avaliado através do Teste de Kolmogorov-Smirnov. O significado prático das correlações foi interpretado de acordo com as convenções de Cohen (1992). Assim, destacam-se as correlações positivas moderadas a fortes entre os quatro tipos de estratégias sociais e as subescalas de competências sociais, verificando-se, contudo, associações de menor magnitude entre as estratégias de Iniciação harmoniosa e a Cooperação/participação, o Autocontrolo e a Assertividade/iniciativa. Os problemas de comportamento, quer de Internalização, quer de Externalização encontram-se negativamente relacionados com as três subescalas de competências sociais e com todas as subescalas de estratégias sociais, exceto a Iniciação harmoniosa. Contudo, a magnitude destas associações apresenta alguma variabilidade.

Tabela 5

Correlações simples entre as variáveis em estudo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
EAES										
1. Manutenção do jogo	–									
2. Iniciação harmoniosa	.35**	–								
3. Iniciação ativa	.70**	.49**	–							
4. Resolução de conflitos	.75**	.33**	.60**	–						
SACS										
Competências Sociais										
5. Cooperação/Participação	.66**	.23**	.63**	.61**	–					
6. Autocontrole	.69**	.17**	.39**	.67**	.62**	–				
7. Assertividade/Iniciativa	.45**	.21**	.50**	.53**	.60**	.41**	–			
Problemas de Comportamento										
8. Externalização	-.43**	.03	-.12**	-.42**	-.32**	-.63**	-.16**	–		
9. Internalização	-.22**	-.06	-.30**	-.20**	-.39**	-.27**	-.29**	.19**	–	
10. Idade	.27**	.10	.20**	.27**	.14*	.12*	.22**	-.08	.09	–
11. Sexo (1=Feminino, 2=Masculino)	-.14*	-.04	-.14*	-.09	-.23**	-.14**	-.02	.18**	.02	.09

Nota. EAES=Escala de Avaliação das Estratégias Sociais; SACS=Sistema de Avaliação das Competências Sociais; * $p < .05$; ** $p < .01$.

No que diz respeito à idade, verificámos associações positivas fracas com a Manutenção do jogo, a Iniciação ativa, a Resolução de conflitos, a Cooperação/participação, o Autocontrole e a Assertividade/iniciativa. Verificou-se, igualmente, que o sexo masculino estava associado a níveis mais reduzidos de estratégias de Manutenção do jogo, Iniciação ativa, Cooperação/participação e Autocontrole e a mais problemas de Externalização.

Diferenças em função do sexo e da idade

Com o objetivo de avaliar se o sexo e a idade influenciam significativamente as variáveis em estudo, procedeu-se a uma MANOVA não paramétrica como descrito em Marôco (2011), uma vez que, segundo o teste M de Box, o pressuposto da homogeneidade de covariâncias não era válido [respetivamente, M de Box=64.42, $F(45, 383287.90)=1.39$, $p=.042$ e M de Box=134.12, $F(90, 5607.69)=3.03$, $p=.006$]. Para identificar em que variáveis ocorreram as diferenças significativas, recorreu-se ao teste de Wilcoxon-Mann-Whitney, no que diz respeito à variável independente Sexo, e ao teste de Kruskal-Wallis, seguido de comparações múltiplas de médias das ordens, com correção de Bonferroni, no que se refere à variável independente Idade.

Os resultados descritivos obtidos para as estratégias sociais, para as competências sociais e para os problemas de comportamento em função do sexo e da idade das crianças são apresentados na Tabela 6. O sexo teve um efeito estatisticamente significativo sobre as variáveis em estudo ($\chi^2(9)=30.87$, $p<.001$, $\eta^2_p=.09$). As crianças do sexo feminino utilizaram mais estratégias sociais de Manutenção do jogo e de Iniciação ativa e apresentaram níveis mais elevados de Cooperação/participação e Autocontrole do que as crianças do sexo masculino, $U_{\text{Manutenção}}=12477.50$, $p=.012$, $d=0.27$; $U_{\text{Iniciação Ativa}}=12505.50$, $p=.013$, $d=0.24$; $U_{\text{Cooperação/participação}}=10952.50$, $p<.001$, $d=0.38$; $U_{\text{Autocontrole}}=12368$, $p=.009$, $d=0.29$. Por outro lado, as crianças do sexo masculino apresentaram mais problemas de Externalização do que as crianças do sexo feminino, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ($U=17773$, $p=.001$, $d=0.38$).

Tabela 6

Média e desvio-padrão das estratégias sociais, competências sociais e problemas de comportamento, em função do sexo e da idade das crianças

	Sexo				Idade					
	Feminino		Masculino		3 anos		4 anos		5 anos	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
EAES										
1. Manutenção do jogo	3.69	0.84	3.45	0.90	3.20	0.80	3.77	0.92	3.72	0.82
2. Iniciação harmoniosa	3.30	0.88	3.23	0.92	3.15	0.78	3.34	1.02	3.34	0.89
3. Iniciação ativa	3.67	0.99	3.44	0.97	3.20	0.80	3.77	0.99	3.73	0.84
4. Resolução de conflitos	3.10	0.99	2.94	0.94	2.64	0.89	3.17	0.95	3.18	0.97
SACS										
Competências Sociais										
5. Cooperação/Participação	1.61	0.39	1.46	0.40	1.44	0.45	1.59	0.36	1.57	0.38
6. Autocontrole	1.36	0.40	1.24	0.43	1.22	0.42	1.35	0.43	1.33	0.41
7. Assertividade/Iniciativa	1.01	0.61	1.00	0.60	0.79	0.64	1.04	0.55	1.15	0.58
Problemas de Comportamento										
8. Externalização	0.46	0.46	0.65	0.54	0.62	0.51	0.50	0.49	0.54	0.53
9. Internalização	0.29	0.42	0.28	0.39	0.22	0.38	0.28	0.38	0.32	0.44

Nota. EAES=Escala de Avaliação das Estratégias Sociais; SACS=Sistema de Avaliação das Competências Sociais.

No que diz respeito à idade, existem diferenças estatisticamente significativas entre as distribuições ($\chi^2(18)=60.84, p<.001, \eta^2_p=.09$). De acordo com o teste Kruskal-Wallis, a idade teve um efeito estatisticamente significativo na Manutenção do jogo ($\chi^2_{kw}=30.32, p<.001, \eta^2_p=.08$), na Iniciação ativa ($\chi^2_{kw}=17.37, p<.001, \eta^2_p=.06$), na Resolução de conflitos ($\chi^2_{kw}=23.23, p<.001, \eta^2_p=.07$) e na Assertividade ($\chi^2_{kw}=19.23, p<.001, \eta^2_p=.06$). Por fim, a comparação múltipla das médias das ordens, com correção de Bonferroni, revelou, nas variáveis referidas anteriormente, diferenças estatisticamente significativas entre os 3 anos e os 4 anos (respetivamente, $p<.001, p=.002, p<.001, p=.015$) e entre os 3 anos e 5 anos de idade ($p<.001$), sugerindo uma tendência para as crianças utilizarem mais estratégias de Manutenção do jogo, de Iniciação ativa e de Resolução de conflitos, bem como exibirem níveis mais elevados de Assertividade, à medida que ficam mais velhas.

Discussão

Este estudo tinha como objetivo principal estudar as características psicométricas da EAES, uma medida especificamente desenhada para avaliar as estratégias sociais que as crianças em idade pré-escolar utilizam para aceder ao jogo dos pares, manter esse jogo e resolver os conflitos que emergem nesse contexto. Sem publicação prévia, a EAES constitui uma medida de heterorrelato, que capta as perceções dos educadores de infância acerca da forma como as crianças resolvem as tarefas centrais associadas ao jogo com os pares, em contexto de jardim de infância.

No que diz respeito à validade de constructo, os resultados obtidos indicaram a existência de quatro componentes, Manutenção do jogo, Iniciação harmoniosa, Iniciação ativa e Resolução de conflitos. Estas componentes são consistentes com a literatura (e.g., Bruder & Chen, 2007; Guralnick, 1992b, 1993), correspondendo às tipologias de estratégias sociais identificadas no decurso do processo de desenvolvimento da medida.

Em termos de fidelidade, a consistência interna dos dados foi elevada, sugerindo que os resultados de cada componente podem ser utilizados como medidas consistentes das estratégias sociais. A dispersão dos dados ao nível dos itens e das quatro componentes sugere a sua sensibilidade psicométrica (Pestana & Gageiro, 2008).

A validade convergente desta medida foi analisada em função das suas correlações com a versão pré-escolar do SACS, uma medida de avaliação das competências sociais amplamente utilizada na literatura internacional (e.g., Lemos & Meneses, 2002; Van der Oord et al., 2005), mas sem validação prévia para a população portuguesa desta faixa etária, razão pela qual optamos por avançar com um estudo psicométrico paralelo para esta medida. Neste estudo, os resultados obtidos para o SACS indicaram a presença de cinco componentes internamente consistentes, conceptualmente relevantes e convergentes com a literatura prévia (e.g., Gresham & Elliott, 1990; Lemos & Meneses, 2002): Cooperação/Participação, Autocontrolo, Assertividade/Iniciativa, Problemas de internalização e Problemas de externalização. Apesar da coerência teórica da estrutura apurada para o SACS, apuraram-se diferenças não negligenciáveis em relação à estrutura original (Gresham & Elliott, 1990), com potenciais implicações para a eventual comparabilidade das componentes obtidas neste trabalho com as componentes relatadas noutros trabalhos baseados na versão original desta medida. Contudo, as componentes apuradas neste estudo replicam, de forma muito próxima, a estrutura fatorial relatada por Fantuzzo et al. (1998) e replicada por Rich et al. (2008).

Tal como previmos, as estratégias sociais de Manutenção do jogo, Iniciação harmoniosa, Iniciação ativa e Resolução de conflitos estão positivamente associadas à Cooperação/participação, ao Autocontrolo e à Assertividade/iniciativa. Ou seja, tal como refere Guralnick (1999), à medida que a utilização de estratégias sociais adequadas e eficazes aumenta, os níveis de competência social também aumentam. As correlações apuradas são moderadas a fortes para todas as componentes das estratégias sociais, exceto no que diz respeito à Iniciação harmoniosa, que evidencia associações moderadas com as restantes componentes da EAES e associações de fraca magnitude com as subescalas de competências sociais do SACS. Paralelamente, verificaram-se associações negativas entre os problemas de comportamento, tanto de Externalização como de Internalização, e a Manutenção do jogo, a Iniciação ativa, a Resolução de conflitos e ainda a Cooperação/participação, o Autocontrolo e a Assertividade/iniciativa. No entanto, não se verificaram associações entre os problemas de comportamento e a Iniciação harmoniosa. A direção destas associações era esperada porque, tal como sugerem Odom, McConnell e Brown (2008), as crianças com baixa competência social tendem a apresentar mais comportamentos agressivos e disruptivos e mais comportamentos depressivos e de isolamento.

A comparação das diferentes estratégias sociais em função do sexo e da idade forneceu informação adicional acerca da validade discriminante da EAES e, paralelamente, do SACS. As crianças do sexo feminino utilizaram mais estratégias sociais de Manutenção do jogo e de Iniciação ativa e apresentaram níveis mais elevados de Cooperação/participação e Autocontrolo do que as crianças do sexo masculino. Por outro lado, as crianças do sexo masculino apresentaram mais problemas de Externalização do que as crianças do sexo feminino. Estes resultados corroboram a literatura, na medida em que também Walker, Irving e Berthelsen (2002) verificaram que as raparigas tendem a ter mais sucesso na utilização de estratégias de entrada para o grupo de pares e a revelar mais competências sociais do que os rapazes. Por outro lado, Altay e Güre (2012) averiguaram que os rapazes tendem a exibir mais violência física e verbal com os seus pares do que as raparigas. Estas diferenças podem ser explicadas tanto pelas diferenças de sexo como pelas diferentes expectativas da sociedade (Odom et al., 2008). No entanto, na maior parte dos estudos observacionais não são mencionadas diferenças em função do sexo das crianças (Hay, Caplan, & Nash, 2009).

No que diz respeito à idade, verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os 3 e os 4 anos e entre os 3 e os 5 anos de idade na Manutenção do jogo, na Iniciação ativa, na Resolução de conflitos e na Assertividade/Iniciativa. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de as crianças entre os 3 e os 4 anos começarem a envolver-se em atividades de jogo em que cooperam, retribuem e partilham objetivos comuns (i.e., jogo cooperativo) (Parten, 1932). A partir dos 3 anos, as crianças estão mais propensas a brincar acompanhadas em formas mais complexas e sociais e a gostar menos de observar ou jogar ao lado do outro (i.e., jogo paralelo) (Parke & Clarke-Stewart, 2011).

Correlacionadas com uma medida estabelecida de competência social e com potencial para discriminar as perceções dos educadores de infância em relação às estratégias sociais utilizadas por raparigas e rapazes e crianças entre os 3 e os 4/5 anos de idade, as componentes encontradas para a Escala de Avaliação das Estratégias Sociais poderão fornecer dados úteis sobre as estratégias comportamentais que as crianças com desenvolvimento típico em idade pré-escolar utilizam para resolver tarefas sociais relevantes para o jogo com pares. Assinala-se, contudo, o caso particular da componente de Iniciação harmoniosa, claramente mais problemática, com indicadores de validade convergente mais frágeis e sem evidências de validade discriminante.

No presente estudo, investigámos indicadores de validade de constructo, convergente e discriminante dos resultados mas não nos debruçámos, por exemplo, sobre a validade preditiva ou a estabilidade temporal da EAES, através da fidelidade teste-reteste. Outras limitações devem ser consideradas na análise e discussão dos nossos resultados, nomeadamente a eventual pouca representatividade da amostra, composta, essencialmente, por crianças de meios urbanos do distrito de Lisboa e o facto de cada educador ter respondido a mais do que um questionário, com implicações em termos da independência dos dados, que poderiam justificar o recurso a análises multinível. Outra limitação importante reside no facto de a EAES captar as perceções dos educadores de infância em relação às estratégias sociais utilizadas pelas crianças e não os comportamentos das crianças propriamente ditos. Apesar de estes profissionais habitualmente serem considerados bons informantes (e.g., Winsler & Walhace, 2002), dadas as oportunidades repetidas de que usufruem para observar o comportamento das crianças em contexto natural (e.g., Sabol & Pianta, 2012), é possível que diferentes educadores de infância apreciem de forma diferente os comportamentos das crianças (i.e., fidelidade interobservadores) ou, ainda, que as crianças utilizem estratégias distintas em função da presença/ausência do educador de infância. Estão em causa limitações comuns a outras medidas de heterorelato; contudo, devem ser examinadas com cuidado, não esquecendo que o recurso a outras fontes de informação, nomeadamente pais e observadores independentes, pode resultar numa compreensão mais aprofundada das estratégias sociais que as crianças utilizam no jogo com pares em diferentes contextos (Major & Seabra-Santos, 2014).

Estudos posteriores que incluam indicadores de validade preditiva bem como indicadores de validade convergente apurados com base em fontes independentes (e.g., índices de aceitação social com base no relato dos pares), permitirão estabelecer, com maior segurança, o potencial da EAES para fornecer dados relevantes para a investigação e para a intervenção no domínio da competência social. Contudo, o contributo específico da EAES é único: enquanto medidas de competência social como o SACS fornecem dados sobre a eficácia das crianças nas interações com pares e adultos, focando o resultado essas interações, os dados recolhidos com base na EAES permitem compreender que comportamentos explicam o sucesso das crianças na resolução das principais tarefas envolvidas no jogo com pares, focando o processo de prossecução dos objetivos sociais das crianças.

Referências

- Aguiar, C. (2007). *Escala de Avaliação das Estratégias Sociais*. Instrumento não publicado. UIPCDE, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal.
- Aguiar, C., Moiteiro, A. R., & Pimentel, J. S. (2010). Classroom quality and social acceptance of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children*, 23, 34-41. doi: 10.1097/IYC.0b013e3181c9766e
- Altay, F. B., & Güre, A. (2012). Relationship among the parenting styles and the social competence and prosocial behaviors of the children who are attending to state and private preschools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12, 2712-2718.
- Bruder, M. B., & Chen, L. (2007). Measuring social competence in toddlers: Play tools for learning. *Early Childhood Services*, 1, 49-70.
- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology: A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Cook, F., & Oliver, C. (2011). A review of defining and measuring sociability in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 11-24. doi: 10.1016/j.ridd.2010.09.021
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 143-161). New York, NY: Guilford Press.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 45-62). New York, NY: Guilford Press.
- Fantuzzo, J., Manz, P. H., & McDermott, P. (1998). Preschool version of the social skills rating system: An empirical analysis of its use with low-income children. *Journal of School Psychology*, 36, 199-214. doi: 10.1016/S0022-4405(98)00005-3
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2007). *Sistema de avaliação das competências sociais [Social skills rating system]* (C. Aguiar, Trad.). UIPCDE, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal. (Trabalho original publicado em 1990)
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14, 3-14. doi: 10.1177/105381519001400101
- Guralnick, M. J. (1992a). A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. In S. L. Odom, S. R. McConnell, & M. A. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities* (pp. 37-64). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Guralnick, M. J. (1992b). *Assessment of peer relations*. Seattle, WA: Child Development and Mental Retardation Center, University of Washington.
- Guralnick, M. J. (1993). Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of children's peer relations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13, 344-371. doi: 10.1177/027112149301300310
- Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, 21-29. doi: 10.1002/(SICI)1098-2779
- Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 481-502). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

- Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants & Young Children*, 23, 73-83. doi: 10.1097/IYC.0b013e3181d22e14
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R. T., & Neville, B. (2006). Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development*, 77, 312-324. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00872.x
- Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 121-142). New York, NY: Guilford Press.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185.
- Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 267-274. Recuperado a partir de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a05v18n3.pdf>
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2014). Pais e/ou professores? Acordo entre informadores na avaliação socioemocional de pré-escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30, 373-383. Recuperado a partir de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v30n4/v30n4a02.pdf>
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS statistics* (5ª ed.). Pêro Pinheiro, Portugal: ReportNumber.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., & Brown, W. H. (2008). Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. In W. H. Brown, S. L. Odom, & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability & intervention* (pp. 3-29). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using the SPSS program*. Maidenhead, UK: Open University Press/McGraw-Hill.
- Parke, R. D., & Clarke-Stewart, A. (2011). *Social development*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269. doi: 10.1037/h0074524
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Rich, E., Shepherd, E., & Nangle, D. (2008). Validation of the SSRS-T, preschool level as a measure of positive social behavior and conduct problems. *Education and Treatment of Children*, 31, 183-202.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14, 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Soares, E., Serrano, A., & Guralnick, M. J. (2013). Translation, adaptation and content validation of section I of the scale "Assessment of Peer Relations" into the Portuguese language. *Journal of Human Growth and Development*, 23, 31-40. doi: 10.7322/jhgd.50388
- Van der Oord, S., Van der Meulen, E. M., Prins, P. J. M., Oosterlaan, J., Buitelaar, J. K., & Emmelkamp, P. M. G. (2005). A psychometric evaluation of the social skills rating system in children attention deficit hyperactivity disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 43, 733-746. doi: 10.1016/j.brat.2004.06.004
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163, 197-209.
- Watkins, M. W. (2000). *Monte Carlo PCA for parallel analysis* [computer software]. State College, PA: Ed & Psych Associates.

Winsler, A., & Wallace, G. L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education and Development, 13*, 41-58. doi: 10.1207/s15566935eed1301_3

The Social Strategies Rating Scale (Aguiar, 2007) was designed to measure the specific social strategies that preschool-aged children use in the social tasks of peer group entry, maintaining play, and resolving conflicts. In this study, we investigate the psychometric characteristics of the scores obtained with Social Strategies Rating Scale and Social Skills Rating System (SSRS; Gresham & Elliott, 1990) in 349 Portuguese preschoolers. Internally consistent, correlated with a widespread measure of social competence, and with some variations as a function of children's sex and age, the social strategies of Maintaining play, Harmonious initiation, Active initiation, and Conflict resolution may prove useful in future research on peer relations.

Key words: Social competence, Social strategies, Behavior problems, Preschool.

Submissão: 23/11/2015

Aceitação: 13/06/2016

