

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
MESTRADO EM ETOLOGIA

DH
CARR/TEI

TESE DE MESTRADO

Resolução Natural de Conflitos e
Competência Social num Grupo de Quatro
Anos de Idade em Meio Pré-escolar

Joana Filipa Costa Lima Carreiras - 12943

ORIENTADOR: António José dos Santos

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

SEMINÁRIO DIRIGIDO POR: António José dos Santos

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



2007

ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada
C.1
Serviço de Documentação
Registo: 17685
Data: 4/8/08
Tel: 21 821 17 50 • l@ispa.pt

Não há nada como tirar o pó ao cobertor...

Ao professor António José dos Santos, pelo interesse que tem demonstrado em aprofundar conhecimento nesta área. À professora Manuela Veríssimo, o apoio logístico e partilha de instrumentos de avaliação. À Inês e ao João pela disponibilidade em diferentes momentos ao longo destes dois anos, bem como pela partilha de material.

A todas as crianças que participaram neste trabalho bem como aos encarregados de educação pela sua colaboração, fundamental para a recolha de dados. Às educadoras Rita, Salete e Bé do Externato Miguel Ângelo, pela disponibilidade constante e apoio a nível logístico.

À Sara por estes dois anos, caracterizados por tantas viagens de comboio, horas de trabalho intensivas e serões, bem como pelo rigor e elevado nível de exigência, que muito me ensinaram, pela perseverança e cumplicidade de todos os momentos em que nos rimos disto tudo... Agradeço ao David pela disponibilidade e por todo o apoio gastronómico dado ao longo do trabalho.

À Ana Luísa, que sempre soube escolher as palavras certas de encorajamento. À Cira, ao Duarte e à Sara por me compreenderem sempre tão bem.

Aos meus pais, por todo o apoio incondicional dado ao longo destes dois anos.

Ao André por ser a minha rede de segurança, pela confiança, tranquilidade e firmeza incansáveis.

Finalmente, ao meu sobrinho Vicente, por tantos momentos em que a sua presença acendeu o meu mundo e pela esperança no futuro que ele representa.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
a)Reconciliação.....	3
1.Primatas não-humanos.....	3
2.Crianças em ambiente pré-escolar.....	7
b)Competência Social.....	10
c)Reconciliação e Competência Social.....	17
Objectivos.....	19
MÉTODOS.....	20
a)Participantes.....	20
b)Procedimento Geral.....	21
c)Reconciliação.....	22
1.Instrumentos.....	22
2.Procedimento.....	23
d)Competência Social.....	24
1.Instrumentos.....	24
2.Procedimento.....	24
RESULTADOS.....	27
a)Reconciliação.....	27
b)Competência Social.....	30
c)Reconciliação e Competência Social.....	30
DISCUSSÃO.....	33
REFERÊNCIAS.....	40
ANEXOS.....	50
ANEXO A: Ficha de autorização.....	51
ANEXO B: Sistema de Classificação.....	53
ANEXO C: Folha de Registo.....	55
ANEXO D: CCQ-set e Grelha.....	57

Lista de Tabelas

TABELA 1.: Participantes.....	20
TABELA 2.: Proporção da distância (juntos/separados) dos conflitos, considerando as díades do mesmo gênero e de gênero oposto.....	30
TABELA 3.: Teste de Mann Withney para as subcategorias da competência social, considerando o gênero.....	30
TABELA 4.: Coeficientes de correlação de Spearman da tendência conciliatória e das subcategorias da competência social.....	31
TABELA 5.: Coeficientes de correlação de Spearman das subcategorias da competência social e da tendência conciliatória considerando o gênero.....	31

Lista de Figuras

FIGURA 1: Percentagem de pares atraídos e de pares dispersos.....	27
FIGURA 2: Percentagem de PA e de PD consoante o gênero.....	28
FIGURA 3: Percentagem de Iniciativa do Iniciador/Receptor.....	29

RESUMO

À semelhança dos primatas não-humanos, as crianças que convivem num ambiente pré-escolar, possuem uma estrutura social complexa e dinâmica assente em mecanismos de competição e de cooperação. Os pares são importantes recursos sociais para as crianças em ambiente pré-escolar, pois, entre outras coisas, são fontes de *brincadeira*, o que permite experimentar a troca de ideias, perspectivas, papéis, acções. Deste modo, a negociação, a discussão e o conflito com os pares possibilitam que as crianças aprendam a compreender os pensamentos, emoções, motivos e intenções (Booth, et al., 1995). No entanto, são frequentes os episódios de conflito, com vista a ganhar ou manter o acesso a recursos limitados, levando as crianças a desenvolver estratégias de resolução de conflitos. No presente estudo, foi analisada uma estratégia em particular, a reconciliação, ou seja, os episódios em que os indivíduos após um conflito, interagem de forma afiliativa, e a sua relação com a competência social. Participaram 25 crianças portuguesas de 4 anos de idade, incluindo 14 indivíduos do género feminino e 11 do masculino, frequentando um Jardim de Infância nos arredores de Lisboa. A recolha de dados para a reconciliação foi realizada em contexto de sala, através do método PC-MC (Post-conflict/Matched Control) (de Waal & Yoshihara, 1983), através de uma amostragem focal de um indivíduo após o conflito (PC) e em condição de controlo (MC). Para averiguar o índice de reconciliação do grupo, foi calculada a tendência conciliatória corrigida-TCC (Veneema et al., 1994), tendo sido obtida uma TCC de 55%.

Para analisar a competência social dos indivíduos foi utilizado o California Child Q-set (Block & Block, 1980, cit. por Funder & Block, 1989), após observação ao longo de 3 semanas, durante cerca de 20 horas, por dois observadores, individualmente. Neste Q-sort, os itens são descritivos de comportamentos e características da personalidade das crianças desta faixa etária. O perfil descrito pelos observadores foi correlacionado com o perfil da *criança mais competente socialmente*, definido por especialistas da área do desenvolvimento.

De um modo geral, verificou-se que a frequência de ocorrência da reconciliação está associada à competência social, ou seja, os indivíduos que são competentes tendem a ser socialmente eficazes na gestão de conflitos para obtenção dos recursos limitados. É provável que os indivíduos que são

competentes socialmente numa primeira fase do desenvolvimento, neste caso aos quatro anos, em princípio, e tendo em conta a estabilidade da competência social, tendam a ser competentes em fases posteriores do desenvolvimento.

Neste estudo, no caso das raparigas, estes factores estão associados positivamente, ou seja, quanto mais competentes são, maior a tendência que demonstram para manifestar comportamentos de cooperação com os outros, o que provavelmente está relacionado com algumas características do género feminino que têm vindo a ser debatidas na literatura. Por um lado, os objectivos sociais mais dirigidos para a manutenção de relações positivas, por outro lado, o tipo de estratégia mais flexível e pró-social, associado a comportamentos de cooperação e de reconciliação. No caso dos rapazes, a associação, no geral, entre estas variáveis é negativa, o que pode reflectir o facto dos seus objectivos sociais parecerem estar mais dirigidos para o grupo, e para o seu estatuto do que propriamente para a manutenção de relações positivas. Este facto pode explicar porque é que quanto mais competentes os indivíduos são, menos tendência demonstram para se envolverem em comportamentos de cooperação com os pares. Estas características parecem estar associadas ao facto dos rapazes utilizarem estratégias mais rígidas e coercivas para resolver os conflitos. Neste sentido, os resultados relativos a esta amostra parecem indicar que as diferentes estratégias de resolução de conflito estão provavelmente associadas a diferenças de género. No entanto, permanece a dúvida de qual será a estratégia mais eficaz para alcançar os recursos sociais, será a estratégia pró-social ou a coerciva, ou serão os indivíduos bi-estratégicos, que utilizam ambas estratégias consoante o contexto, os que são socialmente bem sucedidos?

INTRODUÇÃO

O presente estudo exploratório, centra-se na compreensão dos mecanismos de *reconciliação*, que ocorrem após episódios de conflito, num grupo de 25 crianças de 4 anos. Ao analisar os comportamentos de reconciliação, foram também consideradas as características individuais, em particular, as que constituem a *competência social*.

Em primeiro lugar, pretendeu-se comparar os resultados obtidos com os de estudos realizados anteriormente acerca dos comportamentos de reconciliação em crianças de idade pré-escolar (e.g., Sackin & Thelen, 1984; Ljungberg, 1999; Verbeek et al., 2000; Verbeek & de Waal, 2001; Fujisawa, et al., 2005; 2006). Em segundo lugar, salientando aspectos pouco discutidos em investigação anterior, este trabalho tem por finalidade averiguar se um conjunto dinâmico de características individuais, como as que constituem a competência social está associado à tendência para os indivíduos se reconciliarem.

Apesar da diversidade, existem algumas semelhanças entre a complexidade da estrutura social dos primatas não-humanos e a complexidade do sistema social dos humanos, em particular, a das crianças de idade pré-escolar. Strayer & Strayer (1976) afirmam que, à semelhança dos primatas não-humanos, o grupo de pares organiza-se numa hierarquia de dominância, constituída por redes de relações assimétricas.

Das interações frequentes entre primatas não-humanos resulta uma estrutura flexível, caracterizada por uma interdependência entre as características dos indivíduos e as do grupo. Esta dinâmica funcional dos indivíduos, permite reduzir os custos (e.g., competição) e manter os benefícios (e.g., cooperação) de pertencer a um sistema social (Aureli & de Waal, 2000). De forma similar, no grupo de crianças, o sistema social é dinâmico e caracteriza-se por mecanismos de competição e de cooperação (Charlesworth, 1996).

As frequentes interações entre pares têm uma importante função de socialização, nas quais, estes aprendem a partilhar recursos e a gerir conflitos (Rubin et al., 1998), sendo que algumas das capacidades para resolver conflitos tendem a desenvolver-se durante os anos da fase pré-escolar (Putallaz & Sheppard, 1992). O conflito pode ser resolvido através de comportamentos agressivos (Strayer & Strayer, 1976), ou de forma amigável, com recurso a comportamentos

apaziguadores. Uma das formas de resolução de episódios agonísticos através de um comportamento amigável é designada por *reconciliação* e foi introduzida por de Waal & van Roosmalen, 1979 (cit. por Aureli & de Waal, 2000). Por reconciliação entende-se “a *reunião afiliativa* que acontece após o conflito entre oponentes, tendo por função *reparar* a relação *danificada* pelo mesmo”. Consequentemente, permite recuperar o padrão de interacção existente entre oponentes antes do conflito (de Waal & van Roosmalen, 1979 cit. por Aureli & de Waal, 2000).

Recentemente, estudos sobre reconciliação em crianças de idade pré-escolar, têm demonstrado que estas participam em reuniões afiliativas após o episódio agonístico, de forma semelhante à observada em primatas não-humanos. Inclusivamente, têm sido utilizados métodos de controlo idênticos (e.g., Ljungberg et al., 1999; 2005; Verbeek et al., 2000; Verbeek & de Waal, 2001; Fujisawa, et al., 2005; 2006).

Na estrutura social dos pares, determinados indivíduos parecem ser mais competentes do ponto de vista social do que outros, ou seja, nem todos os indivíduos desenvolvem a mesma capacidade para aceder aos recursos do meio de forma socialmente adequada (Waters & Sroufe, 1983; Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Da interacção entre pares, resulta a disputa por recursos limitados, originando, nos indivíduos, a necessidade de desenvolver estratégias que aumentem a probabilidade de sucesso na gestão de conflitos.

Segundo Hawley (1999) para aceder aos recursos limitados, o indivíduo *competente socialmente* tende a utilizar diferentes estratégias, variando entre as estratégias coercivas (e.g., comportamentos agonísticos) e as estratégias pró-sociais (e.g., comportamentos afiliativos). Por conseguinte, este estudo tem por objectivo compreender se quanto maior for a *competência social* de um indivíduo, maior é a tendência para este recorrer a comportamentos conciliadores após o conflito.

As crianças competentes são capazes de alcançar o equilíbrio entre a obtenção do que pretendem, e a preservação de relações positivas com os pares, na medida em que conseguem conjugar as estratégias coercivas e pró-sociais de forma socialmente aceite e adequada (Green, 2006). Salientando a escassez de literatura acerca da resolução de conflitos, em particular na temática da reconciliação em crianças de idade pré-escolar, com este estudo, pretende-se contribuir para aprofundar o conhecimento nesta área, considerando a relação entre factores que

tem vindo a ser muito pouco discutida, especificamente, a reconciliação e a competência social.

a) Reconciliação

1. Primatas não-humanos

De acordo com Aureli & de Waal (2000) a estrutura social dos primatas não-humanos é constituída por um sistema de interacções entre indivíduos que vivem em grupo, a qual é regulada por mecanismos de competição e de cooperação. Por um lado, a vida em grupo traz benefícios, tais como a cooperação entre os membros, a qual é facilitadora de sobrevivência (e.g., localizar alimentos, alertar para a presença de predadores, partilhar cuidados parentais) dos indivíduos desse grupo. Por outro lado, viver em grupo é um facto que também está associado a desvantagens, como por exemplo, a partilha de recursos limitados. Consequentemente, a inevitável competição por recursos implica custos que tornam o conflito mais provável por parte de animais de diferente idade, género e estatuto.

de Waal (1986) afirma que no caso dos animais gregários como os primatas não-humanos, o conflito de interesses, pode pôr em risco os benefícios de viver em grupo, sobretudo quando os conflitos resultam numa escalada de comportamentos agonísticos.

Com base na definição utilizada por de Waal & Aureli (2000) o *conflito* foi descrito como a situação em que, pelo menos dois indivíduos actuam em função de objectivos incompatíveis (e.g., dois animais disputam o mesmo alimento). Destas situações resultam, frequentemente, danos físicos ou exibições de ameaça, podendo estas servir para estabelecer a posição relativa dos indivíduos na hierarquia.

de Waal & Aureli (2000) propõem que, para otimizar as vantagens e minimizar as desvantagens de viver gregariamente, os animais necessitam de reduzir os comportamentos de competição, o que pode ser feito através da resolução de conflitos. A *resolução de conflitos* caracteriza-se por um conjunto de comportamentos que elimina, de forma não-agonística, a incompatibilidade de objectivos dos intervenientes no conflito. Estes comportamentos ocorrem quando há

atração mútua entre oponentes, conduzindo à recuperação do padrão de interações diádicas anterior ao conflito (Cords & Aureli, 2000). Preuschoft et al. (2002) afirmaram que a reconciliação não ocorre entre todas as díades de chimpanzés, visto que se verifica a existência de uma *atração selectiva* entre os oponentes, ou seja, os indivíduos que estiveram envolvidos no conflito tendem a ser atraídos um pelo outro.

O conceito de *reconciliação* foi introduzido por de Waal & van Roosmalen (1979, cit. por Aureli & de Waal, 2000), quando, no primeiro estudo sistemático em chimpanzés (*Pan troglodytes*) sobre o comportamento de pós-conflito, registaram uma tendência consistente para a ocorrência de contactos afiliativos entre oponentes (e.g., *catagem, abraços*) poucos minutos após um encontro agonístico. De acordo com de Waal (2000), estes contactos afiliativos podem estar associados à redução das consequências negativas advenientes do conflito (e.g., probabilidade da vítima receber novos ataques) resultando num efeito apaziguador necessário para reparar a relação danificada pelo conflito.

O método PC-MC, desenvolvido por de Waal & van Roosmalen 1979 (cit. por Aureli & de Waal, 2000) no estudo realizado em chimpanzés e aperfeiçoado por de Waal & Yoshihara, (1983) em macacos rhesus, *Macaca mulatta*, permitiu a comparação sistemática dos dados do PC (*post-conflict*/após o conflito) com os dados da situação MC (*match control*/controlo).

Noutro estudo, realizado com bonobos *Pan paniscus*, por Palagi et al. (2004), em que se aplicou o método PC-MC, os resultados apontaram para uma baixa tendência conciliatória, de 24,8%, em comparação com os valores encontrados nos chimpanzés, *Pan troglodytes*, em que a tendência conciliatória foi de 41,2% (Preuschoft et al., 2002).

Apesar de haver muita diversidade entre espécies, parece haver uma tendência para os indivíduos se reconciliarem após episódios de conflito, tanto em cativeiro como em meio natural. No entanto, a maior parte dos estudos sobre reconciliação foram conduzidos em condições de cativeiro. Alguns autores procuraram perceber como é que este padrão de comportamento acontece em condições naturais. Matsumura (1996), estudou o comportamento de reconciliação da espécie *Macaca maurus*, em *habitat* natural, tendo os resultados indicado uma elevada tendência de comportamentos afiliativos após o conflito (TCC=40%).

Por outro lado, a familiaridade entre indivíduos também parece ser um factor importante para a ocorrência de reconciliação. Um estudo realizado por Castles et al. (1996), comparou a ocorrência desses comportamentos afiliativos em dois grupos, um grupo estável e outro recém-formado, da espécie *Macaca nemestrina*. Os resultados demonstraram que o grupo estável, com elevada familiaridade entre elementos, tinha uma tendência superior para utilizar estes comportamentos de reconciliação (TC=41,9%), relativamente ao grupo recém-formado (TC=20,4%). de Waal (1989) afirma que o comportamento de reconciliação é uma das capacidades sociais que os primatas não-humanos adquirem ao longo dos primeiros anos de vida, podendo ser modificado através da experiência social, isto é, os comportamentos sociais dos indivíduos, entre outros factores, podem ser influenciados pelo ambiente.

de Waal & Johanowicz (1993) conceberam uma experiência, na qual foram criadas condições para que duas espécies de primatas não-humanos juvenis coabitassem durante 5 meses. *Macaca arctoides*, espécie considerada tolerante, com elevada frequência de comportamentos de reconciliação, e *Macaca mulatta*, considerada despótica e agressiva, com uma baixa frequência de comportamentos de reconciliação. Os resultados deste estudo indicaram que, ao longo do tempo, se observou uma redução de comportamentos agonísticos e um acentuado aumento da tendência para comportamentos de reconciliação na espécie despótica, *Macaca mulatta*. Estas diferenças resultaram da interacção dos indivíduos desta espécie com os da outra, caracterizada por uma organização social mais tolerante. Uma das explicações consideradas plausíveis, pelos autores, para a alteração da frequência de comportamentos conciliadores, é o facto de terem sido expostos a um estilo de dominância tolerante. Por conseguinte, concluíram que o conjunto de comportamentos de reconciliação em primatas não-humanos pode sofrer alterações em função do meio.

Segundo Aureli & de Waal (2000), um dos aspectos mais relevantes a salientar de duas décadas de investigação, sobre reconciliação em primatas não-humanos, refere-se ao facto dos indivíduos tenderem a manifestar comportamentos afiliativos com determinados indivíduos, porque estabeleceram com eles uma relação *valiosa*, do ponto de vista social.

Partindo do pressuposto da Hipótese da Relação Valiosa proposta por de Waal & Aureli em 1997 (Aureli et al., 2002), se as reuniões após o conflito servem para reparar a relação entre oponentes, então serão, em princípio, mais frequentes entre

oponentes que se valorizam reciprocamente do que entre oponentes que não têm esse valor social. O valor da relação refere-se ao modo como dois parceiros sociais beneficiam um com o outro. Deste modo, o prejuízo da perda de uma relação valiosa conduz, provavelmente, a uma maior perda de benefícios para ambos oponentes (Preuschoft et al., 2002). A evidência da Hipótese da Relação Valiosa, baseia-se na correlação entre a frequência das reuniões afiliativas observadas após o conflito e o valor da relação (e.g., alianças, protecção e cooperação), inferido a partir do padrão de interacção geral do grupo (Preuschoft et al., 2002).

Cords & Thurnheer (1993) contribuíram com a evidência experimental, que suporta a ideia da hipótese acima referida, ao treinar comportamentos de cooperação em *Macaca fascicularis*, numa tarefa em que dois animais tinham de cooperar para obter um recurso alimentar. A frequência de reuniões amigáveis aumentou quando o parceiro se tornou um instrumento social valioso para a obtenção de um objectivo comum (e.g., alimento). Estes resultados levaram os autores a concluir que, quando os dois oponentes dependem um do outro sob alguma forma, tendem a estar particularmente motivados para reparar a relação, após uma situação de conflito, ou seja, os oponentes manifestaram comportamentos de cooperação. Por conseguinte, a cooperação ocorre quando, pelo menos, dois indivíduos actuam em conjunto para alcançar um objectivo comum. Numa interacção mutualista, cada indivíduo tem maior sucesso no alcance do seu objectivo se colaborar com outro, o que poderá justificar o aumento da taxa de reconciliação (Boesch, 2003). Estudos com chimpanzés têm vindo a demonstrar que estes evidenciam comportamentos de cooperação em várias situações experimentais, bem como em condições naturais (e.g., Boesch 2003). Alguns autores colocaram a hipótese da capacidade de compreender as perspectivas dos outros ser limitada em algumas espécies de primatas, ainda que nos humanos seja comum (Tomasello & Call, 1997).

A frequência da utilização de comportamentos de cooperação nos animais parece estar associada a dois factores. Primeiro, a capacidades sócio-cognitivas necessárias à percepção de acções e perspectiva do outro, para haver uma maior coordenação no alcance de um objectivo comum. Segundo, ao benefício que os dois intervenientes possam retirar deste tipo de comportamentos (Boesch, 2003).

Em suma, de acordo com Aureli, et al. (1989), Cords & Thurnheer, (1993) e Preuschoft et al. (2002) as evidências encontradas, quer através da observação, quer pela experimentação, demonstraram que a reconciliação pode funcionar como

forma de reparar a relação entre oponentes, sobretudo quando estes se identificam como parceiros socialmente valiosos.

2. Crianças em ambiente Pré-escolar

No contexto da organização social das crianças de idade pré-escolar, as interacções entre pares são, entre outros aspectos, caracterizadas por uma competição para o alcance de recursos limitados no meio (Hawley, 1999), estando desde muito cedo, frequentemente, associadas a situações de disputa por um objecto (e.g., Hay, 1982). Estas traduzem-se por relações de mútua dependência em que, inclusivamente, os indivíduos são valorizados por serem considerados fonte de benefício (Kelly et al., 1978). Neste sentido, para um crescimento social bem sucedido, é necessário que os indivíduos tenham características individuais adequadas e desenvolvam capacidade para gerir conflitos (Verbeek et al., 2000). Os conflitos entre crianças em contexto pré-escolar, tendem muitas vezes a ser resolvidos entre os pares (e.g., Brownlee et al., 1981). Por conseguinte, as situações de conflito são momentos privilegiados de aprendizagem, na medida em que colocam em prática as regras sociais, possibilitando a articulação e desenvolvimento de capacidades sócio-cognitivas necessárias para alcançar os seus objectivos (Shantz & Hartup, 1992).

Estudos realizados com crianças de idade pré-escolar, têm vindo a demonstrar que estas tendem a recorrer a comportamentos afiliativos após o conflito (Fujisawa et al., 2005; 2006; Ljungberg et al., 1999; 2005; Verbeek et al., 2000; Verbeek & de Waal, 2001). Estes comportamentos de reconciliação nas crianças incluem não só, interacções afiliativas de contacto físico (e.g., *dar-a-mão, abraçar, beijar*), similares aos dos observados em primatas não-humanos, como também, interacções verbais com proposições de cooperação (e.g., “podes ajudar-me a construir esta casa”) e partilha de objectos. Sackin & Thelen (1984) e Verbeek et al. (2000), verificaram nos seus trabalhos que quando os conflitos agonísticos terminam desta forma, as crianças tendem a interagir de forma amigável.

Sackin & Thelen (1984), desenvolveram o primeiro estudo sistemático, no qual, em 31% dos casos foram observados contactos afiliativos entre oponentes após o conflito. Estes autores descreveram um conjunto de comportamentos conciliadores

(e.g., *oferta de objecto, oferta simbólica, proposições de cooperação, pedido de desculpa, contacto físico*), os quais, sempre que utilizados por um ou ambos oponentes, aumentavam consideravelmente a probabilidade de ocorrer um resultado positivo. Identificaram dois padrões básicos de resolução de conflitos, tendo sido o comportamento de submissão, de um dos oponentes, o modo predominante. O outro modo de resolução de conflitos observado, numa percentagem mais reduzida, foram as reuniões amigáveis entre oponentes. Estes autores observaram ainda que os comportamentos de conciliação foram mais frequentes entre membros do mesmo género do que entre membros de género oposto, enquanto no comportamento de submissão se verificou nos dois tipos de díades (Sackin & Thelen, 1984).

As diferenças observadas entre o género feminino e o masculino em determinados estudos, têm revelado que os rapazes, em contexto de competição por recursos, tendem a ser mais agressivos do que as raparigas (Putallaz & Sheppard, 1992).

De forma semelhante, Maccoby (1990) refere que os rapazes tendem a manifestar um comportamento mais agressivo do que as raparigas, estando o seu objectivo social mais centrado no estatuto hierárquico e no indivíduo. Por sua vez, nas raparigas, observa-se um comportamento mais afiliativo, mais pró-social, e a sua motivação na interacção com outros, além do alcance dos objectivos individuais, está centrada nas relações estabelecidas com os pares.

Segundo diversos autores, quando o conflito ocorre entre raparigas, é provável que sejam utilizadas estratégias mais pacíficas em situações de conflito, enquanto os rapazes recorrem com maior frequência à agressão. Adicionalmente, o comportamento de raparigas parece estar mais relacionado com a necessidade de serem aceites socialmente, por outro lado, no caso dos rapazes, este parece estar mais associado ao seu estatuto no grupo (vide Putallaz & Sheppard, 1992).

Em grupos mistos, no contexto de recursos limitados, os rapazes demonstram ser mais competitivos e apresentam maiores índices de sucesso no alcance dos recursos do que as raparigas, as quais, por sua vez, dispendem mais tempo no papel de espectador (LaFreniere & Charlesworth, 1987).

Recentemente, o método PC-MC tem sido utilizado nos estudos com crianças de várias idades (e.g., pré-escola, escola primária), possibilitando demonstrar que,

mesmo após uma breve separação, a frequência de interações afiliativas entre oponentes é superior no período imediatamente após o conflito do que em condições de controlo, isto é, os indivíduos envolvem-se em contactos afiliativos, (Verbeek & de Waal, 2001; Butovskaya & Kosintsev, 1999; Ljungberg et al., 1999).

Considerando os escassos estudos acerca da reconciliação em crianças, a tendência conciliatória das crianças variou, entre outros factores, consoante a cultura (e.g., Sackin & Thelen, 1984; Ljungberg et al., 1999; Verbeek & de Waal 2001; Fujisawa, et al., 2005).

Nos estudos de Ljunberg et al. (1999), de Verbeek & de Waal (2001) e Fujisawa, et al. (2005), os autores não encontraram diferenças significativas na tendência conciliatória do género feminino e do género masculino.

O meio adequado para estudar a reconciliação entre crianças de idade pré-escolar, é o contexto social do grupo de pares. As interações entre pares diferem das estabelecidas entre as crianças e os irmãos ou entre estas e os pais (Shantz & Hartup, 1992).

Paralelamente, há formação de uma estrutura hierárquica de dominância estável no grupo, que também contribui para a redução da agressão entre os seus elementos, ao permitir expressões ritualizadas de relações de poder. A relação assimétrica de dominância define o poder relativo de cada membro em cada díade (Strayer & Strayer, 1978).

Os resultados de um estudo realizado em crianças japonesas (Fujisawa et al., 2005) indicaram a existência de reconciliação nos comportamentos dos indivíduos, na medida em que demonstraram que, após o conflito, a frequência de comportamentos afiliativos é superior à observada em condições de controlo. Este estudo está em concordância com outros, em que foi utilizado o método de comparação PC-MC (Ljungberg et al., 1999; 2005; Verbeek et al., 2000; Verbeek & de Waal, 2001; Fujisawa, 2006).

Adicionalmente, Fujisawa et al. (2005) verificaram que mesmo após uma breve separação dos intervenientes pode ocorrer reconciliação. No entanto, verificaram a existência de uma associação positiva entre a proximidade física dos oponentes após o conflito e a elevada frequência de comportamentos de reconciliação. Estes resultados já tinham sido encontrados em estudos anteriores (e.g., Verbeek & de

Waal, 2001). Eisenberg & Fabes, (1998) defendem que as competências que um indivíduo tem para resolver conflitos estão associadas a capacidades cognitivas, tais como, a noção da perspectiva do outro indivíduo. Competências cognitivas como a compreensão que, aos 4 anos, as crianças têm do estado mental de outras, tendem a ser desenvolvidas durante o período pré-escolar (Wellman et al., 2001).

A capacidade de compreender e avaliar as necessidades, objectivos e expectativas do outro, na interacção social com o oponente, adquire-se também com a prática de comportamentos de reconciliação. Quanto melhor for a capacidade de um indivíduo para avaliar as expectativas do outro, mais facilmente conseguirá envolver-se em reuniões afiliativas em situações de pós-conflito. Todos estes factores contribuem para o desenvolvimento da competência social das crianças (Shantz & Hartup, 1992).

Verbeek & de Waal, (2001) afirmam serem escassos os estudos que analisaram as múltiplas variáveis implicadas no conflito, pelo que não há evidências sobre quais são os factores que, de facto, influenciam a reconciliação, apenas hipóteses.

b) Competência Social

As experiências com os pares constituem um contexto de desenvolvimento fundamental para as crianças, no qual adquirem múltiplas capacidades que vão provavelmente influenciar a sua adaptação ao longo da vida. Consequentemente, os pares são influentes agentes de socialização, contribuindo, juntamente com a família e a escola, para uma progressiva adequação do bem-estar sócio-cognitivo (Rubin et al., 1998).

Piaget afirmou que as crianças têm dificuldade em identificar pontos de vista diferentes do seu, na medida em que o pensamento e o comportamento da criança parece ser regido pelo *egocentrismo*. Este pode ser definido como uma incapacidade para diferenciar o seu ponto de vista do de outros (Gjerde et al., 1986). O benefício próprio parece ser a motivação principal nas interacções sociais, sendo que as primeiras relações de amizade são, provavelmente, baseadas em princípios egoístas (Laursen & Hartup, 2002).

Por um lado, parece ser necessário haver um mínimo de interacção social com os pares, para que o indivíduo desenvolva a capacidade de compreender que o outro tem uma perspectiva, uma intenção ou uma ideia distinta da sua (Hollos & Cowan, 1973). Por outro lado, a capacidade para reconhecer os estados mentais dos outros, é um factor importante no sucesso das interacções sociais (Wellman et al., 2001), podendo estar relacionado com a competência social (Walker, 2005).

Eisenberg & Fabes (1998) defendem que a *estratégia pró-social* está associada ao comportamento de um indivíduo que beneficia outro, ainda que possa estar relacionada com outras motivações, como as que beneficiam o próprio.

Nas últimas duas décadas, tem sido constituído um corpo consistente de estudos que ilustram a importância da criança desenvolver características individuais socialmente adequadas, provavelmente determinantes do sucesso social imediato e futuro. Uma criança que não desenvolva a capacidade de ser competente socialmente até aos 6 anos, pode vir a ter dificuldades de adaptação social quando alcançar a idade adulta (Parker & Asher, 1987).

Investigação recente tem levantado hipóteses que relacionam a adaptação social e afectiva, bem como o desenvolvimento cognitivo, com a consolidação de comportamentos que fortalecem a competência social. A aquisição deste tipo de competências resulta da repetição e aprendizagem de múltiplas situações que surgem ao longo da infância (McClellan & Katz, 2001).

No complexo sistema social das crianças de idade pré-escolar, as interacções entre pares contribuem de modo considerável para o desenvolvimento cognitivo bem como para a eficiência do seu funcionamento enquanto adultos (Hartup, 1992). Consequentemente, um indivíduo que não desenvolva um conjunto de aptidões sociais e não seja aceite socialmente, que seja frequentemente agressivo e incapaz de manter relações próximas ou positivas com os outros, pode dificultar a adaptação social nas fases seguintes do desenvolvimento (Hartup, 1992).

Por outro lado, uma criança eficiente na organização e coordenação dos recursos individuais poderá, em princípio, estar melhor preparada para se adaptar a oportunidades e desafios futuros (Waters & Sroufe, 1983). No entanto, esta adaptação só é indicadora de competência se implicar alterações no desenvolvimento do indivíduo, facilitando a sua integração social.

A competência não é apenas uma característica particular ou um conjunto de características de personalidade, está relacionada com a capacidade de gerir os recursos individuais, de modo a criar oportunidades e a aproveitar os recursos disponíveis no meio (Waters & Sroufe, 1983), independentemente do sucesso social dos outros pares (Rubin & Rose-Krasnor, 1992).

A capacidade que um indivíduo possui para formar relações positivas com os pares é um factor de elevada relevância no desenvolvimento do mesmo, na medida em que terá maior facilidade em alcançar os objectivos pretendidos, ou seja, será eficiente nas interacções sociais (Hartup, 1989).

A competência social dentro do sistema de pares refere-se ao comportamento eficaz no meio social. Uma criança *competente* é capaz de se integrar no grupo de pares, participar em actividades grupais e satisfazer relações baseadas em interacções recíprocas, bem como alcançar os seus objectivos individuais, a partir das interacções (Rubin, et al., 1998).

Apesar das evidentes vantagens de viver com outros indivíduos, o facto dos recursos serem limitados obriga a uma competição dentro do grupo, a qual provavelmente terá custos no desenvolvimento humano (Charlesworth, 1996).

No grupo de pares, as trocas sociais não são também trocas de objectos, fundamentais para as relações entre os indivíduos. Os indivíduos são atraídos mutuamente quando os recursos beneficiam ambos, ou seja, as trocas de recursos ocorrem por vezes em interacções de mútua dependência (i.e. cooperação) em que os indivíduos são valorizados por terem acesso a um recurso desejado (Kelley & Thibaut, 1978). Uma das formas de alcançar os recursos limitados e, simultaneamente, minimizar a ocorrência de conflito entre indivíduos é através de comportamentos de cooperação (Charlesworth, 1996). O comportamento de cooperação de um indivíduo é, provavelmente, uma forma eficaz e socialmente aceite de alcançar os objectivos sociais.

Considerando que o número de interacções agonísticas é elevado aos 3 anos e tende a diminuir nos grupos de 4 e 5 anos, parece que, ao longo dos anos, há uma aprendizagem de novas estratégias para alcançar os recursos, associadas a formas mais cooperantes de agir (Hawley, 1999). De forma a utilizar estratégias pró-sociais, os indivíduos necessitam de desenvolver a capacidade de perceber a perspectiva

do outro, o que só começa a ficar consolidado a partir dos 4 anos. Até esta idade, a estratégia predominante é a estratégia coerciva (Hawley, 1999).

As crianças competentes socialmente utilizam mais do que uma estratégia ao interagir com os seus pares, recorrendo tanto a estratégias coercivas como a estratégias pró-sociais, o que gera nos pares reacções positivas, o que, por sua vez, tenderá a reforçar e aumentar a frequência de comportamentos pró-sociais (Eisenberg & Fabes, 1998).

Hartup (1996) sugere que o grupo de pares constitui um dos contextos de maior socialização, no qual cada indivíduo aprende a comportar-se de forma *socialmente competente*. Por conseguinte, ao interagir com os pares, este, vai criar uma plasticidade suficiente para se adaptar a situações de stress, (Funder & Block, 1989), desenvolvendo a capacidade de controlar as suas motivações imediatas e de expressar adequadamente as emoções (Funder & Block, 1989), ao mesmo tempo que consegue estabelecer interacções sociais favoráveis e estáveis (Waters & Sroufe, 1983).

Strayer & Strayer, (1976) afirmaram que os indivíduos variam nas suas características individuais, e por isso, na sua motivação e capacidade de competir por recursos, sendo que alguns indivíduos são mais capazes de ter sucesso na aquisição dos recursos limitados do que outros. Com efeito, a evidência demonstrada em estudos sobre recursos limitados sugere que algumas crianças controlam melhor os recursos e têm maior capacidade para agir em benefício próprio do que outros (Hawley, 1999).

Os indivíduos bem sucedidos no grupo de pares são os que desenvolvem a competência social, isto é, a capacidade do indivíduo para regular o comportamento, o afecto, e a cognição de modo a alcançar os seus objectivos sociais (Waters & Sroufe, 1983), de forma socialmente desejável, mantendo relações positivas com os outros indivíduos (Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Deste modo, um indivíduo que tenha maior capacidade para gerir os conflitos com os pares tenderá a estabelecer relações diádicas mais positivas (Strayer, 1989).

A *competência social* é um constructo constituído por diferentes subcategorias interdependentes que interagem entre si, nomeadamente, a *Plasticidade*, o *Controle* (Block & Block, 1983 cit. por Funder & Block, 1989), a dimensão *Social* (Waters & Sroufe, 1983) e *Auto-estima* (Epstein, 1973). Estas correspondem a

diferentes domínios da competência social, constituindo fortes indicadores de sucesso social.

Na análise da competência social dos indivíduos, tem vindo a ser aplicada a metodologia *Q-sort*, a qual foi criada em 1935, por William Stephenson, com o objectivo de analisar dados qualitativos (e.g., atributos da personalidade) de forma quantitativa (Brown, 1996). A base instrumental desta metodologia é a técnica *Q-sort*, que convencionalmente, se traduz pela organização ordenada de um conjunto de afirmações-chave/itens que variam numa escala de um valor negativo a um positivo (Brown, 1996). O *Q-set* é geralmente composto por um conjunto de 10 a 100 itens, sendo o *Q-sorting* a distribuição dos itens em vários subconjuntos (Brown, 1997). Com base nesta metodologia, aplicou-se o *California Child Q-Set*, construído por Block & Block, 1980¹, o qual é constituído por 100 cartões, nos quais estão inscritos os itens descritivos das características comportamentais e de personalidade que são relevantes para as crianças nesta faixa etária (Bost et al., 1998).

Os itens do instrumento utilizado para recolher as características de personalidade, o *California Child Q-set* (Block & Block, 1980, cit. por Bost et al., 1998) incluem quer atributos do indivíduo correspondentes às subcategorias *Plasticidade*, *Controle* e *Auto-estima*, quer referentes à aceitação dos pares, como a subcategoria *Social*. Estas são apenas algumas das dimensões da competência social, visto que não esgotam o seu significado (Bost et al., 1998).

A *Plasticidade* é a subcategoria da competência social que designa a capacidade de adaptação a alterações ambientais, potencialmente indutoras de stress, bem como a aptidão para utilizar respostas comportamentais adaptadas aos estímulos do meio. O grau de Plasticidade pode variar de *extremamente plástico*, ou seja, caracterizado pela facilidade e rapidez de adaptação a situações de mudança, a *extremamente rígido* (Block & Block, 1983, cit. por Funder & Block, 1989).

O *Controle*, por sua vez, é a aptidão para regular os impulsos, modular a expressão de afectos, inibindo o comportamento imediato em determinadas situações. Refere-se ainda à capacidade de saber esperar pela gratificação. O grau do Controle varia entre *supra-controle*, ou seja, os indivíduos que contêm excessivamente os impulsos e os afectos nas situações sociais, mesmo quando não é necessário, e o *subcontrole*, ou seja, expressão excessiva dos impulsos e das

¹ vide ANEXO-D

emoções em situações socialmente inadequadas (Block & Block, 1983. cit. por Funder & Block, 1989).

A subcategoria *Social* refere-se à resposta comportamental adequada ao meio social, que se traduz não só pela facilidade de interacção com o grupo, mas também pela formação de relações positivas com os pares (Waters & Sroufe, 1983).

Finalmente, a *Auto-estima* é uma característica que designa a facilidade do indivíduo para fazer uma avaliação positiva de si mesmo (Epstein, 1973; Baumeister, 1998). Esta avaliação está, não só associada à avaliação dos atributos individuais, mas também está relacionada com a comparação que o indivíduo faz dos seus atributos com os atributos aceites socialmente (Tong et al., 2007).

O comportamento de cooperação, ou seja, pró-social, que um indivíduo tem relativamente a outro é uma forma eficaz e socialmente aceite de alcançar os seus objectivos, ou seja, de ser socialmente competente. A estratégia pró-social por si só, é mais vantajosa do que uma estratégia coerciva tomada isoladamente, na medida em que a estratégia coerciva pode pôr um termo às relações positivas (Halwey, 2002).

Considerando que a segregação sexual torna-se evidente desde cedo, e que é uma característica consistente do meio social das crianças, têm vindo a ser identificadas diferenças de género no comportamento de *brincar* e na organização social. Os rapazes interagem em grupos maiores e as raparigas em grupos mais reduzidos, além disso, os rapazes parecem ter maior facilidade de acesso aos recursos limitados do que as raparigas (Maccoby, 1999). No entanto, as raparigas têm demonstrado recorrer com maior frequência a comportamentos pró-sociais do que os rapazes em situações de disputa por objectos (Eisenberg & Fabes, 1998).

Alguns estudos realizados em crianças de idade pré-escolar, têm vindo a revelar que os rapazes são mais agressivos e mais preocupados com o estatuto hierárquico do que as raparigas (Hawley, 1999). Com efeito, os indivíduos do género masculino parecem ser os que mais utilizam estratégias coercivas para alcançar os objectivos sociais. Por outro lado, os indivíduos do género feminino também recorrem a estratégias coercivas, embora de forma menos directa e mais associada às relações entre pares (e.g. “se não me deres esse objecto, não sou tua amiga”) que são formas igualmente eficazes de competição. Apesar de alguns estudos indicarem que as raparigas tendem a utilizar estratégias pró-sociais com

mais frequência do que os rapazes (Charlesworth & Dzur, 1987) verificaram que não existem diferenças entre rapazes e raparigas no que se refere à competência social.

Para Hawley (2002), um indivíduo que alcance os objectivos sociais usando as estratégias pró-sociais é um indivíduo admirado pelos outros, capaz de manter um maior número de relações positivas, e por isso, tem maior facilidade no acesso aos recursos. Por outro lado, a estratégia coerciva (e.g., *bater, empurrar, dar pontapés*) não é aceite socialmente e como tal, reduz o número de relações positivas entre pares. Os indivíduos que adoptam apenas esta estratégia tendem a ser rejeitados (Hawley, 2002). É de salientar que muitas vezes o indivíduo que é admirado pelos pares não utiliza apenas estratégias pró-sociais uma vez que a percepção das crianças varia muito de sujeito para sujeito e de grupo para grupo. Assim, os indivíduos que são socialmente competentes tendem a alcançar os recursos do meio, através da utilização conjugada de estratégias coercivas e de estratégias pró-sociais com os pares, consoante a situação e o oponente (Hawley, 1999, 2002).

Provavelmente, estes indivíduos aprendem gradualmente a avaliar as intenções do oponente, para poderem aplicar a estratégia mais adequada. Assim, a capacidade de um indivíduo para compreender a perspectiva do outro é fundamental para distinguir as suas das necessidades do outro (Hoffman, 1982) Inclusivamente, tais aptidões parecem reforçar o comportamento pró-social (Eisenberg & Fabes, 1998).

De acordo com Waters & Sroufe (1983), a competência social é um constructo que se insere numa abordagem do desenvolvimento, na medida em que, num dado período do desenvolvimento a eficácia da optimização dos recursos individuais e do meio, deverá ter consequências em períodos subsequentes do desenvolvimento. Deste modo, se uma criança, na fase da idade pré-escolar, tiver sucesso na utilização de recursos individuais e do meio, em princípio, deve estar melhor preparada para se adaptar aos futuros desafios e oportunidades.

Por outro lado, o sucesso no desenvolvimento social depende, não só da facilidade de integração social no grupo de pares através da afirmação das características individuais, como também da aquisição de capacidades necessárias à resolução de conflito (Verbeek et al., 2000).

c) Reconciliação e competência social

Considerando a Hipótese da Relação Valiosa, proposta por de Waal & Aureli, 1997 (cit. por Aureli et al., 2002), e o estudo de Cords & Thurnheer, (1993), em que as estratégias de cooperação são necessárias para a obtenção do recurso limitado, pode-se considerar que é necessário reparar as relações (de Waal & van Roosmalen, 1979, cit. por Aureli & de Waal, 2000), visto que os oponentes são parceiros sociais *valiosos*, ou seja, necessários para a obtenção dos recursos limitados. Com efeito, as relações entre indivíduos são *investimentos*, ou seja, o objectivo das interacções entre indivíduos é a obtenção de benefícios sociais. Considerando que as relações entre os indivíduos são assimétricas, o *valor* do parceiro social deve ser um factor crítico que pode influenciar a probabilidade de haver reconciliação (Aureli & de Waal, 2000).

De um modo geral, nos estudos realizados com crianças, o *valor da relação* está associado à amizade (Hartup, 1988), embora outros estudos demonstrem que não existem diferenças entre os amigos e os indivíduos que não são considerados amigos na probabilidade de haver reuniões afiliativas após o conflito (Verbeek & de Waal, 2001).

Booth et al. (1995), consideraram que os pares constituem recursos sociais valiosos para a criança de idade pré-escolar, na medida em que estabelecem interacções de brincadeira, as quais, permitem desenvolver uma melhor compreensão das ideias, perspectivas e acções dos outros (Booth et al., 1995). Por conseguinte, a maioria das crianças do meio pré-escolar tenta otimizar as suas relações com os pares (Hartup, 1983), apesar da tentativa de aceder a recursos limitados (e.g., actividades ou brinquedos preferidos) poder levar à ocorrência de conflitos (Hartup, 1983). Este *valor social* pode estar associado à posição na hierarquia de dominância (Strayer & Strayer, 1976), à popularidade (Rubin, et al., 1998), à amizade (Hartup et al., 1988). Um outro factor que pode estar associado a este valor social é a competência social (Green, 2006).

As crianças interagem com os pares para ganhar e manter o acesso aos recursos limitados, sendo que algumas das competências básicas de resolução de conflitos, a par da competência social, começam a desenvolver-se durante os anos pré-escolares (Shantz, 1987).

Charlesworth (1996) realizou um estudo experimental com crianças dos 4 aos 8 anos, provenientes de vários países, nomeadamente, a Índia, Malásia, África do Sul, e Estados Unidos. Uma das experiências conduzidas pelo autor nesse estudo experimental, tinha por objectivo central um recurso desejado, isto é, o *movie viewer* (i.e., um aparelho que permite visionar um filme). Para se poder visionar o filme, foi necessário a cooperação dos indivíduos. Foram colocadas 4 crianças na situação experimental. Uma delas visionava o filme e, para esse efeito, outras duas tinham de executar determinadas tarefas para pôr o aparelho a funcionar. Durante este processo, a quarta criança assumia o papel de observador. Os resultados indicaram que, na competição por este recurso, houve crianças que não chegaram a aceder ao recurso, isto é, a visionar o filme. As que tiveram acesso ao recurso durante mais tempo, eram as que combinavam estratégias coercivas com estratégias pró-sociais. Por conseguinte, a utilização combinada de estratégias foi considerada por Charlesworth (1996) como o método mais eficaz na obtenção do recurso limitado.

Segundo Green & Rechis (2006), a criança socialmente competente é capaz de atingir o equilíbrio entre os seus objectivos sociais e a manutenção de relações sociais positivas, ao utilizar uma combinação de estratégias coercivas e pró-sociais na resolução de conflitos (Hawley, 1999), enquanto as crianças menos competentes socialmente, têm maior dificuldade em interagir de forma efectiva com as outras, podendo vir a ser rejeitadas pelo grupo (Green & Rechis, 2006).

Os indivíduos que sabem utilizar estratégias diversificadas e adaptadas às situações de conflito são, provavelmente, os mais competentes, na medida em que alcançam os seus objectivos de forma socialmente mais eficaz.

Objectivos

No presente estudo analisou-se o comportamento de reconciliação, ou seja, os contactos afiliativos que ocorrem após o conflito, num grupo de 25 crianças de 4 anos. Pretendeu-se ainda estudar os mecanismos que estão subjacentes a este comportamento, considerando o género e a competência social dos indivíduos.

A primeira questão relaciona-se com o facto de perceber se as crianças de 4 anos desta amostra, na sua dinâmica social, tendem a recorrer a comportamentos afiliativos após episódios de conflito. Uma segunda questão centrou-se na tentativa de perceber se, neste grupo de crianças, a tendência conciliatória e a competência social dos indivíduos, estão associadas.

Espera-se, em concordância com estudos anteriores, que as crianças de 4 anos, no seu meio social, tendam a recorrer a reuniões afiliativas após a ocorrência de um conflito. Paralelamente, considerando que os indivíduos socialmente competentes alcançam os objectivos de forma socialmente adequada, espera-se que os indivíduos com índices de competência social elevados apresentem uma tendência elevada para comportamentos afiliativos, após o conflito.

MÉTODOS

a) Participantes

No presente estudo participaram 25 crianças portuguesas incluídas na faixa etária dos 4 anos ($M=50,04$ meses), sendo 14 indivíduos do género feminino e 11 do género masculino. A maioria das crianças pertence ao estrato socioeconómico médio-elevado, e todas frequentam o Jardim-de-Infância do Externato Miguel Ângelo, situado em Carcavelos, nos arredores de Lisboa.

O dia-a-dia de cada sala está calendarizado, sendo um dia regular caracterizado por períodos de actividade estruturada, actividade livre, hora da refeição, hora da sesta, recreio e lanche. As crianças permanecem no estabelecimento das 9h e 30min às 17h.

TABELA 1.

Participantes.

Participantes	Idade	Género
1	4	M
2	4	M
3	4	M
4	4	F
5	4	F
6	4	M
7	4	F
8	4	F
9	4	F
10	4	M
11	4	M
12	4	F
13	4	F
14	4	F
15	4	F
16	4	F
17	4	F
18	4	M
19	4	F
20	4	M
21	4	M
22	4	F
23	4	M
24	4	M
25	4	F

b) Procedimento Geral

O presente estudo foi realizado no âmbito do projecto de investigação intitulado “Qualidade da amizade e competência social” financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (POCTI/PSI/46739/2002 – Investigador Responsável: A.J. Santos).

No começo do ano lectivo foi formalizada a autorização dos encarregados de educação, através de uma ficha de autorização², para a participação dos indivíduos no estudo.

Efectuada por dois observadores, a recolha de dados decorreu, diariamente, das 9h 30min às 11h 30min, nos primeiros três meses do ano lectivo de 2006/2007, de Setembro a Dezembro de 2006, tendo sido registados 141 conflitos no total. Paralelamente, foi efectuada uma amostragem independente aos mesmos indivíduos, referente aos dados da competência social, durante três semanas, num total de 20 horas, por cada observador.

A recolha dos dados foi conduzida na sala de actividades, com 35m² de área, tendo o formato de um L. Está demarcada em duas grandes áreas, designadamente, a área de actividade livre com 22,6m² (zona privilegiada de observação) e a área de actividade estruturada com 12,7m². Na zona de actividade livre, a sala está estruturada em diferentes áreas: a área da casa; a área dos jogos e construções; a área da biblioteca e a área das trapalhadas. Considerando que o número de indivíduos era elevado para o espaço de cada área a educadora estipulou que, em cada uma estaria um número limitado de crianças, o que as obrigou, desde cedo, não só a optar por uma área como a gerir as suas opções.

Inicialmente, de modo a garantir o mínimo de interacção possível, iniciou-se um período de habituação das crianças e da educadora à presença dos dois observadores, tendo sido utilizada a estratégia de *recusa delicada* (McGrew, 1972), durante o ano lectivo 2005/2006 e no início do ano lectivo 2006/2007.

² - vide ANEXO-A

c) Reconciliação

1. Instrumentos

O registo de comportamentos foi efectuado com base no sistema de classificação³, constituído por 28 categorias, que descrevem comportamentos afiliativos (e.g., *ASC- afiliação sem contacto–dirigir-se ao outro verbalmente, sem contacto físico*) e que descrevem comportamentos não afiliativos (e.g., *AI- Actividades Individuais – a criança dirige o seu comportamento para actividades solitárias como as actividades físicas, ou fica a observar o ambiente*). Para o efeito, foi utilizada uma folha de registo e um cronómetro.

Ao efectuar o controlo da *amostragem focal* foi aplicado o método de observação sistemática *PC/MC* (de Waal & Yoshihara, 1983), o qual, permitiu comparar os comportamentos observados durante a condição estabelecida no período de *pós-conflito* (*Post-Conflict-PC*) com os que se registaram no período de *controlo* (*Matched Control-MC*).

O método PC-MC (de Waal & Yoshihara, 1983) baseia-se no seguinte pressuposto: se o número de interacções afiliativas for superior ou ocorrer apenas no período após o conflito (PC) em comparação com o período de controlo, (MC), considera-se um *Par Atraído* (PA). Se, por outro lado, o número de interacções afiliativas só ocorrer ou se for mais elevado no período de controlo (MC) do que no PC, o par é considerado um *Par Disperso* (PD). No caso de não ter havido reuniões afiliativas em nenhum dos períodos, PC ou MC, ou se ocorrerem no mesmo minuto em ambos, os dados foram designados *Pares Neutros* (PN). De modo a averiguar se os indivíduos deste estudo evidenciam tendência para se reconciliar, foi calculada a percentagem de PA e de PD, bem como a *tendência conciliatória corrigida* -TCC ou seja, $TCC = \frac{PA - PD}{total (PA + PD + PN)} * 100$ (Veneema, et al., 1994).

Em cada folha de registo⁴ foram anotados: o *iniciador do conflito*, o *tipo de conflito* (e.g. disputa por um objecto) o *receptor*, a *distância após o conflito*, ou seja, *afastados* (a mais de 2 metros) ou *próximos* (a menos de 2 metros), se houve ou não negociação, e no caso de ter havido, o *iniciador* e o *resultado* da mesma. Foi também anotada a intervenção de um *mediador* (adulto ou criança).

³ vide ANEXO-B

⁴ vide ANEXO-C

2. Procedimento

Observações PC/MC

Durante o período de habituação, procedeu-se à identificação dos indivíduos. No ano lectivo de 2005/2006, foram efectuadas 25 horas de observações preliminares, as quais, a par do estudo prévio e revisão da literária realizado pela equipa de investigação do projecto e de observações feitas a partir de suporte de vídeo, contribuíram para a construção do sistema de classificação.

Após um período de preparação, durante o qual se testou o etograma, foi calculado o acordo inter-observador (com base em registo de vídeo) através do índice de fiabilidade *K de Cohen* corrigido (Cohen, 1960, cit. por Lehner, 1996) tendo sido obtido um acordo de 83%.

A *amostragem focal* (Altmann, 1974) foi feita por *observação directa*, exclusivamente nos períodos de actividade livre e unicamente no interior da sala, uma vez que no exterior se verificou uma frequente interacção entre crianças de diferentes idades. Todos os conflitos em que a educadora interveio, foram excluídos da análise dos dados.

Para iniciar o registo do PC e do MC, respeitou-se a condição do focal estar pelo menos 10 minutos sem participar num conflito. A escolha do focal, iniciador ou receptor, foi feita de forma alternada. Cada observador identificou um conflito diádico, imediatamente após o qual, registou o comportamento de um dos intervenientes, o PC focal, durante 10 minutos. Sempre que durante a observação do PC ocorreu um novo conflito em que um dos oponentes estivesse envolvido, o registo foi interrompido e anulado.

Para haver uma referência, de modo a poder comparar os dados do PC foi feito o controlo (MC), em que o mesmo indivíduo, o MC focal, foi observado, durante 10 minutos, nas mesmas condições do PC (i.e., ser feita a recolha na data mais próxima após a data do PC; ser feito aproximadamente à mesma hora; ser necessário a presença dos dois intervenientes durante 10 minutos; o focal não ter estado envolvido em nenhum conflito anterior - intervalo de 10 minutos; os intervenientes estarem em actividades independentes e a uma distância superior a 2 metros).

Para considerar dois comportamentos independentes, foi estipulado um intervalo de 5 segundos. As observações em que estes critérios não foram respeitados, foram excluídas da análise dos dados.

d) Competência Social

1. Instrumentos

O instrumento utilizado com base na metodologia *Q-sort*, introduzida por Stephenson, 1953 (Brown, 1996), para avaliar diversas componentes da personalidade da criança de idade pré-escolar, foi o *California Child Q-Set - CCQ* (Block & Block, 1980, cit. por Funder & Block, 1989),⁵ o qual é constituído por 100 cartões, nos quais, por sua vez, estão inscritos os itens descritivos das características comportamentais (e.g., *7 - procura o contacto físico com os outros*) e de personalidade (e.g., *19 - é aberto e directo*) que são relevantes para as crianças nesta faixa etária e que estão associadas à competência social dos indivíduos. Além dos cartões, foi utilizada uma grelha⁶.

2. Procedimento

Observações Q-sort

De modo a garantir a maior objectividade possível, foi calculado o índice de concordância inter-observador através da correlação de dois observadores, tendo sido obtido um acordo de 77%. Cada um dos observadores, individualmente, fez o levantamento de dados ao longo de cerca de 3 semanas, num total de 20 horas, referente às crianças em contextos individuais e de grupo. O registo do comportamento e dos atributos de cada indivíduo, foi efectuado em diversos dias, contextos e actividades (e.g. na sala, em situações de actividade livre ou estruturada e no recreio).

Após a conclusão da recolha de informação necessária, seguiu-se a distribuição dos 100 cartões, numa grelha de base, com vista à caracterização do perfil de cada indivíduo.

⁵ vide ANEXO-D

⁶ vide ANEXO-D

Esta distribuição corresponde à ponderação dos itens relativos ao perfil da criança. Assim, os observadores atribuíram um valor a cada item, de 1 a 9, sendo que o 1 corresponde a um item que não caracteriza nada o indivíduo e o 9 corresponde a um item que caracteriza totalmente o indivíduo. Os itens foram, deste modo, agrupados em oito conjuntos de 11 e um de 12. A ponderação de cada item variou em função da comparação com outros itens. A distribuição dos itens foi feita em três conjuntos, sendo o primeiro constituído por 33 itens relativos a *características típicas* do indivíduo, o segundo formado por 33 itens referentes a *características atípicas*, e o terceiro constituído por 34 itens, cujas *características* ou *não se aplicam* ou não foram claramente identificadas pelo observador.

Numa segunda fase, o conjunto de itens de *características típicas* foi novamente distribuído em três subconjuntos. Deste modo, os itens típicos do indivíduo foram classificados como *extremamente típico*, *bastante típico* e *suficientemente típico*, totalizando em cada subconjunto 11 itens. Os cartões correspondentes às *características atípicas* da criança foram também agrupados em três subconjuntos de 11 cartões, distribuídos igualmente como *extremamente atípico*, *bastante atípico* e *suficientemente atípico*. Em último lugar, os cartões que não se aplicavam foram distribuídos em três novas categorias, *pouco típico*, *não se aplica* e *pouco atípico*, tendo 11 itens no primeiro, 12 no segundo e 11 no terceiro. Posteriormente, foi calculada a média de cada item, a partir dos dados dos observadores, a qual, resultou na descrição do perfil de cada indivíduo (Waters & Deane, 1985).

Esta caracterização foi, numa fase seguinte, correlacionada com os valores-critério determinados por um conjunto de especialistas da área do desenvolvimento social que definiram o perfil da criança *mais competente socialmente* (Waters et al., 1983). Assim, quanto mais próximo for o perfil da criança descrita com o da criança *mais competente socialmente*, mais competente será considerado o indivíduo. O indivíduo socialmente bem sucedido, deverá possuir diversas capacidades desejáveis, do ponto de vista social, para poder responder adequadamente ao ambiente que o rodeia.

Nos perfis descritos foram consideradas quatro subcategorias fundamentais e interdependentes da personalidade. Estas subcategorias parecem ser estáveis ao longo do tempo e é a sua interacção recíproca que resulta na competência social do indivíduo.

Sabendo que estas subcategorias não esgotam o significado de *competência social*, foram consideradas apenas algumas das que são indicadoras do conceito, nomeadamente, a *Plasticidade*, o *Controle* (Funder & Block, 1989), a dimensão *Social* (Waters & Sroufe, 1983) e a *Auto-estima* (Epstein, 1973). O indivíduo considerado competente socialmente deverá apresentar valores elevados nestas subcategorias da competência social, na medida em que o valor total de cada subcategoria pode ser considerado um forte indicador da competência social (Waters & Deane, 1985).

Considerando que, em situação de dúvida relativamente a um item, o observador tende a optar por uma cotação mais ou menos desejável socialmente, Waters et al., 1983), desenvolveram a definição de *Desejabilidade Social*, de modo a controlar esta variável. Neste sentido, no presente estudo, ao calcular os valores da competência social dos indivíduos, foi controlada a Desejabilidade Social para todas as subcategorias, através da correlação parcial.

RESULTADOS

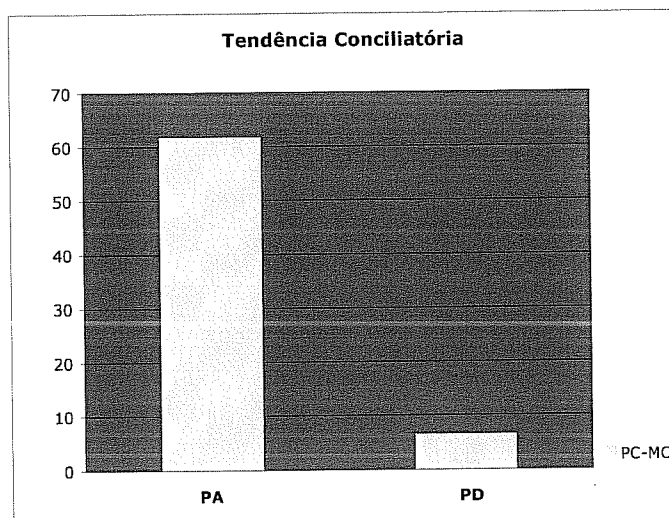
a) Reconciliação

Foram analisados 107 PC-MC ($M=4,3$ por criança, sendo 85 pares do mesmo género e 22 pares de género oposto). O total de 107 PC-MC é constituído por 66 pares atraídos (PA), 7 pares dispersos (PD) e 34 pares neutros (PN). O comportamento identificado em todos os episódios de conflito em que houve reconciliação foi o IA (*Interação Afiliativa Sem Contacto*) e o motivo de conflito mais frequente foi a disputa por um objecto. Para a amostra do estudo, bem como para cada indivíduo, foi calculada a tendência conciliatória corrigida (TCC).

Na FIGURA 1. está representada a percentagem de pares atraídos ($PA=62\%$) e de pares dispersos ($PD=6,5\%$) em relação ao total de conflitos, ou seja, $(PA+PD+PN)=107$, tendo sido obtida uma tendência conciliatória corrigida geral de 55%. Este resultado sugere que o grupo de crianças apresenta uma elevada tendência para exibir comportamentos de reconciliação. No total das díades observadas, a frequência de PA é significativamente superior à frequência de PD ($n=67$; Wilcoxon Signed Rank Test, $z=-5,88$; $p<0,001$).

FIGURA1.

Percentagem de Pares Atraídos e de Pares Dispersos.



Considerando os pares PC-MC analisados ($n=73$), ao contrário das díades do mesmo género em que se encontram pares dispersos ($n=7$; 9%), nas díades formadas por indivíduos de género oposto (GO) não se observaram pares dispersos (PD). Por outro lado, tal como demonstrado na FIGURA 2., relativamente

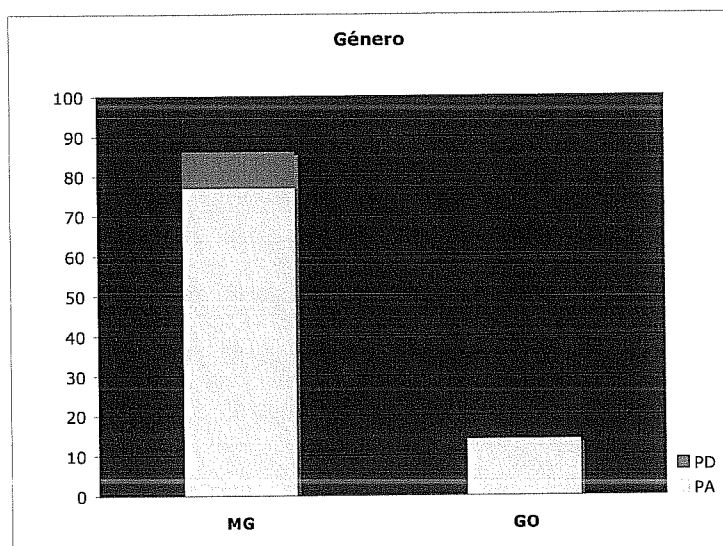
aos pares atraídos, nas díades do mesmo género parece haver maior proporção de PA (i.e., $n=56$; 77%) do que nas díades do género oposto (i.e., $n=10$; 14%). No entanto, tendo em conta os pares PC-MC (i.e., $n=73$), não se verificam diferenças significativas ($n=73$, Fisher's Exact Test, $p>0,05$, g.l.=1) quanto à frequência de PA nos dois tipos de díades (MG, GO).

Tendo em conta os pares de PC-MC, nas díades formadas por indivíduos do mesmo género, (i.e., FF e MM, $n=63$) verificou-se que não existem diferenças significativas relativamente à frequência de PA e de PD, (i.e., $n=63$, Fisher's Exact Test, $p>0,05$; g.l.=1), ou seja, o tipo de par (PA ou PD) não varia consoante o género (FF ou MM).

Relativamente à tendência conciliatória individual, ou seja, por indivíduo ($N=25$), verificou-se que entre o género feminino (i.e., $n=14$) e o género masculino (i.e., $n=11$), não existem diferenças significativas (i.e., Mann Whitney, $z=-0,155$; $p>0,05$).

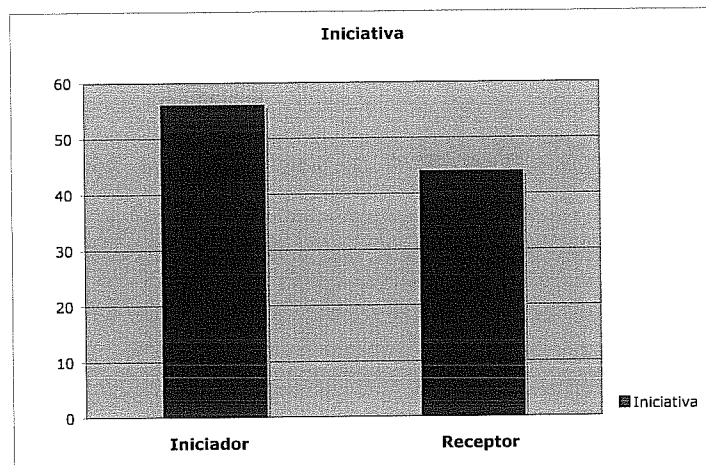
FIGURA 2.

Percentagem de PA e de PD consoante o género.



Considerando apenas os episódios que conduziram à reconciliação, ou seja, os pares atraídos (i.e., $n=66$), tal como a FIGURA 3. ilustra, a proporção de iniciativas por parte do iniciador do conflito II (i.e., $n=37$, 56%) não é significativamente superior à proporção de iniciativas por parte do receptor IR ($n=29$, 44%). Por outras palavras, os oponentes tendem a ter iniciativa para a reconciliação independentemente do seu papel (de iniciador ou de receptor) no conflito (i.e., $n=66$; Binomial, $p>0,05$; aprox. a z).

FIGURA 3.
Percentagem de Iniciativa do Iniciador/Receptor.



No total de pares analisados (i.e., PA+PD, $n=73$), resumidos na TABELA 2., a proporção dos resultados em que os pares terminaram o conflito, permanecendo próximos (PR) é significativamente superior à proporção dos resultados em que os pares permaneceram afastados (A) após o episódio de conflito (i.e., PR=79%; A=21%; $n=73$; Binomial; $p < 0,001$, aprox. a z). No entanto, verificou-se, o tipo de par (PA ou PD), não varia consoante a distância, ou seja, o facto dos pares terminarem o conflito permanecendo próximos (i.e., a menos de 2 m), não parece estar relacionado com o aumento da tendência para se reconciliarem ($n=73$; Fisher's Exact Test; $p > 0,05$, g.l.=1). Inclusivamente, a distância não parece variar em função do tipo de díade, quer seja do mesmo género, quer do género oposto (i.e., $n=73$; Exact Fisher's Test; $p > 0,05$).

TABELA 2.

Proporção da distância (Próximos/Afastados) dos conflitos, considerando as díades do mesmo género e de género oposto.

	PR	A	Total
M G	49	13	62
G O	9	2	11
Total de PA+PD	57 (78%)	16 (22%)	73 (100%)

b) Competência Social

Neste grupo de crianças ($N=25$), foram analisadas as subcategorias que constituem a competência social (PLAST, $M=0,2$; $dp=0,12$), (CONT, $M=0,02$; $dp=0,22$), (SOC, $M=0,1$; $dp=0,14$), (AEST, $M=0,1$; $dp=0,13$) de acordo com o género.

O teste de Mann Withney ($N=25$, $p>0,05$), apresentado na TABELA 3., permitiu verificar que não existem diferenças significativas entre o género feminino ($n=14$) e o género masculino ($n=11$), relativamente à subcategorias PLAST, CONT, SOC e AEST, sugerindo que a competência social não varia consoante o género.

TABELA 3.

Teste de Mann Withney para as subcategorias da competência social, considerando o género.

	Feminino vs Masculino
Plasticidade	Z=-0,821
Controlo	Z=-1,205
Social	Z=-1,478
Auto-estima	Z=-0,657

c) Reconciliação e Competência Social

No grupo de 25 crianças estudado, verificou-se que, apesar da associação ser de fraca intensidade, as subcategorias da competência social, descritas na TABELA 4., estão positivamente associadas à tendência conciliatória. Este facto parece indicar que as crianças socialmente competentes tendem a ter maior facilidade em reconciliar-se. Por conseguinte, quanto maior for a competência

social de um indivíduo, maior será a tendência para se reconciliar com os pares após uma situação de conflito. É de salientar o valor correspondente à subcategoria SOC, que parece estar mais associada aos comportamentos de reconciliação do que as restantes.

TABELA 4.

Coefficientes de correlação de Spearman da tendência conciliatória e das subcategorias da competência social.

	N=25
Plasticidade	Rs=0,181
Controlo	Rs=0,171
Social	Rs=0,192
Auto-estima	Rs=0,177

Tal como indicado na TABELA 5., no caso feminino, existe uma associação positiva entre a tendência conciliatória individual e todas as subcategorias da competência social. Por outro lado, no que se refere ao género masculino, a associação entre a tendência conciliatória individual e a maior parte das subcategorias da competência social é negativa.

TABELA 5.

Coefficientes de correlação de Spearman das subcategorias da competência social da tendência conciliatória considerando o género.

	Feminino	Masculino
Plasticidade	Rs=0,311*	Rs=-0,205
Controlo	Rs=0,132	Rs=0,098
Social	Rs=0,315*	Rs=-0,424*
Auto-estima	Rs=0,143	Rs=-0,036

*correlação de intensidade média.

Tanto no caso das raparigas como no dos rapazes, verifica-se uma fraca relação entre as subcategorias CONT e AEST e a tendência conciliatória, excepto a subcategoria PLAST (no género feminino) e a subcategoria SOC (nos dois géneros), que apresentam uma correlação de intensidade média. Quanto à subcategoria PLAST, verifica-se que, enquanto as raparigas revelam uma

associação positiva entre esta e a tendência conciliatória, os rapazes evidenciam uma associação que, apesar de ser fraca, é negativa entre a PLAST e a tendência conciliatória. Relativamente à subcategoria SOC, deve-se salientar que a correlação assume sentidos inversos. Esta diferença de sentido parece significar que as raparigas, quanto mais competentes são, maior facilidade têm para se reconciliarem. No caso dos rapazes, sucede o oposto, isto é, quanto maior a competência social, menor a tendência para se reconciliarem com os pares. Esta diferença é mais evidente no caso da subcategoria SOC. Por outro lado, é de salientar que, ao contrário do que acontece com o género masculino, no caso do género feminino, quanto maior a capacidade de modular o comportamento perante novas situações, ou seja, quanto a maior plasticidade, maior a tendência para se reconciliar.

DISCUSSÃO

No complexo contexto ecológico de um grupo de primatas não-humanos, a competição por recursos naturais é um factor que coloca obstáculos à sobrevivência dos indivíduos, pelo que os membros do grupo necessitam de desenvolver estratégias de cooperação para uma melhor gestão de conflitos.

À semelhança dos primatas não-humanos, as crianças, num ambiente pré-escolar, caracterizado por uma organização social dinâmica, que funciona com base em redes afiliativas e redes de assimetria, as trocas sociais são também reguladas por mecanismos de competição e de cooperação. É ao interagir, diariamente, com os pares, que as crianças começam a aprender a resolver os problemas que lhes são colocados. Assim, da interacção social frequente, resultam diversas situações de competição por recursos valiosos para as crianças, que elas necessitam de resolver com ou sem intervenção dos adultos.

O conflito e a sua resolução são circunstâncias que levam as crianças a desenvolver capacidades sócio-cognitivas, como a noção de perspectivas dos outros, bem como, estratégias mais coercivas ou mais pró-sociais, ou ambas, para gerir os conflitos, com vista a alcançar os objectivos sociais. Neste sentido, toda a experiência e a prática de resolução de conflitos favorece a aprendizagem de capacidades associadas à competência social. O desenvolvimento de aptidões sociais, por sua vez, parece aumentar a probabilidade do indivíduo resolver os conflitos de forma pacífica.

Com o presente estudo, foi possível demonstrar a existência de comportamentos afiliativos, após o conflito, ou seja, a ocorrência de reconciliação, num grupo de 25 crianças portuguesas com quatro anos de idade. Estes resultados estão em concordância com os de estudos anteriores (Sackin & Thelen, 1984; Ljungberg, 1999; Verbeek et al., 2000; Verbeek & de Waal, 2001; Fujisawa, et al., 2005, 2006). Este grupo de crianças revela uma tendência geral para comportamentos de reconciliação, tendo sido obtida uma tendência conciliatória acima dos valores encontrados em alguns estudos (e.g., Verbeek & de Waal, 2001; Fujisawa et al. 2005).

De um modo geral, tanto as díades do mesmo género como as díades do género oposto tendem a reconciliar-se com a mesma facilidade. No entanto, as díades do género oposto, nesta dimensão amostral, não revelaram pares

dispersos, talvez porque a maioria dos conflitos ocorra entre díades do mesmo género.

Por outro lado, e considerando apenas as díades do mesmo género, tanto compostas por raparigas como por rapazes, parecem tender a formar pares atraídos e pares dispersos com a mesma probabilidade, o que está de acordo com os resultados dos estudos de Ljunberg et al. (1999) e Fujisawa, et al., (2005).

Considerando o facto da recolha de dados ter sido efectuada apenas em contexto de sala, verificou-se uma percentagem de pares atraídos mais elevada do que de pares dispersos, o que poderá estar relacionado com a densidade populacional. Com efeito, alguns autores afirmam, em estudos realizados com primatas não-humanos, que estes, de forma semelhante aos humanos, recorrem com maior frequência a estratégias de resolução pacífica quando se encontram num espaço fechado, do que num espaço aberto, com o fim de reduzir a tensão (Verbeek & de Waal, 2001). Apesar de ser de elevada importância, a análise dos comportamentos associados à reconciliação em diversos contextos no presente estudo, não foi realizada uma recolha de dados no contexto de exterior, o que não permitiu efectuar o despiste da variável densidade.

Ao nível do indivíduo, existe uma proporção de pares atraídos mais elevada do que a de pares dispersos, tal como se verificou noutros trabalhos (Fujisawa et al., 2005), o que parece revelar uma tendência para as crianças optarem, em situação de conflito, por uma estratégia pró-social, de modo a alcançar o seu objectivo social.

Nesta amostra, a proporção de oponentes que terminaram o conflito permanecendo próximos um do outro, não é significativamente superior à proporção dos que permaneceram afastados após o conflito, o que poderá estar relacionado com o facto das observações terem sido realizadas exclusivamente em contexto de sala, sendo que um espaço fechado poderá aumentar a probabilidade dos indivíduos permanecerem juntos após um conflito. Desta forma, o facto de permanecerem juntos após o conflito, contrariamente ao que tem sido proposto por alguns estudos (Fujisawa et al., 2005) não parece estar relacionado com a probabilidade de se reconciliarem. Outros estudos seriam úteis para perceber melhor esta variável.

São diversos os factores que podem estar relacionados com o comportamento de reconciliação. Um destes factores pode estar ligado às capacidades do indivíduo que interage no grupo de pares, como as que caracterizam a competência social. Assim, na amostra considerada, a competência social parece estar relacionada com a facilidade que as crianças têm para se envolverem em reuniões afiliativas após situações de conflito. Adicionalmente, as subcategorias da competência social, analisadas neste estudo, nomeadamente a Plasticidade, o Controle, a subcategoria Social e a Auto-estima não variam consoante o género, o que está de acordo com investigação anterior (Vaughn et al., 2000).

Apesar de não terem sido encontradas diferenças de género quer quando se considera a tendência para comportamentos de reconciliação após os conflitos, quer no que se refere à competência social geral dos indivíduos, nesta amostra, os indivíduos do género feminino parecem utilizar estratégias de resolução de conflitos distintas das adoptadas pelos rapazes.

A associação entre a tendência conciliatória e a maioria das subcategorias da competência social nas raparigas é positiva, em particular, as subcategorias Plasticidade e a subcategoria Social, enquanto nos rapazes, a associação entre a tendência conciliatória e a competência social é negativa. Por outras palavras, quanto mais competentes são os rapazes, menor a tendência para se envolverem em reuniões amigáveis após um conflito, e quanto mais competentes são as raparigas, maior a tendência para restabelecer a paz entre oponentes. Considerando que os indivíduos desta amostra já se conheciam entre si, na sua maioria, alguns estudos que tiveram em conta a familiaridade dos indivíduos, estão de acordo com estes resultados. Charlesworth & Dzur (1987), numa investigação sobre recursos limitados considerando a familiaridade e o género dos indivíduos, concluíram que os rapazes que revelam ter facilidade em alcançar os recursos, não tendem para comportamentos de cooperação. Contrariamente, as raparigas que facilmente acedem aos recursos, tendem para comportamentos de cooperação.

Green (2006) refere o estudo que replicou, no qual, considerou o género e excluiu a familiaridade, tendo verificado que não existem diferenças de género, o que, entre outros factores, pode significar que a familiaridade é uma variável relevante em futura investigação.

O que pode explicar os diferentes sentidos da relação entre a tendência conciliatória e a subcategoria Social consoante o género é o facto de, como a literatura tem vindo a afirmar, os objectivos sociais das raparigas estão mais ligados às interacções e relações com os outros, além de recorrerem mais a estratégias pró-sociais para gerir os conflitos do que os rapazes. Por outro lado, os objectivos sociais dos rapazes parecem estar mais centrados no estatuto hierárquico do grupo, sendo que estes, para resolver os conflitos, parecem tender a utilizar mais estratégias coercivas.

Em suma, os resultados parecem estar de acordo com a literatura (Maccoby, 1990) uma vez que, enquanto as raparigas, tendo objectivos sociais mais centrados na interacção social, revelam ter maior flexibilidade para se adaptar a situações de stress e parecem recorrer com frequência a estratégias pró-sociais, associadas a comportamentos de cooperação. Os rapazes, por outro lado, demonstram uma maior rigidez perante situações indutoras de stress, recorrendo a estratégias mais coercivas, associadas a comportamentos mais agressivos e a objectivos sociais mais centrados no indivíduo.

A literatura (Eisenberg & Fabes, 1998; Hawley, 1999) defende ainda que, independentemente do género, os indivíduos que utilizam estratégias pró-sociais têm maior probabilidade de ser socialmente bem sucedidos e de conseguir resolver os conflitos do que aqueles que apenas utilizam estratégias coercivas. No entanto, o indivíduo socialmente competente tende a ser bi-estratégico, isto é, utiliza de forma adequada às circunstâncias os dois tipos de estratégia, a estratégia pró-social e a estratégia coerciva.

O facto das subcategorias Controle e Auto-estima não estarem relacionadas com a tendência conciliatória pode significar que a tendência que os indivíduos têm para se envolverem em comportamentos conciliadores após o conflito, está relacionada com características individuais específicas. Neste sentido, e ao contrário da subcategoria Controle e Auto-estima, a Plasticidade e a subcategoria Social estão, provavelmente mais associadas à capacidade de gestão de conflitos, na medida em que a subcategoria Plasticidade, por definição, é a capacidade de adaptação a situações de mudança e stress, como as que caracterizam o conflito e, paralelamente, a subcategoria Social, por definição, está ligada à facilidade de interacção com outros indivíduos e de integração no grupo, possivelmente associada a comportamentos pró-sociais.

Tendo por base a Hipótese da Relação Valiosa, proposta por de Waal & Aureli, (1997, cit. por Aureli et al., 2002) bem como o estudo de Cords & Thurnheer (1993), em que as estratégias de cooperação são necessárias para a obtenção do recurso limitado, pode-se considerar que é necessário reparar as relações (de Waal & van Roosmalen, 1979, cit. por Aureli & de Waal, 2000) após situações de conflito, interagindo de forma cooperante, ou seja, visto que, afinal, os oponentes são parceiros sociais valiosos.

Booth et al. (1995) afirmam que os pares constituem recursos sociais valiosos para a criança de idade pré-escolar na medida em que estabelecem interações de brincadeira partilhada (e.g., jogos diádicos), a qual permite uma aprendizagem gradual das necessidades, acções e perspectivas dos seus pares. Este valor social pode estar associado à posição na hierarquia de dominância (Strayer & Strayer, 1976), à popularidade (Rubin, et al., 1998), à amizade (Hartup et al., 1988) ou à competência social (Green & Rechis, 2006).

Segundo Green & Rechis (2006), a criança socialmente competente é capaz de atingir o equilíbrio entre os seus objectivos sociais e a manutenção de relações positivas com os pares. Este equilíbrio pode ser melhor alcançado se utilizar uma combinação de estratégias coercivas e pró-sociais na resolução de conflitos (Hawley, 1999).

A repetição de reuniões afiliativas após o conflito desenvolve nas crianças a capacidade de conhecer as necessidades, desejos e expectativas dos outros, nas interações sociais (Cords & Killen, 1998 cit. por Fujisawa, 2005). Este conhecimento contribui, por sua vez, para o desenvolvimento da competência social das crianças (Shantz & Hartup, 1992).

Um aspecto importante a salientar é o facto de, neste trabalho, não ter sido feito o registo de conflitos que envolvessem mais de dois indivíduos, bem como o comportamento dos indivíduos que assumem o papel de espectadores. Este constrangimento poderia ser solucionado com uma metodologia de recolha baseada no registo de vídeo, permitindo obter mais informação e, desse modo, relacionar maior número de factores. Outro aspecto revelante nas limitações deste estudo relaciona-se com a reduzida dimensão da amostra, o que impossibilita extrapolar os resultados para a população portuguesa.

As crianças desta faixa etária estão expostas a dois níveis de educação que se

complementam, o nível familiar, com um tipo de família que adopta um estilo de educação, e o nível do educador do Jardim de Infância podendo este ser ou não a primeira instituição escolar que frequentam (a maioria das crianças deste estudo já tinha frequentado um infantário) e adoptando as educadoras um projecto educativo correspondente a um modelo de educação que inclui as linhas gerais das regras e normas da sociedade. Estes factores não foram tidos em conta, mas seria interessante, considerá-los em investigações ulteriores, no sentido de tentar compreender se um modelo mais interventivo por parte do adulto está associado e de que modo à capacidade de gestão de conflitos.

Seria também interessante realizar um estudo longitudinal para se poder perceber se os indivíduos socialmente competentes continuam a revelar tendência para utilizar comportamentos conciliadores, se continuam a recorrer ao mesmo tipo de estratégias ou se estas tendem a modificar-se com a idade e se variam também consoante o género.

A disputa pelo objecto estudada a partir de uma metodologia experimental, com registo de vídeo, sem presença do experimentador, seria útil para complementar a informação acerca dos comportamentos de reconciliação em relações diádicas ou com mais de dois indivíduos.

Em trabalhos futuros seria interessante controlar factores como o contexto, embora as restantes condições tenham de ser idênticas, para se poder fazer uma comparação entre comportamentos de reconciliação em contexto de interior (e.g., sala) e em contexto de exterior (e.g., recreio) para averiguar que diferenças existem consoante a densidade populacional. Paralelamente, seria útil incluir estudos que relacionassem a reconciliação com a complexidade do sistema social das crianças de idade pré-escolar, ou seja, incluir factores de análise como as redes afiliativas, de modo a esclarecer se o valor do indivíduo estará associado ao facto de ser amigo. Por outras palavras, se os indivíduos que estabelecem relações de amizade, se reconciliam mais do que os que não estabelecem interacções dessa natureza.

Apesar de escassos, alguns estudos realizados com crianças de países da Europa central, da América e do Leste da Europa, demonstraram que estas tendem, no geral, a recorrer a comportamentos afiliativos após episódios de conflito, ou seja, todas revelam ter comportamentos de reconciliação. Outro aspecto bastante importante é o facto de não se verificarem diferenças significativas nestes comportamentos, quando se considera o género. Apesar destas semelhanças, as

crianças tendem a utilizar estratégias de reconciliação diferentes de cultura para cultura, o que está, provavelmente associado às diferenças culturais (Aureli & de Waal, 2000).

O início da capacidade para regular conflitos, nos humanos, ocorre num estágio precoce da vida e as comparações transculturais, embora, ainda insuficientes, indicam que o desenvolvimento desta capacidade pode ser universal (Aureli & de Waal, 2000).

Algumas questões permanecem por responder: será que existem diferenças de idade? Seria interessante e útil comparar grupos de 3, 4 e 5 anos de idade, na medida em que atravessam diferentes estádios de desenvolvimento e por isso, formas distintas de resolver os problemas sociais, provavelmente, em cada fase, apresentam formas de resolução de conflito distintas, desenvolvendo gradualmente as estratégias à medida que as suas competências sócio-cognitivas evoluem.

Os indivíduos que são socialmente bem sucedidos numa primeira fase do desenvolvimento, em princípio, e considerando a estabilidade da competência social, serão competentes socialmente em fases posteriores do desenvolvimento. Deste modo, o facto dos indivíduos competentes socialmente alcançarem, de forma eficaz, os recursos limitados do meio, através dos seus recursos, estratégias coercivas e pró-sociais, permite uma melhor e progressiva adaptação dos indivíduos ao longo do desenvolvimento.

Concluindo: os episódios de conflito e a consequente resolução, são importantes factores na aprendizagem e no desenvolvimento de competências sócio-cognitivas necessárias a uma integração e adaptação eficazes no meio social dos pares. A reconciliação surge como uma estratégia pró-social de resolução de conflito com vantagem para os indivíduos, na medida em que permite alcançar os objectivos sociais, de forma socialmente adequada e preservando as relações sociais valiosas. Resta saber se, de facto, a complementaridade de estratégias pró-sociais e coercivas será mais vantajosa por permitir uma maior flexibilidade e eficácia no alcance dos recursos limitados.

REFERÊNCIAS

- Altmann, J. (1974). Observational study of behavior: sampling methods. *Behaviour*, 49, 227-265.
- Aureli, F., Cords, M., & van Schaik, C. P. (2002). Conflict resolution following aggression in gregarious animals: a predictive framework. *Animal Behaviour*, 64, 325-343.
- Aureli, F. & de Waal, F. B. M. (2000). *Natural conflict resolution*. London, UK: University of California Press.
- Aureli, F., van Schaik, C.P. & van Hoof, J. A. R. A.M. (1989). Functional aspects of reconciliation among captive long-tailed macaques (*Macaca fascicularis*). *American Journal of Primatology*, 19, 39-51.
- Baumeister, R. (1998). The self. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Boesch, C. (2003). Complex cooperation among Tai Chimpanzees. In F.B.M. de Waal & P.L. Tyack (Eds.) *Animal social complexity, intelligence, culture, and individualized societies* (pp.93-110). Harvard University Press.
- Booth, K.H., Rose-Krasnor, L. & Mills, R.S.L. (1995). Family relationships, peer relationships and social development: Conceptual and empirical analyses. In S. Shulman (Ed.), *Close relationships and socio-emotional development* (pp. 63-94). Hillsdale, N.J.: Erlbaum).

- Bost, k., Vaughn, B., Washington, W., Cielinski, K., & Bradbard, M. (1998). Social competence, social support, and attachment: demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child Development, 69* (1), 192-218.
- Brown, S.R. (1996). Q methodology and the qualitative research. *Qualitative Health Research, 4*, 561-567.
- Brown, S.R. (1997). *The history and principles of Q-methodology in Psychology and the social sciences* (Textos e documentos nº1). Department of political science, Kent University, Kent: OH.
- Brownlee, J.R. & Bakeman, R. (1981). Hitting in toddler peer interaction. *Child Development, 52*, 1070-1079.
- Butovskaya, ML. & Kosintsev, AG. (1999). Aggression, friendship, and reconciliation in russian primary schoolchildren. *Aggressive Behavior, 25*, 125-139.
- Castles, D. L., Aureli, F. & de Waal, F.B. M. (1996). Variation in conciliatory tendency and relationship quality across groups of pigtailed macaques. *Animal Behaviour, 52*, 389-403.
- Charlesworth, W. (1996). Co-operation and competition: contributions to an evolutionary and developmental model. *International Journal of Behavioral Development, 19* (1), 25-39.
- Charlesworth, W. R., Dzur, C. (1987). Gender comparisons of preschooler's behavior and resource utilization in group problem solving. *Child Development, 58*, 191-200.

- Cords, M. & Aureli, F. (2000). Reconciliation and relationship qualities. In F. Aureli & F. B. M. de Waal (Eds.) *Natural Conflict Resolution* (pp.177-198). Berkeley, California: University of California Press.
- Cords, M., & Thurnheer, S. (1993). Reconciliation with valuable partners by long-tailed macaques. *Ethology*, *93*, 315-325.
- de Waal, F. B. M. (1986). The integration of dominance and social bonding in primates. *The Quarterly Review of Biology*, *61*, 459-479.
- de Waal, F.B.M. (1989). *Peacemaking among primates*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- de Waal, F. B. M. (2000). The first kiss: foundations of conflict resolution research in animals. In F. Aureli & F.B.M. de Waal (Eds.) *Natural Conflict Resolution* (pp.15-33). Berkeley, California: University of California Press.
- de Waal, F.B.M. & Johanowicz, D. L. (1993). Modification of reconciliation behavior through social experience: an experiment with two macaque species. *Child development*, *64*, 897-908.
- de Waal, F. B. M., & Yoshihara, D. (1983). Reconciliation and redirected affection in rhesus monkeys. *Behaviour*, *85*, 224-241.
- Eisengerb, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (5th ed., vol.3, pp. 701-778). New York: Wiley.

- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 404-416.
- Fujisawa, K. K., Kutsukake, N., & Hasegawa, T. (2005). Reconciliation after aggression among Japanese preschool children. *Aggressive Behavior*, 31, 138-152.
- Fujisawa, K. K., Kutsukake, N. & Hasegawa, T. (2006). Peacemaking and consolation in Japanese preschoolers witnessing peer aggression. *Journal of Comparative Psychology*, 120, (1), 48-57.
- Funder, D., & Block, J. (1989). The role of ego-control, ego-resiliency, and IQ in delay of gratification in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.57 (6), 1041-1050.
- Gjerde, P. F., Block J., & Block, J. H. (1986). Egocentrism and ego resiliency: personality characteristics associated with perspective-taking from early childhood to adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (2), 423-434.
- Green, V. A. & Rechis, R. (2006). Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situations: a literature review. *Applied Developmental Psychology*, 27, 42-59.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed.), P.H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology*. Socialization, personality and social development, 3, 103-198. New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their development significance. *American Psychologist*, 44 (2), 120-126.

- Hartup, W. W. (1992). Conflict and relations. In C.U. Shantz, W.W. Hartup (Eds.) *Conflict in Child and adolescent development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 186-215.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their development significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hartup, W., Laursen, B., Stewart, M.I. & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 59, 1590-1600.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: a strategy-based evolutionary perspective. *Development Review*, 19, 97-132.
- Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 167 - 176.
- Hoffman, M.L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg-Berg, (Ed.), *Development of Prosocial Behavior*. New York: Academic Press, 281-313.
- Hollos, M. & Cowan, P.A. (1973). Social Isolation and Cognitive Development: logical operations and role-taking abilities in three nowergian social settings. *Child development*, 44, 630-641.
- LaFreniere, P.J. & Charlesworth, W.R. (1987). Effects of friendship and dominance status on preschooler's resource utilization in a cooperative/competitive situation. *International Journal of Behavioural Development*, 10, (3), 345-358

Laursen, B. & Hartup, W.W. (2002). The origins of reciprocity and social exchange in friendships. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 95, 27-40.

Lehner, P. (1996). *Handbook of ethological methods* (2nd Ed.) Cambridge University Press: UK.

Ljungberg, T., Horowitz, L., Jansson, L., Westlund, K. & Clarke, C. (2005). Communicative factors, conflict progression, and the use of reconciliatory strategies in pre-school boys – a series of random events or a sequential process? *Aggressive Behavior*, 31, 303 - 323.

Ljungberg, T., Westlund, K., & Foresberg, A., J., L. (1999). Conflict resolution in 5 year-old boys; does post-conflict affiliative behaviour have a reconciliatory role? *Animal Behaviour*, 58, 1007 - 1025.

Maccoby, E. E., (1990). Gender and relationships, a developmental account. *American Psychologist*, 45 (4), 513-520.

Maccoby, E. E. (1999). *The two sexes: growing up apart, coming together*. Harvard University Press.

Matsumura, S. (1996). Postconflict affiliative contacts between former opponents among wild moor macaques (*Macaca maurus*). *American Journal of Primatology*, 38, 211-219.

McClellan, D. E., & Katz, L. (2001). Assessing young children's social competence. *Eric Digest*, 51.

- Palagi, E., Paoli, T., & Borgognini, T. (2004). Reconciliation and consolation in captive bonobos (*Pan paniscus*). *American Journal of Primatology*, *62*, 15-30.
- Preuschoft, S., Wang, X. Aureli, F. & de Waal, F.B.M. (2002). Reconciliation in captive chimpanzees: a reevaluation with controlled methods. *International Journal of Primatology*, *23*, 1.
- Putallaz, M. & Sheppard, B. (1992). Conflict management and social competence. In C.U. Shantz & W.W. Hartup (Eds.) *Conflict in child and adolescent development* (pp. 330 - 335). New York: Cambridge University Press.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, *6* (1), 111-135.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) N. Eisenberg (Vol.Ed.), *Hanbook of Child Psychology. Social, emotional, and personality development* (Vol.3, pp. 619-700). New York: Wiley.
- Rubin, K.H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V.B.V.Hassett & M. Hersen (Eds.), *Hanbook of Social Development* (pp.283-323). New York: Plenum.
- Sackin, S. & Thelen, E. (1984). An ethological study of peaceful associative outcomes to conflict in preschool children. *Child Development*, *55*, 1098-1102.
- Shantz, C.U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*. *58*, 283-305.

- Shantz, C.U., & Hartup, W. W. (1992). *Conflict in children and adolescent development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Strayer, F. F. (1989). Co-adaptation within the early peer group: a psychobiological study of social competence. *Social Competence in Development Perspective*, 145 - 174.
- Strayer, F. F. & Strayer, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. *Child Development*, 47, 980-989.
- Strayer, J., & Strayer, F. F. (1978). Social aggression and power relations among preschool children. *Aggressive Behavior*, 4, 173-182.
- Strayer, F. F. & Trudel, M. (1984). Developmental changes in the nature and function of social dominance among young children, *Ethology and Sociobiology*, 5, 279-295.
- Thibaut, J.W. & Kelly, H.H. (1986). *The Social Psychology of Groups*. Transaction Publishers: New York.
- Tong, E. M. W., Chang, W. C., & Koo, L. S. (2007). Multiple processes associated with self-esteem as a function of attribute types. *Journal of Research in Personality*, 41, 856-867.
- Vaughn, B. E., Azria, M. R., Krzysik, L., Caya, L.R., Bost, K. K., Newell, W., & Kazura, K.L. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending Head Start. *Developmental Psychology*, 36 (3), 326-338.

- Vaughn, B. E., & Martino, D.G. (1988). Q-sort correlates of visual regard in groups of young preschool children. *Developmental Psychology*, 24 (4), 589-594.
- Veenema, H. C., Das, M. & Aureli, F. (1994). Methodological Progress in Post-Conflict Research. In F. Aureli & F. B. M. de Waal (Eds.) *Natural Conflict Resolution* (pp. 21-23). Berkeley, California: University of California Press.
- Verbeek, P. & de Waal, F.B.M. (2001). Peacemaking among preschool children. *Journal of Peace Psychology*, (7) 5-28.
- Verbeek, P., Hartup, W. W., & Collins, W. A. (2000). Conflict management in children and adolescents. In F. Aureli; F. B.M. de Waal (Eds.) *Natural Conflict Resolution* (pp.34-53). London, UK: University of California Press, 34-53.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (3), 297-312.
- Waters, E. & Deane, K. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, (1-2), 41-65.
- Waters, E., Graber, J., Gornal, M., & Vaughn, B. E. (1983). Q-sort correlates of visual regard among preschool peers: validation of a behavioral index of social competence. *Developmental Psychology*, 19 (4), 550-560.
- Waters, E. & Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct, *Developmental Review*, 3, 79-97.

Wellman, H.M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.

ANEXOS

ANEXO A

Ficha de Autorização



ISPA

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

CII

Centro de Investigação
e Intervenção

Eu, _____, Encarregado de
Educação de _____,
tomei conhecimento e autorizo/não autorizo a participação do meu filho no projecto
“A Qualidade da Amizade e o Desenvolvimento Social em Crianças de Idade Pré-
Escolar”.

_____, ____ de _____ de 2006

ANEXO B

Sistema de Classificação

SISTEMA DE CLASSIFICAÇÃO**COMPORTAMENTO AFILIATIVO**

AP	Aproximação	qualquer acto em que um dos oponentes se aproxima do outro e se mantém à distância de um braço (durante, pelo menos 5 segundos), sem interagir com ele.
PD	Pedir desculpa	qualquer acto em que a criança demonstra verbalmente arrependimento, devido ao seu comportamento.
OO	Oferta de objecto	qualquer acto em que a criança deliberadamente oferece um objecto a outra.
OS	Oferta Simbólica	a criança permite que outra seja a primeira na fila, ou fique com o papel preferido no jogo.
C	Consolação	confortar e acalmar a vítima. Comportamento iniciado por um indivíduo não envolvido no conflito.
IAC	Interacção afiliativa com contacto	implica contacto físico amigável, como dar as mãos, abraçar, beijar, tocar.
IA	Interacção afiliativa sem Contacto	dirigir-se ao outro amigavelmente e sem contacto físico, por exemplo, numa brincadeira construtiva.
R	Ridicularizar-se	auto-agressão, auto-humilhação, fazer-se de ridículo, entre outros.
PA	Pedir ajuda	o indivíduo solicita a intervenção de um terceiro elemento, criança ou adulto.

COMPORTAMENTO NÃO AFILIATIVO

ACC	Agressão com contacto	a criança deliberadamente persegue, morde, dá pontapés, ou inflige danos físicos noutra criança.
ASC	Agressão sem contacto	a criança insulta, ameaça verbalmente, ou realiza exibições agressivas a outra criança.
CE	Competição por espaço	sempre que duas crianças disputam por espaço (e.g. lugar numa fila).
CS	Competição simbólica	sempre que duas crianças disputam por regras ou papéis (e.g. papel nos jogos).
CO	Competição por objecto	sempre que duas crianças disputam pela posse ou acesso a um objecto (e.g. brinquedo, puzzle).
CA	Competição por actividade	a criança destrói a actividade de outra (e.g. objecto ou construção).
SU	Submissão	acto de apaziguamento em que uma criança cede aos desejos de outra sem qualquer resistência.
FU	Fuga	a criança foge de outra após um episódio agonístico.
RJ	Rejeição	acto em que a criança não aceita uma interacção afiliativa iniciada por outra.
SR	Sem resposta	acto em que uma criança não reage à provocação ou disputa de outra (e.g. ignora).
AD	Actividades Deslocadas	a criança toca na sua cara ou roupa, tamborila os dedos das mãos, chucha no dedo, salta, corre, grita, chora ou dirige a sua frustração para um objecto (convencionou-se 10 segundos para registar este comportamento).
AI	Actividades Individuais	a criança dirige o seu comportamento para actividades solitárias, como actividades físicas ou fica a observar o ambiente.

OUTROS

NC	Não Codificável	sempre que o observador não consegue visualizar o sujeito durante 5 segundos.
----	-----------------	---

INTERVENIENTES NO CONFLITO

AP	Apoiante	indivíduo que intervém no conflito, apoiando física ou verbalmente um dos oponentes.
ME	Mediador	indivíduo, que intervém de uma forma imparcial, com o aparente objectivo de terminar o conflito.

RESULTADO DO CONFLITO

NG	Negociação	situações em que as crianças comprometem as suas intenções de modo a chegar a um consenso (exemp: partilhar brinquedos).
V/P	Vencedor/perdedor	solução assimétrica num conflito, em que uma criança obtém um objectivo desejado, enquanto a outra não.
PR	Resultado-Próximos	estar a uma distância inferior a 2 metros, durante pelos menos 30 segundos, logo após o término do conflito.
AF	Resultado-afastados	estar separado a uma distância superior 2 metros.

ANEXO C**Folha de Registo**

ANEXO D**Grelha e CCQ-set**

9	6	1
8	5	2
7	4	3

1 - Prefere métodos de comunicação não verbal

2 - É atencioso com as outras crianças

3 - É caloroso e responsivo (compreensivo)

4 - Dá-se bem com as outras crianças

5 - É admirado e procurado pelas outras crianças

6 - Ajuda os outros (é prestável) e cooperativo

7 - Procura o contacto físico com os outros

8 - Tem tendência para guardar os pensamentos e sentimentos para si

9 - Desenvolve relações próximas e genuínas (efectivas)

10 - Tem relações interpessoais transitórias

11 - Tenta pôr a culpa nos outros

12 - Em stress regride para comportamentos imaturos

13- Tipicamente tenta exceder os limites

14 - Desejoso por agradar

15 - Usa e responde à razão

16 - Tem tendência para se orgulhar das suas conquistas

17 - Tem comportamentos típicos do seu género

18 - Exprime sentimentos negativos de forma directa e aberta

19 - É aberto e directo

20 - Tenta aproveitar-se dos outros

21 - Procura ser o centro das atenções

22 - Tenta manipular os outros cativando a sua amizade (insinuando-se)

23 - É medroso e ansioso

24 - Tem tendência para matutar e ruminar ou preocupar-se

25 - Mostra preocupação por questões morais (reciprocidade, justiça)

26 - É fisicamente activo

27 - É visivelmente diferente dos pares

28 - É vivo, enérgico, tem vitalidade

29 - Protege os outros

30 - Tem tendência para despertar a simpatia dos adultos

31 - Reconhece os sentimentos dos outros: é empático

32 - Tem tendência para dar, emprestar e partilhar

33 - Chora com facilidade

34 - É irrequieto e agitado

35 - É inibido e retraído

36 - Tem muitas ideias para iniciar actividades

37 - Gosta de competir, pôr-se à em relação aos outros

38 - Tem processos de raciocínio pouco usuais

39 - Tem tendência para se tornar rigidamente repetitivo ou imobilizado sob stress

40 - É curioso e explorador, desejoso por novas experiências

41 - É persistente, não desiste facilmente

42 - É uma criança interessante e cativante

43 - Consegue recuperar após experiências de stress

44 - Quando em conflito com os outros tem tendência a ceder

45 - Tem tendência para se retirar ou afastar-se quando em stress

46 - Tem tendência a ficar desfeito quando em stress

47 - Tem altas expectativas em relação ao seu desempenho

48 - Procura confirmar o seu valor perante os outros

49 - Apresenta maneirismos específicos ou comportamentos rituais

50 - Manifesta sintomas corporais quando em tensão ou conflito

51 - É ágil e tem boa coordenação

52 - É fisicamente cauteloso

53 - Tem tendência para ser indeciso e hesitante

54 - Tem mudanças repentinas de humor, instabilidade emocional

55 - Tem medo de ser privado; preocupa-se em não ter o suficiente

56 - Tem ciúmes e inveja dos outros

57 - Tem tendência para dramatizar e exagerar contratempos

58 - É emocionalmente expressivo

59 - É limpo e metódico na roupa e no comportamento

60 - Fica ansioso quando o ambiente é imprevisível ou pouco estruturado

61 - Tem tendência para julgar o comportamento dos outros

62 - É obediente e cumpridor

63 - Reage prontamente

64 - É calma e descontraída

65 - Não é capaz de esperar a gratificação

66 - É atento e consegue concentrar-se

67 - Faz planos, pensa antecipadamente

68 - Parece ter uma capacidade intelectual elevada

69 - É fluente do ponto de vista verbal

70 - Sonha acordado, tem tendência para se perder na sua imaginação

71 - Procura os adultos para pedir ajuda e directivas

72 - Tem tendência para se sentir culpado

73 - Reage ao humor

**74 - Envolve-se bastante
no que está a fazer**

75 - É alegre

**76 - É digno de
confiança**

**77 - Pensa que não
tem valor**

**78 - Ofende-se
facilmente, é sensível ao
ridículo e às críticas**

**79 - Tem tendência
para desconfiar dos
outros**

**80 - Goza com as outras
crianças (incluindo os
irmãos)**

**81 - Consegue
reconhecer
experiências
desagradáveis e
admitir sentimentos
negativos**

**82 - É assertivo (seguro
de si)**

**83 - Procura ser
independente e
autónomo**

**84 - É uma criança
faladora**

**85 - É agressivo
(física e verbalmente)**

**86 - Gosta de estar
sozinho, gosta de
actividades solitárias**

87 - Tende a imitar ou apropriar-se dos comportamentos característicos dos outros que admira

88 - É confiável (alguém em quem se pode confiar)

89 - É competente, habilidoso

90 - É teimoso

91 - Tem reacções emocionais inapropriadas

92 - É fisicamente atraente, é bonito

93 - Tem um comportamento dominante em relação aos outros

94 - Tem tendência para amuar ou choramingar

95 - Reage exageradamente à mínima frustração: irrita-se facilmente

96 - É criativo na percepção, pensamentos (raciocínios), trabalhos ou brincadeiras

97 - Tem uma vida imaginária activa

98 - É tímido e reservado, estabelece contactos sociais lentamente

100 - É facilmente victimizado pelas outras crianças: é geralmente o "bode-expiatório"

99 - É reflectivo; pensa e decide antes de agir