
INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

TESE DE MESTRADO

As Relações de Amizade
e a Adaptação Social ao Pré-Escolar

Reg. 15671
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

Ana Alexandra M. P. Cavaco Nº 1606

ORIENTADORA: Manuela Veríssimo

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

SEMINÁRIO DIRIGIDO POR: Isabel Matta

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

EDIÇÃO 2000/2002

C.

Um amigo

Um amigo é alguém
Que é para ti uma festa
Alguém que pensa em ti
E te ouve
E te ajuda a saber o que tu és

Alguém que está contigo a descobrir coisas
Alguém que está contigo e não tem pressas

Alguém em quem tu podes acreditar!
Quem é o teu amigo?

Leif Kristiansson
Um Amigo

Gostaria de agradecer às educadoras Carla Valente, Paula, Inês e Beta pela disponibilidade e simpatia revelada para a recolha de dados.

Aos meninos das salas destas educadoras, pela alegria e emoção com que me receberam e me ajudaram na realização deste trabalho.

À professora Manuela Veríssimo, pela confiança, interesse, respeito, disponibilidade e toda a ajuda carinhosa que me dispensou.

Aos meus colegas de trabalho, pelo interesse e compreensão nos momentos em que tudo ainda estava por fazer...

À minha amiga Carla, pelo interesse e carinho que sempre demonstrou e por me ter acompanhado nesta caminhada que ambas percorremos com gosto mas muito esforço.

Estivemos sempre em sintonia e penso que foi um dos aspectos que mais contribuiu para ir em frente, nos momentos de maior desalento.

Aos meus pais, por mais uma vez me terem apoiado nesta etapa da minha vida profissional

A uma pessoa muito querida... por ter estado ao meu lado...

Aos meus irmãos e avó, um beijo carinhoso.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	Pág. 1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	Pág. 3
Competência Social.....	Pág. 3
Definição do Conceito.....	Pág. 3
Modelos Conceptuais da Competência Social.....	Pág. 6
A Importância da Competência Social.....	Pág. 8
As Amizades.....	Pág. 9
O Conceito de Amizade.....	Pág. 9
As Dimensões da Amizade.....	Pág. 11
As Amizades na Idade Pré-Escolar.....	Pág. 13
As Amizades e o Género.....	Pág. 17
As Amizades e a Adaptação Social.....	Pág. 18
As Funções da Amizade.....	Pág. 19
As Amizades como Meio de Socialização.....	Pág. 19
O Papel das Amizades nos Períodos de Transição	Pág. 20
As Amizades enquanto Factor Facilitador da	
Aquisição e Treino de Competências Sociais.....	Pág. 20
Agressão.....	Pág. 22
Agressão Aberta e Agressão Relacional.....	Pág. 24
Isolamento Social.....	Pág. 26
Ansiedade.....	Pág. 29
Comportamentos Pró-Sociais.....	Pág. 30
MÉTODO.....	Pág. 33
Caracterização da Amostra.....	Pág. 33
Instrumentos.....	Pág. 36
Procedimento.....	Pág. 40
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	Pág. 43
DISCUSSÃO.....	Pág. 57
REFERÊNCIAS.....	Pág. 72

ANEXOS

Anexo A: Questionário de Adaptação Psico-Social da criança – APSE

Anexo B: 100 Cartões do Teste California Child Q-Set

Anexo C: Tabuleiro/Base com nove níveis da escala CCQS

Anexo D: Carta de contacto com a Instituição

Anexo E: Inquérito aos pais

Anexo F: Folha de Registo dos observadores do CCQS

Anexo G: Folha de Registo dos observadores do CCQS (preenchida)

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: percurso Educativo anterior dos Sujeitos.....	Pág. 33
FIGURA 2: Diferenças de Género dos sujeitos nas escalas da APSE .	Pág. 45
FIGURA 3: Diferenças relativas ao Género nas escalas da Competência Social.....	Pág. 48
FIGURA 4: Diferenças nas escalas da APSE consoante o tipo de Amizades.....	Pág. 51
FIGURA 5: Diferenças nas escalas da Competência Social consoante o tipo de Antipatia.....	Pág. 52

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Distribuição da Amostra no Questionário de Adaptação Psico-Social (APSE).....	Pág. 34
TABELA 2: Distribuição da Amostra na Avaliação das Amizades.....	Pág. 34
TABELA 3: Distribuição da Amostra para a Competência Social.....	Pág. 35
TABELA 4: Distribuição Geral da Amostra.....	Pág. 35
TABELA 5: Média, Desvio-padrão e valores de alfa, das escalas da APSE.....	Pág. 43
TABELA 6: Média e Desvio-padrão das escalas da APSE segundo o Gênero dos Sujeitos.....	Pág. 44
TABELA 7: Média e Desvio-padrão para as escalas da Competência Social.....	Pág. 47
TABELA 8: Média e Desvio-padrão para as escalas da Competência Social segundo o Gênero dos Sujeitos.....	Pág. 48
TABELA 9: Correlações entre a Preferência e o Impacto Social e as escalas da APSE.....	Pág. 49
TABELA 10: Correlação entre o Impacto Social e a escala, Controle da Competência Social.....	Pág. 50
TABELA 11: Correlação entre a escala, Participação, da APSE e as escalas da Competência Social	Pág. 53
TABELA 12: Correlação entre a escala, Pró-Social, da APSE e as escalas da Competência Social	Pág. 54
TABELA 13: Correlação entre a escala, Habilidades, da APSE e a escala, Participação da Competência Social	Pág. 55
TABELA 14: Correlação entre a escala, Afirmação, da APSE e as escalas da Competência Social	Pág. 56

RESUMO

Este estudo teve como objectivo avaliar em que medida as relações de amizade recíprocas influenciam a aquisição de competências sociais, aumentando o nível de adaptação social das crianças ao pré-escolar.

Teve como universo populacional as crianças de três anos que frequentam o primeiro ano de jardim de Infância.

A distribuição da amostra varia consoante a temática a avaliar: para a adaptação social, a amostra foi constituída por 115 sujeitos, sendo 52 do sexo masculino e 63 do sexo feminino. Para a sociometria, 93 sujeitos, 40 do sexo masculino e 53 do sexo feminino; por último, 24 sujeitos, 9 do sexo masculino e 15 do sexo feminino.

No que diz respeito aos instrumentos, foram utilizados os seguintes: para a avaliação da Adaptação Social, utilizámos o Questionário de Adaptação Psico-Social da Criança – APSE (Strayer & Noel, 1990), para a avaliação das Amizades, utilizámos a técnica sociométrica das nomeações (Moreno, 1943) e por último, para avaliar as competências sociais, utilizámos a Escala, CCQS – Califórnia Chil Q-Set (Block & Block, 1980).

A análise estatística dos dados, procedeu-se em duas fases. A primeira fase diz respeito à análise individual de cada instrumento e a Segunda fase é relativa à análise correlacional dos dados.

Relativamente à Adaptação Social, procedemos ao cálculo das médias, desvio-padrão e alfas de cada uma das escalas, bem como as diferenças individuais relativas ao género dos sujeitos.

No que diz respeito, às Competências Sociais, foram calculadas as médias e desvio-padrão de cada uma das escalas que constituem o instrumento, bem como as diferenças individuais relativas ao género dos sujeitos.

Na avaliação das Amizades, foram calculados os valores do Impacto e da Preferência Social, bem como o número de amizades e antipatias recíprocas .

Na segunda fase de análise, procedemos ao cálculo das correlações existentes entre as três medidas utilizadas.

Relativamente, aos resultados, concluímos que as amizades recíprocas não são um factor determinante, mas facilitador da aquisição das competências sociais, desta forma não se confirma a primeira hipótese do estudo.

Contudo, confirma-se que as crianças com amizades diádicas recíprocas têm menos comportamentos de risco, bem como que as crianças que estão mais adaptadas socialmente, têm menos comportamentos de risco, o que confirma a segunda e a terceira hipótese do estudo.

Podemos dizer, que a competência social influencia os níveis de adaptação social das crianças, e que as antipatias recíprocas prejudicam a aquisição dessas competências, influenciando negativamente o desenvolvimento social das crianças.

INTRODUÇÃO

Fazer amigos com facilidade, manter amizades, e ser amigo de alguém é considerado actualmente como um bom preditor de bem estar social e de ajustamento social (Bukowski, Newcomb & Hartup, 1996; Carbery & Buhrmester, 1998; Cavanaugh, 1998; Meyer, 1998 cit por Vaughn, 2000) a um grupo, a uma sociedade e a um mundo aos quais cada um de nós pertence e está inserido, desde a infância à idade adulta.

É certo que nem sempre é uma tarefa fácil, na medida em que se jogam factores de demasiada importância e que muitas vezes não controlamos conscientemente.

Desde a primeira infância é considerado desejável ter amigos e ser amigo. Contudo, as relações de amizade distinguem-se dos outros tipos de relações entre pares pelas suas características psicológicas e comportamentais, tornando-se de alguma forma interessante e relevante estudar e analisar a qualidade das relações de amizade, que se estabelecem entre as crianças.

As relações de amizade variam consoante a idade, a etnia, as capacidades e as competências, o género e outros atributos demográficos (Baxter, 1997; Freeman & Kasari, 1998; Horenczyk & Tatar, 1998; Kimmel & Rudolph, 1998; Kovacs, Parker & Hoffman, 1996 cit por Vaughn, 2000). Estes factores vão condicionar o tipo de amizade que se estabelece, bem como as expectativas que se criam no relacionamento interpessoal contingente, subjacente ao estatuto da relação de amizade (Hartup, 1996 cit por Vaughn, 2000).

Durante o desenvolvimento, as relações de amizade são marcadas por reciprocidades, laços mútuos de atracção, afecto e divertimento em conjunto (Bukowski, Newcomb & Hartup, 1996 cit por Vaughn, 2000).

Na primeira infância, as reciprocidades envolvem a proximidade, o gosto e interesse pelas mesmas actividades e o facto de passar tempo em conjunto (Berndt, 1986; Howes, 1983, 1987 cit por Vaughn, 2000). Contudo, à medida que as crianças vão crescendo as relações de amizade que estabelecem vão também evoluindo, e surgem outro tipo de factores que começam a ganhar importância, tal como é o caso dos processos de construção da identidade, as aspirações, os medos e as esperanças.

Os amigos começam a partilhar este tipo de características e a agruparem-se segundo alguns critérios. É neste sentido, que a amizade cria vínculos, obrigações e objectivos

comuns e por outro lado assume a função de suporte, quando necessário (Berndt, 1989; Berndt & Perry, 1986; Bigelow & LaGaipa, 1975 cit por Vaughn, 2000).

Os amigos tendem a partilhar interesses, do mesmo modo que partilham a idade, o género, a etnia e o estatuto sociométrico. Este facto, permite-lhes criar traços e oportunidades comuns, na medida em que se influenciam mutuamente, conferindo a este tipo de relação um grande poder social, pois exerce uma grande influência no desenvolvimento de comportamentos sociais e traços de personalidade, muitas vezes maior do que as próprias relações familiares (Harris, 1995, 1998 cit por Vaughn, 2000).

A questão da qualidade das relações de amizade tem recebido mais atenção em estudos recentes, na medida em que se constitui como um potencial contributo para o ajustamento da criança. Mais especificamente, tem-se estudado os traços dinâmicos e relacionais das amizades, tais como o companheirismo, o suporte e o conflito, na medida em que criam vários benefícios e custos psicológicos para a criança, afectando desta forma o seu ajustamento e desenvolvimento (Asher & Parker, 1989; Berndt, 1989; Berndt & Perry, 1986; Buhrmester & Furman, 1987; Bukowski & Hoza, 1989; Furman e Buhrmester, 1985; Parker e Asher, 1993; Sharabany, Gershoni & Hofman, 1981 cit por Ladd, G.; Kochenderfer, B.; Coleman, C., 1996).

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Competência Social

Definição do Conceito

A competência social é um constructo muito complexo que comporta todo um conjunto de componentes interdependentes, que estabelecem entre si várias relações. Estas componentes podem ser avaliadas e estudadas individualmente, visto ser um conceito de difícil definição, do qual existem inúmeras definições, não havendo muita concordância e objectividade entre os autores.

Pode ser visto como, um processo multifacetado, hierarquicamente organizado (Bost, K.; Vaughn, B.; Washington, W.; Cielinski, K.; Bradbard, M., 1998), que está sensível aos contextos socioculturais onde ocorre o desenvolvimento social (Chen, Li, & Li, 1994; Chen, Rubin & Sun, 1992; Denham, Zahn-Waxler, Cummings & Iannotti, 1991; Dodge, McClaskey & Feldman, 1985; Lafrenière & Charlesworth, 1987; Putallaz, Klein, Costanzo & Hedges, 1994; Vaughn & Waters, 1981 cit por Bost et al, 1998), mas transcende cenários específicos (Cavell, 1990 cit por Bost et al, 1998).

Para Waters e Sroufe (1983 cit por Bost et al, 1998), a competência social é a capacidade para gerir o comportamento, o afecto e a cognição, de forma a conseguir atingir os seus objectivos sociais, sem que haja qualquer tipo de constrangimento, no que diz respeito às oportunidades dos pares de atingirem os seus próprios objectivos. Neste sentido, a competência social será a capacidade de ser bem sucedido socialmente, não obstante ao sucesso social dos outros.

Por outro lado, a competência social pode também ser encarada como a eficiência na interacção social, ou seja, um constructo organizado, com trocas, objectivos e características específicas, sendo assim dependente do contexto no qual se encontra o sujeito (Rose-Krasnor, 1997).

Paralelamente, a competência social é sinónimo de sucesso social (Attili, 1990 cit por Rose-Krasnor, 1997), ou seja, o atingir de determinados objectivos sociais num dado contexto, resultando num desenvolvimento social positivo (Ford, 1982, cit por Rose-Krasnor, 1997).

Na mesma linha, este conceito pode ser entendido como a capacidade de conseguir as saídas desejadas, demonstrando adaptabilidade aos contextos (Duck, 1989 cit por Rose-Krasnor, 1997), assumindo uma atitude de interagir adequadamente com o meio (White,

1959 cit por Pry, Guillain e Foxonet, 1996), o que irá permitir ao sujeito enfrentar com sucesso as situações imprevistas, problemáticas e de mudança (Pry et al, 1996).

Numa perspectiva comportamentalista, a competência social caracteriza-se pela iniciativa e controlo eficaz da acção, por parte do sujeito, que avalia as consequências prováveis das suas escolhas, de forma a poder modificar as suas acções ou a sequência dos seus comportamentos, em função dos obstáculos encontrados (Pry et al, 1996). Falamos então de comportamentos adaptativos, que asseguram a autonomia pessoal e social do indivíduo.

Segundo esta perspectiva é possível traçar uma lista de comportamentos ou habilidades, que permitem ao indivíduo funcionar em sociedade (Pry et al, 1996).

Numa perspectiva sócio-cognitiva, a competência social pode ser descrita como a capacidade que o indivíduo manifesta, de perceber as informações do meio ou da situação em questão, permitindo-lhe perceber a melhor forma de agir sobre ela (Pry et al, 1996).

Por outro lado, segundo Bénard (1996), a competência social refere-se a qualidades, tais como, a capacidade de responder adequadamente às situações, de provocar respostas positivas nas outras pessoas, a capacidade de interacção, a capacidade de se entender em diferentes culturas, a capacidade de ser empático, de comunicar e de ter sentido de humor.

Para Goldfried e D'Zurilla (1969, cit por Rose-Krasnor, 1997), traduz-se na eficiência e adaptabilidade, com a qual o indivíduo é capaz de responder às várias situações problemáticas com que é confrontado ao longo da sua vida, adoptando um comportamento que reflecte o funcionamento social de sucesso (Howes, 1987; Mcfall, 1982 cit por Rose-Krasnor, 1997).

Segundo autores como Yeates e Selman (1989, cit por Rose-Krasnor, 1997), a competência social está relacionada com um eficaz e adequado controlo das emoções, de forma a mediar os comportamentos, que por sua vez geram outros comportamentos do próprio e dos outros que o rodeiam, aumentando assim a aceitação no grupo e um ajustamento psicológico do indivíduo.

Em suma a competência social tem vindo a ser definida e identificada como um cenário de capacidades e/ou habilidades sociais desejáveis (Cavell, 1990; Dodge, 1985; Gresham, 1986; Hubbard & Coie, 1994; Mize & Ladd, 1990; Waters & Sroufe, 1983 cit por Rose-

Krasnor, 1997), que utilizadas de forma adequada permitem ao indivíduo atingir os seus objectivos sociais ou controlar e regular o ambiente social.

Assim, a competência social engloba três instâncias: o temperamento, o carácter e a compreensão social (Black e Langone, 1997). O temperamento diz respeito às respostas fisiológicas e a maneira como o indivíduo controla os seus impulsos. O carácter refere-se às respostas morais e ao valor que cada um de nós confere às perspectivas e direitos dos outros. Por seu lado, a compreensão social, diz respeito à capacidade de compreender os outros, percebendo a melhor forma de agir nas situações sociais (Black e Langone, 1997).

É necessário então ser sensível ao meio social, interpretando correctamente as pistas e informações verbais e não verbais vindas do exterior, de forma a agir adequadamente, baseando-se na análise e interpretação da situação (Black e Langone, 1997).

Em resultado deste processo, existe um conjunto de comportamentos que são desejáveis e que a sua ausência pode ser entendida como um factor de risco, ou seja, um tipo de relação de amizade pobre, relações entre pares difíceis, a agressividade, o isolamento, o descontrolo emocional dos indivíduos, representam factores de risco para um desenvolvimento social ajustado.

É neste sentido, que importa avaliar todos estes factores, na medida em que uma avaliação deficiente, poderá resultar num diagnóstico errado, que pode ter repercussões graves.

A competência social pode então ser entendida como um constructo supraordinal que contém em si, subordinados/moléculas, coordenados de uma forma flexível, contribuindo para uma conduta socialmente competente (Martinez e Zurita, 1999).

Contudo, a competência social tem também um carácter avaliativo, na medida em que, é sempre um juízo de alguém que reflecte outro alguém, baseando-se num critério determinado que estabelece a priori, acerca da execução da tarefa/comportamento a avaliar (Martinez e Zurita, 1999). É por este motivo que tem havido dificuldade na concordância de definições, critérios e procedimentos de avaliação da competência social (Anderson & Messick, 1974; Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986; Lafrenière, Dumas, Capuano & Dubeau, 1992; Parker, Rubin, Price & DeRosier, 1995; Rosen, Furman & Hartup, 1989; Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piche & Royer, 1992 cit por Bost et al, 1998).

Numa perspectiva sistémica, as habilidades associadas à adaptação social, estão inseridas num sistema que comporta diferentes áreas e contextos, que estabelecem relações entre si e que no seu conjunto constituem os modelos de repertório dos comportamentos sociais, quer competentes quer incompetentes. (Hartup e Laursen, 1991 cit por Bost et al, 1998).

Modelos Conceptuais da Competência Social

Existem alguns modelos explicativos deste conceito, que de uma forma ou de outra tentam explicitar o seu modo de funcionamento e todas as implicações sociais que daí advêm.

É neste sentido que se torna importante e imprescindível, apresentar dois dos mais importantes modelos, que esclarecem de uma forma actual o conceito.

Segundo alguns autores, a competência social tem como referência um conjunto de domínios (perfis de comportamento, atributos psicológicos, atenção visual e a aceitação dos pares), que se podem sobrepor, contudo não se saturam completamente (Bost et al, 1998), na medida em que, todos são aspectos relevantes para o desenvolvimento social das crianças.

Assim, existem diferentes domínios e para cada um deles existem indicadores que foram seleccionados para medir os aspectos relevantes de cada domínio da competência social, bem como um conjunto de medidas destinada a avaliar a competência social, tendo em conta os seus indicadores. É desta forma que são avaliados os comportamentos, afectos e cognição relevantes para a competência (Bost et al, 1998).

Neste modelo, têm lugar três grupos de medidas: o primeiro visa caracterizar o comportamento e a personalidade das crianças (Baumrind, 1967; Block & Block, 1980 cit por Bost et al, 1998), através da observação da criança na sala de aula, utilizando uma metodologia Q-set.

O segundo grupo diz respeito à atenção visual dos pares, que se constitui como um grande indicador de competência social no grupo de pares (Vaughn & Martino, 1988; Vaughn & Waters, 1981; Waters et al, 1983 cit por Bost et al, 1998), pois pode estar relacionada com vários comportamentos da criança, entre os quais, o ser solidário, iniciar episódios de luta, causar distúrbios em geral. Muitas vezes parece estar relacionado com a dominância social.

O terceiro grupo de medidas, está relacionado com a aceitação dos pares (Hartup, 1983; Rubin e Rose-Krasnor, 1992 cit por Bost et al, 1998). As crianças aceites pelos pares

tendem a ser mais amigáveis e faladoras, capazes de entrar e organizar as actividades do grupo e capazes de reconhecer e regular as emoções e a expressão afectiva (Denham & Grout, 1993; Putallaz & Wasserman, 1989; Vaughn & Waters, 1981 cit por Bost et al, 1998). Contrariamente, as crianças que são rejeitadas pelos pares, tendem a exibir menos comportamentos pró-sociais no grupo. Neste grupo de medidas, a avaliação sociométrica é a mais utilizada.

Paralelamente a este modelo, Rose-Krasnor (1997) apresenta um modelo de competência social e compara-o a um prisma, que está dividido em três níveis de complexidade que visam explicitar a forma de funcionamento da competência social.

Neste modelo, a competência social deixa de estar associada a uma capacidade do indivíduo, dependendo de uma forma determinante dos factores ambientais. Supõe-se que o sucesso social é relativo, na medida em que, depende do contexto onde ocorre e se desenvolvem as interacções sociais.

Deste modo, o sucesso social só pode ser analisado tendo em conta o contexto, pois a forma como os outros respondem ao comportamento do indivíduo é determinante na sequência das interacções sociais e na eficiência dos comportamentos. Assim, o mesmo comportamento pode ser eficaz num determinado contexto e não num outro diferente (McFall, 1982 cit por Rose-Krasnor, 1997).

A competência social assume neste modelo, diferentes níveis, sendo definida no primeiro, a um nível moral, não podendo ser reduzida a um simples comportamento (Waters e Sroufe, 1983 cit por Rose-Krasnor, 1997), mas sim como eficiência na interacção, ou seja, as necessidades desenvolvimentais do indivíduo são totalmente satisfeitas pela sequência dos seus comportamentos. Existe assim, uma orientação e organização comportamental, tendo em conta os objectivos sociais do indivíduo (Attili, 1990; Waters e Sroufe, 1983 cit por Rose-Krasnor, 1997).

O nível intermédio consiste no conjunto dos índices da competência social, todos com uma base social, reflectindo a sequência da interacção, as relações, os grupos, a eficácia social e a auto-eficácia (Rose-Krasnor, 1997).

Este nível está dividido em duas dimensões, uma que diz respeito ao próprio sujeito e outra que diz respeito aos outros que o rodeiam. A primeira, é relativa às necessidades do próprio indivíduo, ou seja, ao sucesso dos seus objectivos pessoais. Enquanto que a segunda dimensão, inclui os aspectos que envolvem as relações interpessoais (relações saudáveis

com os pares e os adultos, cumprimento das expectativas da sociedade) para um comportamento social responsável (Rose-Krasnor, 1997),

Ambas as dimensões são necessárias e relacionam-se entre si, com vista, quer ao sucesso pessoal do indivíduo, quer à eficácia na interacção social (Rose-Krasnor, 1997). Existe assim, um diálogo entre as duas dimensões, que representam os diferentes contextos, nos quais o indivíduo interage.

O último nível do prisma é o nível das Habilidades, que inclui as capacidades sociais, emocionais, motivacionais - objectivos e valores - e cognitivas (Comunicação, empatia, regulação dos afectos, resolução de problemas sociais e capacidade de tomar a perspectiva do outro) associadas à competência social e que dizem respeito a características individuais (Duck, 1989; Ford, 1987 cit por Rose-Krasnor, 1997). É sobre este nível que se constroem todos os outros níveis.

Este modelo teve algumas implicações ao nível das metodologias de avaliação da competência social, na medida em que se tornaram mais orientadas para tarefas específicas ou situações particulares (Dodge, 1985; Putallaz & Sheppard, 1992 cit por Rose-Krasnor, 1997), uma vez que o contexto assume um papel determinante na eficácia nas interacções sociais, pois a competência é relativa a objectivos específicos.

A Importância da Competência Social

A competência social assume uma importância relevante em quase todas as áreas do desenvolvimento social das crianças, na medida em que dela resulta um conjunto de respostas que desejavelmente estarão adaptadas ao meio.

Neste sentido o uso inapropriado das capacidades sociais constitui-se como uma significativa barreira para a inclusão na escola e na comunidade. Desempenha assim um papel crucial no futuro ajustamento dos indivíduos (Black e Langone, 1997).

Por um lado, influencia o estatuto social dos indivíduos, ou seja a posição que ocupam no seu grupo de pares, pois a aceitação dos pares é dependente do facto dos comportamentos da criança serem ou não aceites pelos pares (Siperstein, Leffert. Widaman, 1996 cit por Black e Langone, 1997).

Por outro lado, interfere na formação das relações de amizade, pois para desenvolver amizades é necessário os indivíduos passarem tempo juntos, interagirem, partilharem experiências e actividades desenvolvendo objectivos em comum. Estas trocas podem ser

hipotecadas, tendo em conta o uso incorrecto e desadequado das habilidades sociais (Black e Langone, 1997).

As Amizades

O Conceito de Amizade

“A diferença entre uma criança apenas com um amigo chegado e uma criança sem amigos, pode ser a diferença entre uma criança feliz e uma criança que está deprimida” (Rubin, 1990 cit por Staub, 1998)

A especificidade deste tipo de relação social e a importância que assume ao longo das nossas vidas, faz com que se torne imprescindível diferenciá-la dos outros tipos de relação social. Contudo, sem a noção clara do que realmente significa ter amigos e o que é uma relação de amizade, é-nos impossível fazer essa distinção

Uma amizade consiste assim em ser atraído por alguém que também está reciprocamente atraído, o que implica trocas sociais igualitárias entre os indivíduos envolvidos, tirando prazer da companhia dessa pessoa (Bukowski, Newcomb, Hartup, 1996).

Estas atracções são diferenciadas, pois a criança tem sentimentos distintos consoante os seus companheiros.

Desta forma, as amizades são relações de vinculação específicas que transportam expectativas de ambos os pares (Bukowski, Newcomb, Hartup, 1996). É esperado que os melhores amigos passem mais tempo um com o outro, do que com os outros pares e que o balanço custo-benefício nas trocas sociais com amigos, seja mais favorável do que com os não amigos (Bukowski, Newcomb, Hartup, 1996).

Assim, a amizade é uma relação íntima e duradoura baseada na confiança mútua e no afecto, constituindo-se como um terreno comum onde cada um assume o seu lugar voluntariamente, isto é, o início do processo, a sua manutenção e o seu término são assumidos voluntariamente, dando um carácter específico a este tipo de relação (Bukowski, Newcomb, Hartup, 1996).

Segundo o senso comum, um amigo é alguém com quem podemos partilhar os bons e os maus momentos, alguém em quem se pode confiar.

Numa perspectiva desenvolvimental, as amizades são o reflexo do nível cognitivo da criança e do nível de desenvolvimento da linguagem, com formas rudimentares de sociabilidade que emergem na infância (Buysse, Goldman e Skinner, 2002)

Numa perspectiva antropológica as amizades assumem um papel central na vida das crianças, primeiramente porque influenciam a forma como as crianças negociam a participação social, resolvem os conflitos, se esforçam para conseguir a igualdade e harmonia, bem como na construção de significados sociais e as identidades dos pares (Corsaro & Miller, 1992; Deegan, 1996 cit por Buysse, Goldman e Skinner, 2002)

Este tipo de relação acontece desde a idade pré-escolar e anterior, pois desde muito cedo que o bebé revela interesse por outros bebés enquanto parceiros sociais (Bukowski, Newcomb, Hartup, 1996).

Ao longo da vida as relações com os amigos vão-se diferenciando e complexificando e os amigos tornam-se parceiros indispensáveis na socialização e nas diferentes aprendizagens das crianças e dos jovens (Machado, 2000).

Neste sentido, as amizades estão entre as coisas que mais importam para as crianças, adolescentes e adultos (Klinger, 1977 cit por Hartup e Stevens, 1997).

Assim o conceito de amizade está presente desde muito cedo, no entanto, este conceito vai sofrendo alterações ao longo do crescimento e desenvolvimento do indivíduo.

Neste sentido, podemos dizer que aquilo que é constante nas relações de amizade em todas as idades, é a reciprocidade, o que se traduz num reforço de segurança (Bowlby, 1969 cit por Hartup e Stevens, 1997), valor pessoal (Sullivan, 1953 cit por Hartup e Stevens, 1997) e de bem estar (Weiss, 1973 cit por Hartup e Stevens, 1997) e a voluntariedade característica das amizades.

Nesta perspectiva, as mudanças nas amizades reflectem as evoluções inerentes ao desenvolvimento do indivíduo, tendo em conta as tarefas de desenvolvimento que enfrentam ao longo da vida (Havighurst, 1953 cit por Hartup e Stevens, 1997).

Não obstante, alguns estudos apontam para a existência de alguma constância das amizades ao longo da vida, ou seja, que os indivíduos que têm amigos numa idade, terão também em outras idades (Hartup e Stevens, 1997).

Outro dos aspectos importantes das amizades tem que ver com o comportamento adoptado para com os amigos e para com os não amigos, na medida em que tendencialmente existirão diferenças, pois o nível de intimidade, confiança e liberdade é por natureza diferente.

Neste sentido, foi efectuado um estudo com crianças de dez anos, às quais se pedia para realizarem uma tarefa com um amigo e depois com um não amigo, certo é, que houve algumas diferenças no comportamento nas duas situações. Com os amigos houve um mútuo envolvimento na orientação da tarefa, menos individualismo, mais concordância, mais alternativas e propostas de elaboração, atitudes mais assertivas e colaboradoras, bem como melhores escritos, no que diz respeito ao uso do inglês standard e à utilização de elementos narrativos incluídos nas histórias.

Com os não amigos, passaram mais tempo a falar do conteúdo, do vocabulário utilizado e dos mecanismos de escrita e contrariamente aos anteriores passaram menos tempo envolvidos em discursos externos à tarefa (Hartup, Dainte, Zajac e Sholl, 1995 cit por Hartup e Stevens, 1997).

Outro estudo efectuado por Newcomb e Bagwell (1995) verifica que os amigos são mais activos socialmente uns com os outros, a sua interacção é marcada por uma mutualidade, gerem o conflito de uma forma mais afectiva (L. Weiss & Lowenthal, 1975 cit por Hartup e Stevens, 1997).

As Dimensões da Amizade

A amizade apresenta várias dimensões que podem ser avaliadas de forma diferente, isto é, a presença ou ausência de amigos, a qualidade das amizades e a continuidade das amizades.

A presença ou ausência de amigos é por si só um bom indicador de capacidade social e de consequente ajustamento social, pois este tipo de relação requer algumas competências, tais como a auto e hetero orientação da acção, as atitudes igualitárias e de gestão de conflitos com os companheiros de forma constructiva (Hartup e Stevens, 1997). Desta forma, os indivíduos terão não só mais facilidade em fazer amigos, como também em manter as relações de amizade.

Certo é, que as relações de amizade não se resumem só ao facto de ter ou não ter amigos, mas também é necessário ter em conta as características de personalidade individuais e as características dos próprios grupos (Hartup, 1996 cit por Hartup e Stevens, 1997).

No que diz respeito, à reciprocidade das amizades alguns estudos têm sido realizados e constata-se que, entre as crianças mais novas, cerca de 75% estão envolvidas em amizades recíprocas.

Esta é uma distinção adoptada recentemente a nível conceptual e empírico (Asher, Parker & Walker, 1996; Bukowski, Newcomb e Hartup, 1996; Hartup, 1996; Newcomb e Bagwell, 1995 cit por Vaughn, Colvin, Azria, Caya, Krzysik, 2001) e implica uma escolha mútua entre os membros da díade de amigos.

Contrariamente, quando a escolha advém de uma só criança, denomina-se unilateral, havendo algumas diferenças relativamente à frequência de interacções positivas (Newcomb e Bagwell, 1995 cit por Vaughn et al, 2001).

As amizades recíprocas são especiais, pois por se escolherem mutuamente apresentam níveis de interacção mais altos. Contudo, mesmo as díades unilaterais apresentam mais interacções com os pares que escolheram do que com os outros, apesar de não existir reciprocidade (Vaughn et al, 2001).

Esta reciprocidade pode também ser avaliada, pela opinião das educadoras e das próprias mães (Howes, 1983 cit por Hartup e Stevens, 1997).

O tipo de amizade que a criança estabelece, pode influenciar de forma diferente o desenvolvimento social das crianças.

A reciprocidade não implica a exclusividade, na medida em que a mesma criança pode estabelecer várias relações recíprocas, ou por outro lado estabelecer apenas uma recíproca e outras não recíprocas, não deixando estas de ser consideradas relações de amizade.

Não obstante, as relações de amizade recíprocas são tidas como um meio privilegiado de aquisição de competências sociais, na medida em que existe uma atenção e uma disponibilidade física e mental mútua, o que de algum modo poderá promover o desenvolvimento social das crianças que as estabelecem.

Alguns estudos verificam também que poucas pessoas não têm amigos, havendo algumas diferenças no que diz respeito ao sexo dos indivíduos (Hartup e Stevens, 1997).

As Amizades na Idade Pré-Escolar

As amizades assumem um papel e um lugar muito importante na vida de qualquer ser humano, desde a infância à idade adulta. As crianças desenvolvem ideias sobre o que é um melhor amigo desde muito cedo, e a maioria das crianças têm pelo menos uma pessoa especial nas suas vidas, a(s) qual(is) estas consideram amigas.

As crianças desenvolvem amigos na vizinhança, através das funções da família, na igreja, nos contextos comunitários e na escola (Staub, 1998).

Na idade pré-escolar a criança sofre muitas mudanças, sendo uma das mais evidentes, a nível social, pois assistimos a uma expansão do mundo social da criança, que passa da família para o grupo de pares.

É devido a estas mudanças, que a criança assiste activamente a um crescimento no seu repertório de conceitos e comportamentos que não conhecia até aí.

Contudo, existe um grande vácuo nas investigações acerca das amizades, entre os bebés e as crianças do pré escolar, porque neste período se torna um pouco mais difícil de recolher alguns dados a este nível.

Alguns autores apontam para uma falha em termos cognitivos e linguísticos que as crianças nesta idade apresentam, visto estas capacidades ainda não estarem suficientemente desenvolvidas, para que seja possível utilizar entrevistas sociométricas e outro tipo de instrumentos que exijam muito a estes níveis.

Contudo, estas crianças demonstram claras preferências por alguns colegas em detrimento de outros e assumem comportamentos para com estes colegas semelhantes àqueles que são descritos pelos adultos, como formas de actuar para com os amigos (Howes, 1983; Lee, 1977; Ross e Lollis, 1989 cit por Howes, 1996).

Neste sentido, é possível estas crianças formarem representações internas dos pares e das relações de amizade, da mesma forma que constróem representações internas das vinculações com as mães e educadoras (Howes, 1996).

Partindo deste pressuposto estudos realizados com crianças de um ano, concluíram que, estes são capazes de manter relações diferenciadas com os pares, conseguindo seleccionar uma criança específica, mantendo mais interações e respondendo mais frequentemente a essa e não a outra criança (Howes, 1983, cit por Howes, 1996).

O tipo de interações que a criança estabelece com os diferentes pares difere consoante a sua relação com eles, na medida em que, uns são considerados amigos enquanto que outros poderão ser considerados apenas como conhecidos. Desta forma, constrói diferentes padrões de interação consoante os pares com quem estão a interagir (Howes, 1983; Ross e Lollis, 1989 cit por Howes, 1996), tendo reacções específicas com alguns pares.

As representações mentais que a criança faz da sua relação com a mãe, são consistentes com as observações da interação social adulto-criança (Ainsworth, Blenar, Waters & Wall cit por Howes, 1996). O mesmo acontece com as representações mentais da relação criança-criança, na medida em que ambas acontecem paralelamente, não sendo uma requisito para a outra.

As crianças do pré-escolar, nomeadamente as mais novas (3/4anos), mostram claras preferências por pares específicos nos seus grupos (Biehler, 1954; Hagman, 1933; Hartup, Laursen, Stewart & Eastonson, 1988; Howes, 1983; Marshall & McCandless, 1957; Vespo, 1991 cit por Vaughn et al, 2001).

No entanto, isto só se torna possível a partir do momento em que a criança é capaz de coordenar as suas interações com os pares, o que normalmente acontece por volta dos dois anos (Brownell, 1986; Eckerman, Davis e Didow, 1989 cit por Howes, 1996).

Outro factor importante, diz respeito à frequência e regularidade das interações e à familiaridade com os pares que é essencial para a formação das representações internas (Howes, 1996), na medida em que, a criança necessita de ter experiências suficientes que lhe permitam construir esquemas/scripts de base para as interações com os diferentes pares.

Tudo indica que as amizades nesta idade são estáveis, existindo desde esta altura da vida uma grande expectativa e motivação para se sentir atraído pelos pares e ajudá-los (Furman & Bierman, 1983; Gershman & Hayes, 1983, cit por Costin e Jones, 1992).

Nesta idade, existem algumas características específicas, tais como as actividades positivas em comum, passar tempo em conjunto- proximidade. Estas actividades são acompanhadas de gestos emocionais: olhares, sorrisos, troca de informações e conversação durante as actividades e sobre elas (Black e Langone, 1997).

Contudo, existem outras características que estão presentes nas relações de amizade em qualquer idade, embora com manifestações diferentes, tendo em conta as fases do desenvolvimento humano.

Segundo Howes(1996), são o companheirismo, a intimidade e a afectividade. O companheirismo é definido como o passar tempo em conjunto, divertir-se em conjunto com os amigos (Berndt, 1989 cit por Howes, 1996), a proximidade e a preferência social (Hartup, 1983, 1989 cit por Howes, 1996).

Hinde, Titmus, Easton e Tamplin (1985, cit por Howes, 1996), identificaram padrões de proximidade entre alguns membros do grupo de pares, como significado de amizade.

Por outro lado, no que diz respeito à preferência social, as nomeações dos pares e o seu comportamento são consistentes com as opiniões dos pais e educadores (Howes, 1996).

Relativamente à afectividade e intimidade, são características menos visíveis nesta idade, apesar de estarem presentes, na medida em que as crianças se divertem juntas e partilham afectos positivos com os pares, que é o sinal observável de existência de amizade (Howes, 1983; 1988; Howes e Phillipsen, 1992 cit por Howes, 1996).

As crianças do pré escolar, utilizam a linguagem da amizade para regular e ordenarem as suas relações sociais (Corsaro, 1981 cit por Howes, 1996), mas raramente utilizam observações verbais de ligação e afecto.

Desta forma, as primeiras amizades poderão ser consideradas pequenos laboratórios de elaboração de capacidades físicas, sociais e cognitivas, como potenciais reforços de segurança, em situações nas quais o equilíbrio emocional da criança é quebrado (Howes, 1983,1988 cit por Vaughn, 2000), do mesmo modo os aspectos quantitativos e qualitativos das relações de amizade poderão fornecer indicadores importantes de ajustamento ou desajustamento inicial à escola do 1ºciclo (Ladd e Kochenderfer, 1996 cit por Vaughn, 2000).

Deste modo, são capazes de estabelecer verdadeiras relações de amizade e de privilegiar algumas delas, estabelecendo relações diádicas recíprocas, isto é, duas crianças estabelecem uma relação de amizade privilegiada mútua, tendo deste modo relações de amizade significativas (Gottman, 1986; Howes, 1996, cit por Maguire e Dunn, 1997).

Este facto permite a ambos os pares, potencializar o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico (Gresham & Reschly, 1987 cit por Buysse, Goldman & Skinner, 2002), que lhe conferem benefícios a nível social e emocional, incluindo o aumento de comportamentos pró-sociais (Costin & Jones, 1992 cit por Buysse et al, 2002), bem como a regulação das emoções resultando num bem estar geral (Bukowski & Sandberg, 1999 cit por Buysse et al, 2002).

Na mesma linha, os estudos de Hartup e Stevens (1997 cit por Vaughn, 2000), verificaram uma correlação positiva da competência social e as amizades no pré-escolar.

Do mesmo modo, outros estudos demonstram novamente uma correlação positiva entre as relações de amizade recíproca e os níveis de competência social (Azria, Vaughn, Krzysik, Caya, Bost, Newell & Cielinski, 1999 cit por Vaughn, 2000).

No que diz respeito às relações de amizade não recíprocas, num estudo levado a cabo por Colvin (1999 cit pot Vaughn, 2000), o nível diádico da competência social é constituído por mais díades recíprocas do que não recíprocas.

Esta questão torna-se tanto mais importante, quando falamos em futuros desajustamentos sociais, na medida em que importantes estudos demonstram que os amigos assumem uma importância clara em cenários de transição para novos grupos sociais, como é o caso de uma eventual mudança de Jardim de Infância ou residência, na qual uma criança com amigos, depois da mudança apresenta níveis mais altos de competência social, comparativamente a uma criança que faça a transição sem amigos. Neste sentido, podemos dizer que os amigos na idade pré escolar, tal como com os adolescentes e adultos assumem funções de companheiros, fornecedores de afecto e suporte sobre todas as circunstâncias (Vaughn, 2000).

As amizades que as crianças estabelecem entre si, desde a primeira infância, desempenham um papel fundamental na adaptação social das crianças ao mundo que as rodeia.

Consequentemente, podemos supor que existe uma ligação muito forte entre a reciprocidade das amizades e os níveis de competência social em crianças de idade pré-escolar, pelo que se torna pertinente investigar estas questões de forma a verificar o sentido destas relações demonstradas com estes estudos.

É neste sentido importante e fundamental, estudar este tipo de relações, na medida em que poderão funcionar como medida de prevenção e análise de eventuais situações de risco.

Em suma, as amizades nas crianças do pré-escolar assumem uma natureza diversa correspondendo a níveis diferentes de competência social (Vaughn, 2000).

As Amizades e o Género

O género dos pares que são amigos também é um importante factor, pois existem algumas diferenças ao nível da frequência e da qualidade das interacções entre os pares (Howes, 1988; Howes e Phillipsen, 1992; LaFrenière et al, 1984; Legault e Strayer, 1991; Maccoby, 1988 cit por Vaughn et al, 2001).

Aos três ou quatro anos de idade, a maioria das crianças interagem com crianças do mesmo género e verbalizam este desejo, de preferirem crianças do mesmo género no seu grupo de pares (LaFrenière, Strayer & Gauthier, 1984; Legault & Strayer, 1991; Maccoby, 1988, 1990, 1998; Paul & Machara, 1995; Serbin, Moller, Guljo, Powlite & Colburne, 1994 cit por Vaughn et al, 2001).

Assim, normalmente as díades são compostas por crianças do mesmo género desde a infância até à adolescência (Aboud & Mendelson, 1996; Berndt % Heller, 1986; Howes e Phillipsen, 1992; Ladd e Emerson, 1984; Waldrop & Halverson, 1975 cit por Vaughn et al, 2001).

Contudo, na idade pré escolar, também existem díades misas, cujos pares tendem a envolver-se com mais frequência em jogos cooperativos e a demonstrarem um maior nível de competência social do que as outras crianças (Ladd, 1983; Sroufe, Bennett, Englund, Urban % Shulman, 1993 cit por Vaughn et al, 2001).

As Amizades e a Adaptação Social

As amizades que as crianças estabelecem entre si, desde a primeira infância, desempenham um papel fundamental na adaptação social das crianças ao mundo que as rodeia.

Desta forma, afectam o desenvolvimento das crianças e o seu ajustamento (Berndt & Ladd, 1989 cit por Ladd, Kochenderfer e Coleman, 1996). Esta premissa é baseada na perspectiva de que para além dos outros agentes de socialização, os amigos têm uma contribuição muito importante e possivelmente única para o desenvolvimento das crianças.

Segundo Hartup e Sancilio (1986, cit por Ladd et al 1996) as amizades fornecem às crianças um contexto no qual se promove a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento, sendo neste contexto que emergem e são elaboradas, às capacidades e as competências básicas, sendo por isso um contexto único de desenvolvimento.

Da mesma forma dota-as de alguns recursos emocionais e cognitivos que lhe poderão ser muito úteis na sua vida social, permitindo-lhes funcionar e adaptar-se ao mundo social, construindo modelos para relações futuras (Hartup e Samcilio, 1986, cit por Costin e Jones, 1992).

No período pré escolar, as amizades apresentam-se sob a forma de partilha de actividades e oportunidades de jogo, sendo precursoras de desenvolvimento posterior (Furman, 1982 cit por Newcomb e Bagwell, 1996).

As amizades realçam a sensibilidade para a preocupação com o outro e aumenta a probabilidade de resposta emocional e de intervenção em favor do outro (Costin, e Jones, 1992).

Neste sentido, as relações de amizade assumem particular importância no desenvolvimento das crianças, no que diz respeito à tomada de perspectiva do outro, empatia e comportamento pró-social (Buhrmester & Furman, 1986; Bukowski e Hoza, 1989, cit por (Costin, e Jones, 1992).

As amizades ajudam a proteger as crianças dos possíveis problemas de desajustamento que poderão surgir mais tarde (Staub, 1998).

Assim, as amizades influenciam a aprendizagem de algumas competências sociais e interpessoais, a capacidade de comunicar eficazmente com os outros e de certa forma o próprio desenvolvimento da criança.

As crianças com amigos são mais sociáveis, cooperativas, altruístas, auto-confiantes e menos solitárias (Newcomb & Bagwell, 1995 cit por Hartup e Stevens, 1997). Da mesma forma, as crianças, adolescentes e adultos que procuram ajuda clínica ou outras formas de assistência a problemas psicológicos não terão provavelmente amigos (Rutter & Garnezy, 1983, cit por Hartup e Stevens, 1997).

Por outro lado, não nos é possível estabelecer relações de causa-efeito entre as amizades e outros factores. Isto porque, é tanto verdade que as amizades podem contribuir para a auto-estima e bem-estar, como também que indivíduos mais seguros e confiantes podem mais facilmente fazer amigos do que os menos confiantes (Elicker et al, 1992 cit por Hartup e Stevens, 1997).

Apenas podemos dizer que as amizades se constituem como um reforço ao longo da vida, que muitas vezes é imprescindível enquanto em outras pode apenas ser um complemento.

As Funções da Amizade

1. As Amizades como Meio de Socialização

Desta forma, as amizades acompanham, influenciam e determinam o processo de socialização, assumindo um papel fulcral, na medida em que se encontram associadas a todos os desafios desenvolvimentais que os indivíduos enfrentam consoante a sua idade.

Alguns autores defendem que a amizade desempenha mais funções de socialização na infância e adolescência do que nas outras faixas etárias, pois apoiam a inovação na compreensão social e nas competências sociais, contudo outros estudos refutam esta hipótese.

Admitem assim, uma função de socialização quase constante ao longo da vida, na medida em que qualquer que seja a idade do indivíduo, este estará sempre num processo de mudança e de constante adaptação a um mundo social que também se encontra em permanente evolução (Hartup e Stevens, 1997).

Qualquer que seja a fase da vida, a interacção social entre amigos está fortemente marcada por reciprocidades simétricas, contudo as trocas sociais que ocorrem entre amigos reflectem

Não obstante, o suporte emocional dos pares, não substitui o suporte social de um adulto, que é essencial para o desenvolvimento adequado das crianças (Howes, Phillips & Whitebook, 1992 cit por Howes, 1996).

Desta forma, os amigos podem funcionar como uma importante figura de vinculação, na ausência dos pais ou educadores (Howes, 1983, 1988 cit por Howes, 1996).

3. As Amizades enquanto facilitador da aquisição e treino de Competências Sociais

As crianças estabelecem diferentes tipos de relações entre pares, tais como amigos, companheiros de jogo, ou como indiferenciados.

Cada uma destas relações permite à criança praticar e desenvolver capacidades sociais e de relacionamento (Gable, 2002).

Este tipo de relações ajudam as crianças a aprenderem como juntar-se a um grupo que já está a brincar, a formar e a manter amizades, a partilhar informações pessoais, evitar conflitos e a ajudar os outros (Gable, 2002).

Assim, as crianças que conseguem manter relações de amizade por um período de dois anos, são aquelas que aparentemente têm um pior nível de competências sociais, pois têm mais oportunidades de pôr em prática as suas capacidades, adquirindo outras.

Por outro lado, em outro estudo, conclui-se que as crianças que tinham amigos, estavam em menor risco de se sentirem emocionalmente sozinhas, o que sugere que as relações de amizade, poderão funcionar como uma barreira importante contra as implicações da rejeição e do isolamento social (developing social skills, net).

Neste sentido, as relações de amizade podem ensinar às crianças inúmeras capacidades, sendo consideradas relações privilegiadas de aprendizagem social.

Assumem assim um valor importante no desenvolvimento social, pois é através das amizades que as crianças aprendem as capacidades necessárias para a maturidade das interações sociais, tais como, a capacidade de negociação e compromisso (developing social skills, net).

Da mesma forma, têm um papel relevante na formação e manutenção de um bom auto-conceito e de elevada auto-estima.

Por outro lado, em outro estudo, conclui-se que as crianças que tinham amigos, estavam em menor risco de se sentirem emocionalmente sozinhas, o que sugere que as relações de amizade, poderão funcionar como uma barreira importante contra as implicações da rejeição e do isolamento social (Black e Langone, 1997).

Neste sentido, as relações de amizade podem ensinar às crianças inúmeras capacidades, sendo consideradas relações privilegiadas de aprendizagem social.

Assumem assim um valor importante no desenvolvimento social, pois é através das amizades que as crianças aprendem as capacidades necessárias para a maturidade das interações sociais, tais como, a capacidade de negociação e compromisso (Black e Langone, 1997).

Da mesma forma, têm um papel relevante na formação e manutenção de um bom auto-conceito e de elevada auto-estima.

Segundo Stainback e Stainback (Black e Langone, 1997), as capacidades do sorrir, de comunicar uma mensagem a outra pessoa, de ouvir activamente, de partilhar objectos e sentimentos espontaneamente e a capacidades de participar numa actividade divertida e em conjunto com outra pessoa, são capacidades associadas às relações de amizade (Black e Langone, 1997), na medida em que, fora delas seria muito mais difícil as crianças conseguirem aprendê-las.

Este facto, confere às relações de amizade um carácter único e de extrema importância na vida social, cognitiva e psicológica da criança. Isto porque, é uma relação marcada pela reciprocidade simétrica e que requiere da criança, capacidades sociais que não tinham sido necessárias nas relações anteriores com os pais/adultos (Piaget, 1932; Youniss, 1980 cit por Buhrmester, 1996).

Assim, não obstante à especificidade desta relação social, são as mudanças no desenvolvimento e as novas exigências que se nos deparam, que nos motivam a entrar num novo tipo de relação (Buhrmester, 1996).

Consequentemente, é por se sentirem atraídas pelos jogos e brincadeiras com os pares, que as crianças do pré-escolar se sentem motivadas para estabelecer relações de amizade com os pares (Sullivan, 1953 cit por Buhrmester, 1996).

É neste sentido, que podemos dizer que ter amigos, fazer amigos, são objectivos sociais e indicadores de um bom nível de competência social (Berndt, 1989, 1996; Bukowski, Newcomb e Hartup, 1996; Hartup, 1996; Hartup e Stevens, 1997; Parker e Asher, 1993; Parker, Rubin, Price e DeRosier, 1995; Vaughn et al 2000 cit por Vaughn et al, 2001), bem como as interacções com os amigos se encontram associadas a um bom nível de competência cognitiva e social (Azmitia e Montgomery, 1993; Hartup, 1996; Ladd e Kochenderfer, 1996; Newcomb e Bagwell, 1995, 1996 cit por Vaughn et al, 2001).

Em suma, as amizades são consideradas os contextos apropriados e até privilegiados de aquisição e desenvolvimento de capacidades, na medida em que, nelas se desenvolvem as capacidades necessárias para a interacção social, pois os amigos são mais receptivos e responsivos, dando mais oportunidades aos pares de treinar e aprender competências.

À medida que os pares vão evoluindo em termos sociais, vai-se criando um contexto de interacção que é ele próprio facilitador da aquisição e/ou emergência de outras capacidades de diferentes níveis (Howes, 1996).

Contudo, nem sempre existem as condições necessárias para que o desenvolvimento social da criança se processe desta forma, o que compromete não só todo o processo de desenvolvimento social, cognitivo e psicológico como também a adaptação social ao meio escolar e da comunidade onde a criança está inserida.

Neste sentido poderão surgir comportamentos considerados de risco que importam definir, na medida em que, a sua identificação precoce, poderá trazer benefícios para a adaptação social da criança.

Agressão

A agressão é um fenómeno que tem vindo a ser entendido de diferentes formas, desde um traço da personalidade, até um processo biológico, passando por reflexo estereotipado, um hábito aprendido, um instinto e uma classe de respostas observáveis, físicas e verbais (Parke & Slaby, 1995).

A agressividade na infância é um bom preditor de desajustamento no futuro (Berkowitz, 1993; Loeber, 1990; Parker e Asher, 1987 cit por Crick, Casas e Mosher, 1997 e Coie, Dodge e Kupersmidt, 1990; Parker e Asher, 1987 cit por Crick, 1996).

As crianças de idade pré-escolar contactam na maioria das vezes com um mundo que ainda não conhecem, pois a sua vida social começa agora a expandir-se, saindo dos limites do

sistema familiar, onde se estabeleceram relações de extrema importância para o desenvolvimento social das crianças.

Assim, existem algumas crianças que conseguem formar e manter relações positivas com os pares (Rubin & Rose-Krasnor, 1992 cit por Rubin, Hastings, Chen, Stewart e Mcwichel, 1998), contudo, nem todos o conseguem, surgindo por vezes o comportamento agressivo, que quando praticado frequentemente, é referido como um problema de desajustamento social (Rubin et al, 1998).

As crianças que têm conflitos com o meio que as rodeia, têm dificuldades na compreensão das perspectivas, sentimentos e intenções dos outros (Dodge, 1986; Rubin, Breem & Rose-Krasnor, 1991 cit por Rubin et al, 1995). Logo, as interações que estabelecem com os outros estão contaminadas de informações incorrectas, fazendo com que as interações não se consolidem da melhor forma, resultando na grande maioria das vezes em lutas físicas e/ou verbais, formando assim reputações negativas no seio do grupo de pares (Coie & Kupersmidt, 1983 cit por Rubin et al, 1995).

Da mesma forma, a qualidade e a quantidade de contactos com os pares, promovem a cooperação, a negociação, a partilha e a reciprocidade, que são experiências essenciais para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis (Asher & Coie, 1990; Berndt e Ladd, 1989; Bukowski, Newcomb & Hartup, 1996; Piaget, 1932/1965; Sullivan, 1953 cit por Ladd e Burgess, 1999). As crianças, cujas interações sociais não se estabelecem desta forma, são consideradas em risco de não se desenvolverem da melhor forma, formando personalidades desviantes e comportamentos desadequados às situações particulares e contextos sociais onde estão inseridos.

A agressão pode ser destrutiva, pois é um fenómeno relativamente estável ao longo dos anos da infância (Olwens, 1979 cit por Rubin, Stewart e Chen, 1995 e Farrington, 1991 cit por Rubin et al, 1998), pois as crianças que são agressivas no jardim escola, tendem a ser agressivas nos anos seguintes.

A agressão quando ocorre é normalmente associada ao insucesso escolar, ao risco de abandono escolar (DeRosier, Kupersmidt & Patterson, 1993; Ollendick, Weist, Borden & Greene, 1992 cit por Rubin et al, 1998), bem como a ser visto pelos pares e professores como disruptivo (Wentzel & Asher, 1995 cit por Rubin et al, 1998), o que terá enormes repercussões ao nível do desenvolvimento cognitivo e social das crianças e poderá levar também ao envolvimento em actividades delinquentes e criminalidade (Farrington, 1991;

Huesman, Eron, Lefkowitz & Walder, 1984 cit por Rubin, et al, 1995 e Kupersmidt & Coie, 1990 cit por Rubin et al, 1998).

No entanto, os estilos de comportamento agressivos podem ser detectados nas salas desde muito cedo (Ladd e Burgess, 1999), permitindo a identificação das situações problemáticas e uma possível intervenção a este nível, bem como a prevenção de outros casos.

Torna-se então importante aprofundar mais este fenómeno, na medida em que, é um importante factor de risco á adaptação social das crianças quer ao meio pré-escolar, quer ao mundo que a rodeia, bem como, assume um papel relevante no processo de desenvolvimento global das crianças.

Agressão aberta e agressão relacional

Podemos distinguir vários tipos de agressão, sendo a agressão aberta caracterizada por formas físicas de agressão, isto é, comportamentos como o bater, empurrar e ameaçar os pares, que as crianças utilizam para fazer predominar os seus objectivos pessoais (Block, 1983 cit por Crick et al, 1997 e Berkowitz, 1993; Block, 1983; Parke e Slaby, 1983 cit por Crick, 1996).

Este tipo de agressão é mais característica dos rapazes, embora estes também se possam envolver em outros tipos de agressão, pois, quando as crianças tentam prejudicar os pares, tendem a utilizar os comportamentos que mais facilmente os atinjam, ou seja, tentam prejudicar aquilo que é mais significativo para cada um dos pares (Crick, 1996).

As crianças que exibem estes comportamentos tendem a alienar-se dos outros e desencorajam o desenvolvimento da relação, porque os seus relacionamentos com os pares têm mais custos do que benefícios para os pares (Bernscheid & Walster, 1978; Kelley e Thibaut, 1978 cit por Ladd e Burgess, 1999).

A agressão relacional é um tipo de agressão em que as crianças tentam prejudicar os outros através da manipulação e prejuízo das relações entre pares, ou seja, utilizam a exclusão social como forma de retaliação (Crick, Bigbee & Howes, 1996) Crick e Grotpeter, 1995 cit por Crick, 1996).

As raparigas utilizam mais a agressão relacional, na medida em que são mais efectivas no impedimento da afiliação, da intimidade (Block, 1983 cit por Crick, et al, 1997), focam-se nos

assuntos relacionais durante a interacção social (estabelecer a proximidade, ligações mais íntimas (Block, 1983, cit por Crick, 1996).

Os comportamentos agressivos relacionais são mais aversivos e prejudicam mais as crianças vítimas deste tipo de comportamento. Passam por mais experiências de tristeza e angústia psicológica (Crick & Grotpeter, 1996; Crick e Bigbee in press cit por Crick et al, 1997).

A agressividade relacional pode também prejudicar as crianças que exibem este tipo de comportamento, na medida em que, são mais desajustadas social e emocionalmente do que os pares não agressivos, têm mais tendência para a solidão e depressão e têm auto-percepções muito negativas (Crick e Grotpeter, 1995 cit por Crick et al, 1997).

Frequentemente, os comportamentos agressivos aparecem associados á futura rejeição dos pares em ambos os sexos (Crick e Grotpeter, 1995; Crick, 1996; Grotpeter & Crick cit por Crick et al, 1997).

Em suma, podemos dizer que os comportamentos agressivos são um potencial aspecto prejudicial á socialização das crianças com os pares.

Mas, o que causará os comportamentos agressivos? Existem diferentes abordagens deste problema, podendo dividir-se em três grupos, relativamente à causalidade atribuída nos estudos desenvolvidos.

Assim existem estudos que apontam para causas interiores, internas ao indivíduo, tais como o género e temperamento. Estudos realizados por Hay e Ross (1982 cit por Rubin et al, 1998) dizem poder existir uma predisposição nos bebés para iniciar conflitos.

No entanto existem outros estudos que indicam causas exteriores ao indivíduo, e que dizem respeito aos contextos onde estão inseridos os indivíduos. Estas causas originam a acção sobre o qual a criança vai agir, tais como o estatuto sócio-económico e a estrutura familiar.

Por último, outros estudos, apontam para a emergência destes comportamentos no interior das relações significativas da criança (comportamento dos pais, vinculação) (Coie, Dodge, 1998 cit por Rubin et al, 1998).

Desta forma, torna-se importante, não só continuar com estudos nesta área de investigação, como também estar atento para alguns sinais que as crianças poderão emitir, no sentido de

prevenir comportamentos agressivos na sua generalidade, de forma a prevenir também futuros desajustamentos sociais e problemas de delinquência.

Existem duas propriedades que parecem ser essenciais para a prevenção de comportamentos agressivos: a expressão negativa do afecto, dificuldades na expressão das emoções, níveis baixos de motivação ou evitamento da motivação (Fox, 1994; Goldsmith, Rieser-Danner & Briggs, 1991 cit por Rubin et al, 1998).

As crianças que apresentam estas características têm mais tendência para demonstrar ou desenvolver comportamentos disruptivos (Bates et al, 1991; Buss, Block & Block, 1980 cit por Rubin et al, 1998) e envolver-se em conflitos sociais com irmãos e pares (Brody, Stoneman & Burke, 1987; Zahn-Waxler, Iannotti, Cummings e Denham, 1990 cit por Rubin et al, 1998).

Isolamento Social

Existem diferentes abordagens do fenómeno do isolamento social, sendo que, alguns autores sugerem uma base biológica, como causa dos comportamentos sociais não frequentes (Kagan, 1984; Kagan; Reznick & Snidman, 1988 cit por Coplan, Rubin, Fox, Calkins e Stewart, 1994).

Por outro lado, outros autores dizem que a actividade não social é o resultado natural do jogo entre o temperamento (base biológica) e a relação parental de qualidade insegura (Rubin & Lollis, 1988; Rubin e Mills, 1991 cit por Coplan et al, 1994).

Outros autores referem a existência de um conflito psicológico entre uma abordagem social e a evitação das emoções (Asendorpf, 1990 cit por Coplan et al, 1994).

Por último, numa perspectiva desenvolvimental, apontam-se duas vertentes. Em ambas, a interacção com os pares representa o contexto no qual as crianças aprendem a considerar as perspectivas dos outros e a coordenar com as suas (Mead, 1934; Piaget, 1926 cit por Rubin et al, 1995).

A primeira vertente refere-se a situações em que as crianças apresentam problemas de internalização destas perspectivas, podem ser consideradas em risco de não desenvolver essas capacidades que se constituem necessárias e imprescindíveis para um ajustamento social adequado.

Com o aumentar da idade, as crianças começam a reconhecer os seus limites e a expressar fortes sentimentos de solidão e auto percepção negativa (Hymel, Woody & Bowker, 1993; Parkhurst & Asher, 1992 cit por Rubin et al, 1995).

A segunda vertente, sugere que a solidão pode resultar da rejeição dos pares, contrariamente a uma falta de capacidade em se envolver nas interacções com os outros (Rubin & Mills, 1988 cit por Coplan et al, 1994).

Contudo, o que é certo é que existem comportamentos solitários de isolamento social, que importa definir, na medida em que, são considerados factores de risco, e que a curto e a longo prazo, são indicadores de ansiedade social e insegurança nas situações sociais (Coplan et al, 1994).

Assim, Rubin (1982 cit por Coplan et al, 1994) distinguiu dois tipos de comportamentos solitários de natureza diferente. Os comportamentos solitários passivos, dizem respeito à exploração dos objectos ou a actividades construtivas solitárias, que na primeira infância são comportamentos aceites e até reforçados por parte dos adultos e pares.

Na maioria das vezes, este tipo de comportamento é associado à resolução competente dos problemas, bem como à aceitação dos pares. Contudo, mais tarde, o mesmo comportamento passa a ser encarado como desviante das normas (Younger e Daniels, 1992 cit por Coplan et al, 1994), revelando problemas internos, baixa auto-estima, ansiedade e depressão (Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990; Rubin, Hymel & Mills, 1989 cit por Ladd & Burgess, 1999).

O outro tipo de comportamento, diz respeito ao comportamento solitário activo que é caracterizado por acções repetidas com os ou sem objectos e/ou pela dramatização solitária.

O frequente desempenho deste tipo de comportamento é considerado reflexo de imaturidade psicológica e impulsividade (Rubin, 1982; Rubin & Mills, 1988 cit por Coplan et al, 1994), da mesma forma, aparece correlacionada com a rejeição pelos pares desde a idade pré-escolar (Rubin, 1982; Rubin & Mills, 1988 cit por Coplan et al, 1994), sendo isoladas pelo comportamento inaceitável para com os pares .

Não obstante, Asendorpf (1991 cit por Coplan et al, 1994) distingue um outro tipo de comportamento solitário, a que chama comportamento reticente, o qual caracteriza como o não envolvimento nas actividades de grupo e a constante contemplação do olhar nos colegas, sem estar envolvido em qualquer actividade. Em termos sociais, reflecte o evitamento do conflito social, reflectindo mecanismos psicológicos diferentes dos anteriores. Normalmente, as crianças solitárias escolhem brincar sozinhas, pois preferem não interagir com os pares, isolam-se elas próprias da interacção social. Desta forma, têm menos oportunidades de aprender os princípios sociais e as capacidades sociais essenciais para a formação e manutenção da amizade (reciprocidade, co-regulação dos jogos, criação de laços emocionais) (Hartup, 1983 cit por Ladd e Burgess, 1999).

Assim, as crianças isoladas, quer activamente, quer passivamente estão necessariamente em risco (Asher, Markell & Hymel, 1981; Gottman, 1977; Roper & Hinde, 1978; Rubin, 1982 cit por Hinde, Tamplin e Barrett, 1993). Embora, algumas, por serem extremamente tímidas, possam preferir brincar sozinhas (Hinde & Roper, 1987; Roper & Hinde, 1978; Tamplin, 1989 cit por Hinde et al, 1993), o que não deixa de ser preocupante em idades mais avançadas.

Em suma, existem várias formas de isolamento social na crianças do pré-escolar (Asendorpf, 1991; Rubin, 1982 cit por Coplan et al, 1994), sendo todas elas sinónimo de imaturidade e de fracas capacidades sociais.

Neste sentido, é frequente nestas crianças o recurso ao adulto em situações problemáticas que exigem envolvimento social e algumas competências que não possuem. Paralelamente, estas crianças são muitas vezes negligenciadas pelos pares, pois são como que "invisíveis" ou indiferentes (Grussec e Lytton, 1988), na medida em que a sua participação na interacção social é quase nula.

Em consequência disso, vão sendo preteridas pelos pares, na medida em que, possuem níveis baixos de competência social, são mais dependentes dos adultos, frequentemente desempenham um fraco desempenho escolar, sendo por isso, rejeitados pelos pares (Hymel, Bowker & Woody, 1993; Ledingham, 1981; Ledingham & Schwartzman, 1984; Milich & Landau, 1984 cit por Ladd e Burgess, 1999).

Não obstante, revelam um grande nível de imaturidade social, ou seja, utilizam inapropriadamente as habilidades sociais que dispõem, tais como, iniciar o contacto,

interrompendo os outros e evitar o contacto visual (Lyons, Serbin & Marchessault, 1988 cit por Ladd e Burgess, 1999).

Ansiedade

Todos nós somos susceptíveis de numa dada altura da nossa vida, sofrermos de perturbações de ansiedade e é neste sentido que a ansiedade pode ser definida como "(...) uma resposta emocional determinada pela expectativa de um acontecimento (que pode ser agradável, desagradável, frustrante, gratificante, entristecedor)" (Matarazzo, 1991 cit por Sonenreich, Kerr-Corrêa e Estevão, 1991).

As crianças podem também sofrer de perturbações de ansiedade, que podem não só prejudicar o desenvolvimento social e afectivo presente, como também ter consequências a nível futuro (Donovan e Spence, 2000).

É neste sentido que se torna importante estudar a ansiedade desde muito cedo, na medida em que, quanto mais precocemente forem identificadas as causas da ansiedade, mais fácil se torna o tratamento das possíveis perturbações, atenuando os efeitos no desenvolvimento social e afectivo da criança e da mesma forma prevenir outro tipo de distúrbios.

Alguns autores referem-se a um conjunto de factores de risco, ou seja, que de uma forma ou de outra potencializam o aparecimento de ansiedade (Coie et al, 1993 cit por Donovan e Spence, 2000) e factores protectores, que aumentam a capacidade de adaptação e ajustamento às situações, tendo uma função protectora relativamente ao possível aparecimento de uma situação potencialmente de risco (Coie et al, 1993 cit por Donovan e Spence, 2000).

Os factores de risco podem ser de natureza biológica, contextual e psicológica. Estes podem ser ou não a causa, mas precedem sempre a desordem, isto porque, têm um efeito cumulativo, sendo maior a perturbação quanto maior for o factor de risco (Coie et al, 1993; Mrazek & Haggerty, 1994 cit por Donovan e Spence, 2000).

Podem aparecer e desaparecer ao longo do tempo e da mesma forma podem variar de importância consoante o estágio de desenvolvimento da criança (Coie et al, 1993; Mrazek & Haggerty, 1994 cit por Donovan e Spence, 2000).

Entre eles, podemos encontrar uma relação de vinculação ansiosa com a figura maternal (Erikson, Sroufe & Egeland, 1985; Lewis, Feiring, Mc Gafey & Jaskir, 1984; Sroufe, Egeland

& Kreutzer, 1990 cit por Donovan e Spence, 2000), ansiedade dos pais (Rosenbaum et al, 1988; Turner, Beidel & Costello, 1987; Weissman, Leckman, Merikangas, Gammon & Prusoff, 1984 cit por Donovan e Spence, 2000), pois as crianças ansiosas têm mais probabilidade de ter pais ansiosos. Existe também uma probabilidade hereditária aproximadamente 40% a 50% (Thapar & McGuggin, 1995).

Outro factor reside na inibição do comportamento (Kagan, Reznick & Gibbons, 1989; Kagan & Snidman, 1991 cit por Donovan e Spence, 2000), quando expostas a pessoas estranhas, lugares e contextos não familiares (Asendorpf, 1993 cit por Donovan e Spence, 2000).

Paralelamente existem ainda mais dois factores de risco o aparecimento de acontecimentos traumáticos e negativos (Dollinger, 1986; Dollinger, O'Donnell & Staley, 1984 cit por Donovan e Spence, 2000) e o comportamento ansioso dos próprios pais, que parecem transmitir um padrão de actuação evitante e ansioso aos seus filhos e da mesma forma reforçam os comportamentos ansiosos dos filhos (Donovan e Spence, 2000).

Segundo Barrett, Dadds, Rapee, Ryans (1996, cit por Donovan e Spence, 2000), os pais ansiosos diferem dos outros pais, na forma como ensinam os filhos a interpretar os sinais do exterior. Interpretam muitos sinais como ameaçadores e escolhem resoluções evitantes para os problemas sociais com que se confrontam.

Por outro lado, alguns comportamentos, como a superproteção e a crítica, representam características mais presentes nos pais ansiosos e que podem ser considerados de risco no desenvolvimento de perturbações de ansiedade na infância e mais tarde (Krohn & Hock, 1991 cit por Donovan e Spence, 2000).

No que diz respeito aos factores protectores, podemos encontrar o suporte social (Compas, 1987 cit por Donovan e Spence, 2000) e a capacidade de adaptação às situações (Donovan e Spence, 2000). Como podemos verificar os factores podem ser intrínsecos e extrínsecos à criança (Coie et al, 1993; Cowen, 1985; Garnezy, 1985; Rutter, 1985 cit por Donovan e Spence, 2000).

Comportamentos Pró-Sociais

Um comportamento pró-social é sempre uma acção que beneficia o outro, sem que a pessoa que o manifesta saiba antecipadamente de recompensas, ou seja, é o comportamento pelo comportamento e não para adquirir qualquer tipo de recompensa.

As crianças são por definição pró-sociais, ajudam os outros, são capazes de mostrar consideração pelos sentimentos dos outros e indignam-se com a maldade (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, Chapman, 1995). Desde muito pequenos que se envolvem em actividades de cooperação e partilha, pondo em risco o seu próprio bem-estar para proteger o outro (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, Chapman, 1995).

Outros estudos mostram que a criança de idade pré-escolar possui uma enorme capacidade de se relacionar com os pares para atingir um objectivo comum (Barnes, 1971; Berne, 1930; Marcus, Telleen & Roke, 1979; Parten, 1932; Cook & Stingle cit por Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, Chapman, 1995).

Assim sendo, as crianças são sensíveis às necessidades dos outros, agindo sem que haja um pedido explícito da parte da outra criança, desta forma é capaz de perceber a perspectiva do outro, agindo em conformidade com ela (Iannotti, 1985).

Contudo, ainda está por definir qual a motivação para este tipo de comportamento. É neste sentido, que vários autores realizaram estudos, nos quais apontam diferentes motivações (partilha de comportamentos, ter o controlo da situação, o gosto de servir o outro, (Stanjek, 1978 cit por Parke e Slaby, 1995), não havendo no entanto uma relação de causalidade entre motivo e comportamento pró-social.

Isto porque existem outros autores (Iannotti, 1985), que defendem, que pelo facto das crianças serem sensíveis às perspectivas e sentimentos dos outros, isso não é causa suficiente para demonstrarem comportamentos pró-sociais, na medida em que depende também do modo de processamento dessas informações vindas do exterior.

O Jardim de Infância é o espaço relacional onde as crianças passam a maior parte do seu tempo e por isso, é neste contexto que as crianças desenvolvem, mantêm e terminam a grande maioria das suas amizades.

Insurgesse-nos assim que este poderá ser o contexto ideal para o estudo das relações de amizade na idade pré escolar.

Não obstante, estudos recentes afirmam existir uma estreita ligação entre a relação de vinculação mãe/criança e a qualidade das primeiras amizades (Kerns, 1996 cit por Vaughn, 2000), o que confere também ao ambiente familiar um papel importante e relevante para o desenvolvimento social ajustado das crianças.

Este estudo pretende investigar em que medida é que as amizades poderão assumir uma função protectora ao nível do desenvolvimento social das crianças.

Terá então como variáveis dependentes, a Adaptação social e a Competência social e como variável independente o tipo de amizade recíproca/não recíproca.

Neste sentido, supõe-se que as crianças com amizades diádicas recíprocas tenham um maior nível de competência social, do mesmo modo, apresentem menos comportamentos de risco e as crianças com maior nível de competência social têm menos comportamentos de risco.

MÉTODO

Tendo em conta os objectivos deste estudo, bem como a revisão teórica apresentada na secção anterior, procedemos à descrição metodológica do estudo, que abarca, a caracterização da amostra e dos instrumentos de avaliação utilizados e a descrição do procedimento do presente estudo.

Caracterização da Amostra

Este estudo surge no âmbito de um projecto de investigação mais amplo, sobre a Vinculação e a Adaptação ao pré-escolar e teve como universo populacional, as crianças de três anos de idade, que frequentam o primeiro ano de Jardim de Infância.

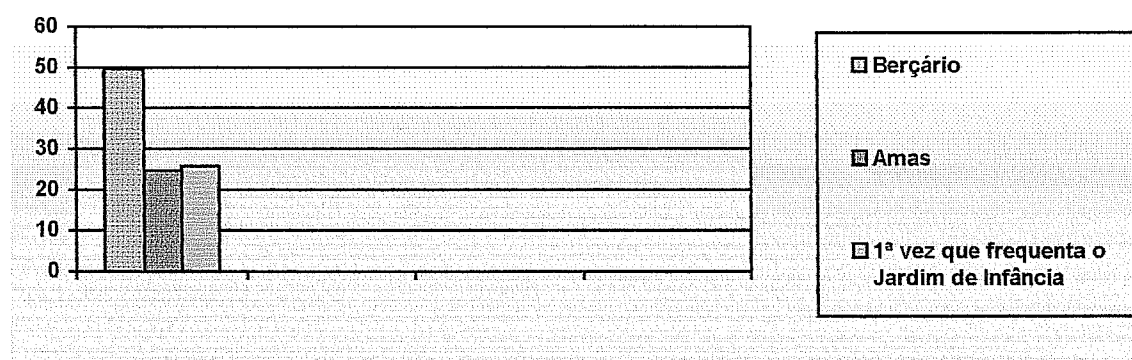
A amostra foi retirada de uma população de meio sócio-económico médio-alto, que frequentam esta Instituição Particular de Solidariedade Social – CEBI – sediada na cidade de Alverca, zona geográfica na qual habitam os sujeitos inquiridos.

Foi constituída por 115 sujeitos, sendo 63 do sexo feminino e 52 do sexo masculino.

Apesar de todos os sujeitos frequentarem o primeiro ano deste Jardim de Infância, existem algumas diferenças relativamente ao seu percurso educativo anterior.

Figura 1

Percurso Educativo Anterior dos Sujeitos



Desta forma, 25,81% sujeitos frequentam pela primeira vez uma instituição escolar, 24,73% são provenientes de amas e 49,46% já frequentavam a sala do Berçário da mesma instituição educativa.

Devido a características próprias deste estudo, a amostra não foi uniforme no que diz respeito aos vários instrumentos de investigação utilizados, pois abarcavam diferentes áreas de investigação, o que permitiu em alguns casos a recolha indirecta de dados, enquanto que noutros a recolha foi directa, não permitindo a utilização do mesmo número de sujeitos. O que implicou a distribuição da amostra da seguinte forma.

Assim, no que diz respeito à Adaptação Social (recolha indirecta) a amostra utilizada foi a seguinte:

Tabela 1

Distribuição da Amostra para a Adaptação Social

	GRUPO	N		TOTAL
		masculino	feminino	
ADAPTAÇÃO SOCIAL	1	8	16	24
	2	9	16	25
	3	12	11	23
	4	11	10	21
	5	12	10	22
Total		52	63	115

No que diz respeito às Amizades das crianças, a amostra distribuiu-se da seguinte forma:

Tabela 2

Distribuição da Amostra na Avaliação das Amizades

	GRUPO	N		TOTAL
		Masculino	feminino	
AMIZADES	1	9	16	25
	2	9	16	25
	3	12	11	23
	4	10	10	20
	5	0	0	0
Total		40	53	93

Relativamente ao estudo das Competências Sociais, a metodologia utilizada foi mais complexa e foi efectuada apenas com as crianças, cujos pais acederam ao projecto, sendo a média das suas idades, 40.79 meses.

Assim, a amostra distribui-se da seguinte forma:

Tabela 3
Distribuição da Amostra para a Competência Social

	GRUPO	N		TOTAL
		masculino	feminino	
COMPETÊNCIA SOCIAL	1	1	4	5
	2	1	3	4
	3	3	6	9
	4	4	2	6
	5	0	0	0
Total		9	15	24

Por último, apresentamos uma tabela resumo da distribuição dos sujeitos da amostra neste estudo:

Tabela 4
Distribuição Geral da Amostra

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	INSTRUMENTO	N		TOTAL
		masculino	feminino	
	Adaptação Social	52	63	115
	Sociometria	40	53	93
	Competência Social	9	15	24

INSTRUMENTOS

Para este estudo foram utilizados três instrumentos de natureza diferente.

Adaptação Psico-Social da Criança(APSE)

Este instrumento pretendia avaliar o nível de adaptação social das crianças de três anos de idade ao meio pré-escolar, através da identificação de comportamentos desviantes e/ou considerados de risco.

Consistiu num questionário construído por Strayer & Noel (1990), constituído por dezassete itens, agrupados em sete dimensões – Participação (itens: 10, 11, 14 e 16), Afirmação (itens: 7 e 13), Pró-social (itens: 8, 9 e 17) e Habilidades (itens: 3, 4, 5, 6 e 12), Agressão (item: 1), Ansiedade (item: 2) e Isolamento (item: 15) (Bonnet, 1999 cit por Alves, 2000) (anexo A).

Este questionário foi preenchido pelas educadoras, relativamente a cada criança da sua sala, avaliando o nível de adaptação psico-social em que cada criança se poderia eventualmente encontrar.

A resposta dada pelas educadoras de infância é fornecida numa escala de tipo Likert de 1 (Muito Incaracterístico) a 5 (Muito Característico) (anexo)

Sociometria

O segundo instrumento utilizado, foi a sociometria, a partir do modelo clássico de nomeação de pares (Moreno, 1943), que tem como objectivo analisar o tipo de amizades que as crianças estabelecem entre si, recíprocas e não recíprocas.

Este instrumento já foi largamente utilizado para este fim, sendo por isso considerado um bom avaliador das amizades nestas idades (Vaughn et al, 2001).

Apesar da metodologia aconselhada nestas idades ser a combinação entre a nomeação sociométrica e a nomeação a par, a metodologia utilizada foi apenas a nomeação de pares, na medida em que a nomeação a par demonstrou ser demasiado cansativa para as crianças, o que se tornava contraproducente.

Tendo em linha de conta as idades das crianças envolvidas neste estudo, este teste teve como base de escolha, as fotografias de cada uma das crianças.

California Child Q-set

O terceiro instrumento, CCQS - California Child Q-set (Block & Block, 1980) (anexo B), teve como objectivo analisar as competências sociais das crianças.

A metodologia utilizada foi a do Q-sort, que foi introduzida por Stephenson (1953 cit por Waters e Deane, 1985) e tem sido largamente utilizada para avaliar aspectos da personalidade das crianças (Baumrind, 1968; Bem & Funder, 1978; Block & Block, 1984; Waters, Garber, Gornal & Vaughn, 1983 cit por Waters e Deane, 1985).

Esta metodologia acarreta um conjunto de procedimentos, que vão desde o desenvolvimento de cenários descritivos do constructo que se pretende avaliar, que neste caso é a competência social, até à atribuição de valores aos itens, distribuindo-os dentro de uma ordem, desde o mais característico ao mais incaracterístico.

Uma característica específica do Q-Sort diz respeito à distribuição forçada dos itens, respeitando uma distribuição quasi-normal.

Este instrumento é constituído por cem cartões, nos quais estão inscritos cem itens respectivamente, que são descritivos de características comportamentais e de personalidade que são relevantes para as crianças nesta faixa etária. É constituído ainda por uma base de cartão onde se irá proceder à distribuição dos cartões, tendo em conta as características de cada criança (anexo C).

Este tipo de metodologia permite-nos construir uma abordagem de todo o domínio da competência social, numa perspectiva sistémica e etológica (Waters & Deane, 1985).

Da mesma forma, permite juntar num mesmo instrumento de avaliação, uma descrição pormenorizada do comportamento social dos sujeitos e uma avaliação psicométrica dos dados, que é única da metodologia Q-Sort (Waters & Deane, 1985).

A confiança psicométrica permite a representatividade dos dados numa população alargada e neste caso particular a confiança pode ser calculada apenas para um sujeito ou para um grupo de sujeitos (Waters & Deane, 1985).

Nesta metodologia são necessários vários observadores, permitindo que um mesmo sujeito seja avaliado por vários observadores, existindo depois uma média entre os observadores,

que vai permitir a construção de uma descrição composta pelas médias de cada item para aquele sujeito em particular (Waters & Deane, 1985).

Esta descrição vai ser depois comparada com os valores de criterium, anteriormente calculados por um conjunto de especialistas que construíram um perfil ideal de criança hipotético, ao qual vão ser comparados os sujeitos observados.

Os itens são tratados individualmente e podem ser correlacionados com outros dados e da mesma forma com outros grupos (Waters & Deane, 1985).

Assim, quanto mais parecido com a criança ideal mais competente socialmente será o sujeito, havendo desta forma um continuum na descrição dos sujeitos.

Os itens estão divididos em sub-escalas, que são respectivamente a Plasticidade, o Controle, o Eu/Self, a dimensão Social e Desejabilidade social. Os seus valores podem ser calculados e esse valor total da sub-escala pode ser considerado um forte indicador da competência social (Waters & Deane, 1985).

As sub-escalas da Competência Social

As escalas da competência social dizem respeito a aspectos da personalidade e das relações sociais que influenciam a aquisição e prática das competências sociais.

Neste sentido, Jack e Jeanne Block (1980 cit por Bowlby, 1969/1982) distinguiram duas dimensões essenciais da personalidade e que assumem um valor relevante, na medida em que parecem ser estáveis ao longo do tempo.

Por um lado o Controle, que diz respeito à capacidade do indivíduo modular e conter os seus impulsos, sentimentos e desejos; para inibir a acção e para se isolar dos distractores do meio (Block, 1950; Block, 1951; Block & Block, 1980; Funder, Block & Block, 1983 cit por Funder, Block, 1989) e que pode variar entre o supra-controle, no qual as crianças apresentam respostas inibidas e constrangidas, havendo uma expressão reduzida das emoções, o controle moderado e o sub-controle, no qual as crianças apresentam distracção, impulsividade e uma expressão aberta das emoções (Bowlby, 1969/1982).

Por outro lado a Plasticidade, refere-se à capacidade da criança para modificar o seu nível de controle de acordo com as circunstâncias.

O nível de plasticidade pode variar entre o extremamente plástico até ao nível da fragilidade. Assim, uma pessoa extremamente plástica adapta-se com facilidade e rapidez às situações de mudança e é capaz de processar as informações de competição e conflito. Contrariamente uma pessoa no nível frágil, demonstra pouca flexibilidade na resposta às situações de mudança, preservando uma resposta rígida original ou desorganiza-se (Bowlby, 1969/1982).

As sub-escalas da dimensão social e da desejabilidade social dizem respeito às capacidades das pessoas para interagirem em grupo, formando, mantendo e terminando relações sociais que desempenham um papel fundamental na vida do indivíduo.

PROCEDIMENTO

Este estudo teve como procedimento um conjunto de medidas progressivas que permitiram a sua execução.

Inicialmente foi feito um contacto com a instituição de solidariedade social – CEBI – com vista a obtermos autorização da respectiva direcção para a recolha dos dados pretendidos (anexo D).

Esta autorização foi concedida e procedemos ao contacto com a coordenadora pedagógica do Jardim de Infância e com as educadoras das classes dos 3 anos.

Foi através das educadoras que solicitámos a autorização dos pais das crianças de 3 anos que frequentam esta instituição, desta forma foi distribuído pelas educadoras um inquérito (anexo E) a todos os pais, no sentido de demonstrarem a sua disponibilidade e receptividade a este estudo.

Em seguida aplicámos o questionário APSE (Strayer e Noel, 1990) a todas as educadoras. O questionário era de preenchimento individual e não presencial, no qual cada uma das educadoras tinha que caracterizar as crianças que pertenciam à sua sala de Jardim de Infância, tendo em conta 17 itens dados, relacionados com a adaptação social das crianças ao Jardim de Infância.

Os questionários foram explicados às educadoras e foram recolhidos quinze dias mais tarde na própria instituição.

O passo seguinte, foi a aplicação do teste sociométrico a todas as crianças das mesmas salas, excepto as que por motivos vários não estiveram presentes nos momentos de recolha de dados.

A aplicação deste teste, foi realizada por meio de fotografias das crianças de cada uma das salas, num espaço fora da sala de Jardim de Infância e individualmente.

Assim, a cada criança eram mostradas as fotografias dos colegas de sala e delas próprias, no sentido de nos certificarmos de que reconheciam todas as fotografias. De seguida, perguntávamos à crianças “Quais eram os(as) 3 meninos(as) com quem gostavam mais de brincar?” e era pedido à mesma que os apontasse ou dissesse o seu nome. Por último,

perguntávamos à criança “Quais eram os(as) 3 meninos(as) com quem gostava menos de brincar?” e a instrução era a mesma do que a anterior.

Para a recolha desta informação foi apenas necessário uma observação com cada um dos sujeitos, tendo sido feita por sala, no sentido de alterar o mínimo possível a rotina da sala de Jardim de infância. Do mesmo modo, foi recolhida toda na mesma altura (Início do ano Civil de 2002).

A terceira parte deste estudo diz respeito à recolha de dados relativa às competências sociais das crianças, que foi efectuada através da escala CCQS (California Child Q-set).

Esta metodologia implicou a observação em contexto de sala de Jardim de Infância e uma distribuição forçada de cem cartões descritivos de comportamentos das crianças.

Esta observação foi realizada apenas em quatro das cinco salas de Jardim de Infância desta instituição, pois não existiam autorizações dos pais da última sala.

Assim procedeu-se à observação livre e não participante, efectuada por dois observadores em momentos diferentes e variados, isto é, em todos os momentos da rotina diária do Jardim de Infância – chegada, actividade dirigida em contexto de sala de Jardim de Infância, recreio, almoço, sesta, lanche e saída.

Este processo durou cerca de três meses, sendo apenas observados 2/3 sujeitos de cada vez, tendo cada um deles cerca de 20 horas de tempo de observação individual por cada observador.

Esta fase do estudo foi efectuada no final do ano lectivo de 2001/2002, o que permitiu o conhecimento interindividual dos sujeitos em cada sala.

Durante a observação, os observadores iam tirando notas, no sentido de recolher o máximo de informação válida e coerente dos comportamentos adaptativos ou não de cada um dos sujeitos observados.

Depois de recolhida toda a informação necessária e de várias horas de observação, seguia-se a distribuição dos cem cartões num cartão de base, com vista à caracterização de cada criança.

Na primeira distribuição, tínhamos que distribuir os itens em três grupos, sendo o primeiro os comportamentos e/ou características das crianças que fossem típicas do sujeito, no qual estariam obrigatoriamente 33 itens, o segundo todos os comportamentos e/ou características atípicas do sujeito, no qual estariam também 33 itens e o terceiro grupo, onde estariam 34 itens, cujos comportamentos e/ou características não se aplicavam ou o observador não tinha observado durante o tempo de observação.

De seguida procedíamos à segunda fase da distribuição, na qual cada um dos grupos de itens era redistribuído e subdividido em três novos grupos. Assim os cartões que eram típicos do sujeito, eram divididos em Extremamente típico, Fortemente típico e Suficientemente típico, havendo em cada grupo 11 itens.

Os cartões que eram atípicos do sujeito, eram divididos também em três grupos de 11 cartões, distribuídos igualmente por Extremamente atípico, fortemente atípico e suficientemente atípico.

Por último os cartões dos comportamentos e/ou características que não se aplicavam eram redistribuídos e divididos em três novas categorias, pouco típico, não se aplica e pouco atípico, tendo 11 itens no primeiro, 12 no segundo e três no terceiro.

Para o registo desta distribuição final era utilizada uma folha de registo do número de cada um dos itens (anexo F e G).

Este procedimento foi efectuado individualmente por cada observador para cada um dos sujeitos observados.

Inicialmente foi necessário verificar o nível de correlação entre os dois observadores, para dar mais objectividade às observações.

Posteriormente, foi realizada a média entre a pontuação dada por cada observador, para cada um dos itens de cada sujeito.

Nesta fase do estudo apenas foi possível observar 24 sujeitos, na medida em que foram apenas destes que obtivemos autorização dos respectivos pais.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A partir da recolha de dados, através dos instrumentos utilizados, prosseguimos para o tratamento estatístico das informações obtidas, apresentando de seguida os resultados obtidos e a análise quantitativa qualitativa dos mesmos.

A apresentação vai ser dividida em duas fases, a primeira que diz respeito à análise individual de cada instrumento utilizado, partindo de seguida para a apresentação das correlações e relações existentes entre cada um dos instrumentos, bem como das dimensões que pretendem avaliar, que são respectivamente, a adaptação social, a competência social e as amizades.

Para uma análise mais eficaz, apenas iremos salientar os resultados significativos a nível estatístico obtidos neste estudo.

Adaptação social

Começamos pela análise dos dados referentes à adaptação social, obtidos através do Questionário de Adaptação Psico-Social da criança (APSE).

Procedemos à verificação do grau de Fiabilidade das quatro escalas que constituem este instrumento.

Para isso foi utilizada a análise de Cronbach Alpha, que nos permite observar se de facto as escalas medem os itens que se propõem medir.

Na Tabela 5, apresentamos os dados descritivos (Médias, Desvios-padrão e alfas) da cada uma das escalas referidas.

Tabela 5

Média, desvio-padrão e valores de alfa das escalas do Questionário de Adaptação Psico-Social

ESCALAS	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	ALFA
PARTICIPAÇÃO	8,7912	3,0460	0,74
PRÓ-SOCIAL	5,2308	1,9269	0,53
HABILIDADES	9,0989	3,8415	0,83
AFIRMAÇÃO	4,4725	1,7597	0,71

Verificámos através dos valores alfas, que todas as escalas apresentam valores aproximados de um, o que lhes confere uma forte Fiabilidade.

Podemos dizer que os itens destas escalas, realmente medem aquilo para o qual foram construídos. O instrumento ganha assim um forte potencial, na medida em que, nos permite aceder aos aspectos específicos que influenciam o nível de adaptação social das crianças.

De seguida, procedemos à análise das mesmas escalas, relativamente ao género dos sujeitos, analisando assim as diferenças individuais.

Os resultados estão descritos na Tabela 6, onde são apresentadas as médias e o desvio-padrão referentes às diferenças individuais, do género dos sujeitos nas escalas da APSE.

Tabela 6

Media e Desvio-padrão das escalas da APSE segundo o Género dos Sujeitos

ESCALAS	GÉNERO	MÉDIAS	DESVIO-PADRÃO
PARTICIPAÇÃO	RAPAZES	2,1063	0,755
	RAPARIGAS	2,2450	0,780
PRÓ-SOCIAL	RAPAZES	2,0272	0,772
	RAPARIGAS	1,7090	0,727
AFIRMAÇÃO	RAPAZES	2,2292	1,005
	RAPARIGAS	2,5484	1,015
HABILIDADES	RAPAZES	2,1918	1,047
	RAPARIGAS	1,6871	0,723
AGRESSIVIDADE	RAPAZES	2,49	1,082
	RAPARIGAS	2,90	1,183
ANSIEDADE	RAPAZES	2,78	0,941
	RAPARIGAS	2,49	1,027
ISOLAMENTO	RAPAZES	1,534	0,221
	RAPARIGAS	3,08	1,527

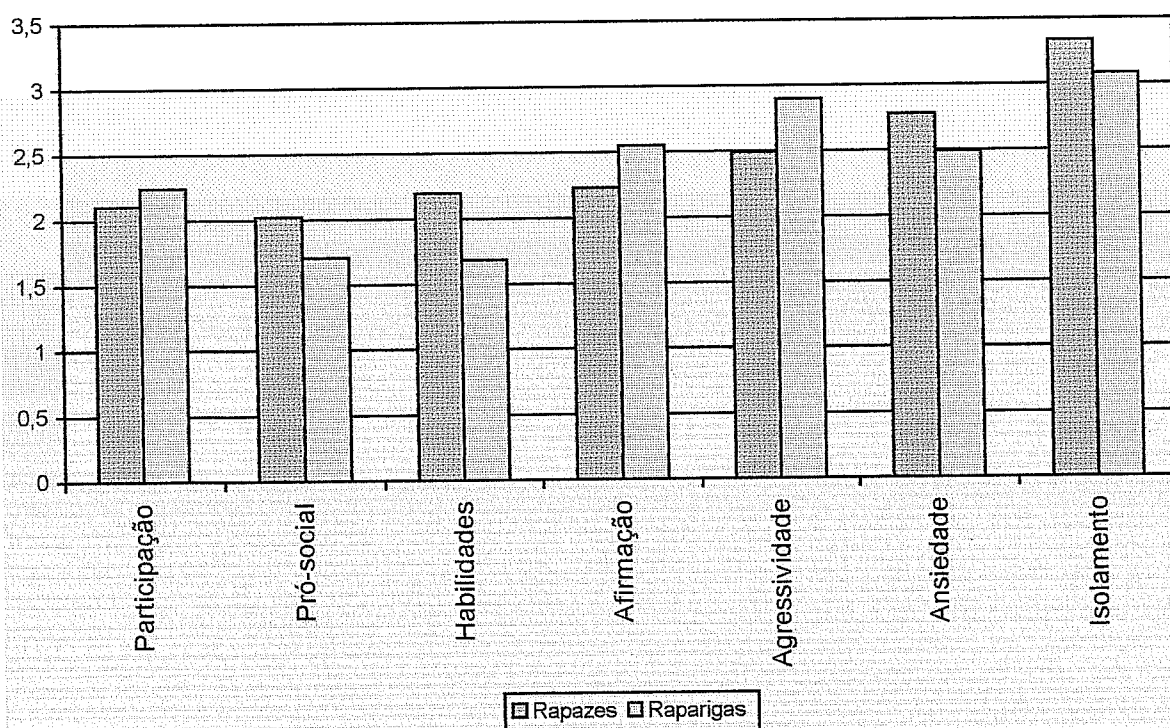
Com base numa Análise de Variância, verificámos que existem diferenças significativas nas escalas Pró-social ($F(100,1) = 5;$) e Habilidades ($F(109,1)= 8,975, p<0,01$), no que diz respeito ao género dos sujeitos.

Assim, os rapazes são mais pró-sociais do que as raparigas e do mesmo modo têm um maior nível de habilidades do que as mesmas. Contudo, existem outras diferenças de médias também importantes, apesar de não serem consideradas significativas em termos estatísticos.

É neste sentido que apresentamos a Figura 2, na qual estão representadas as médias de cada das escalas e itens isolados da APSE, com vista a uma análise mais pormenorizada.

Figura 2

Diferenças de Género dos Sujeitos nas Escalas da APSE



Constatamos, através da observação da Figura 2, que as raparigas apresentam níveis mais altos nas escalas da Participação, Afirmação e no item da Agressividade, enquanto que os rapazes, apresentam níveis mais altos nas escalas Pró-social, Habilidades e nos itens da Ansiedade e Isolamento.

No que diz respeito às raparigas, os resultados mais elevados nas escalas da Participação e Afirmação está de acordo com os estudos de Hartup (1985), que constata que as crianças mais populares, são mais amigáveis e mais adaptadas do ponto de vista social, iniciando e mantendo mais interacções sociais com os pares.

Os rapazes exibem comportamentos mais físicos que as raparigas nas suas brincadeiras, mexendo-se mais (Maccoby, 1998), o que confirma os resultados mais elevados na escala das habilidades, estabelecendo uma dominância hierárquica nas suas relações.

Relativamente ao Isolamento, as raparigas têm menos frequentemente jogos solitários, na medida em que desenvolvem mais jogos cooperativos que envolvem a tomada de perspectiva do outro (Maccoby, 1998). Da mesma forma, os níveis de agressividade são frequentemente mais baixos nas raparigas do que nos rapazes (Watson, 1993 cit por Maccoby, 1998), o que nesta amostra não acontece, contudo os dados não são significativos.

Competências Sociais

Assumindo a Competência Social como um constructo complexo e hierarquicamente organizado, que transcende os aspectos sócio-culturais e que têm como referência um conjunto de domínios, entre os quais, perfis de comportamento, atributos psicológicos, atenção visual e aceitação dos pares (Bost et al, 1998). Estes domínios podem sobrepor-se, no entanto não se saturam completamente (Bost et al, 1998).

Procedemos à análise descritiva dos dados obtidos através de uma metodologia Q-sort, que permitem uma descrição compreensiva de casos individuais ou grupos, por meio de múltiplas dimensões que se reflectem nos itens do Q-sort (Vaughn e Martino, 1988).

A informação obtida, pode ser no entanto muito volumosa, pelo que, é prática comum, resumir os dados com referência a critérios ou resultados "protótipo" / modelo ideal.

Estes valores criterium, foram obtidos por especialistas, aos quais foi pedido que descrevessem um hipotético modelo ideal de indivíduo que representasse a criança ideal, relativamente á faixa etária correspondente.

Após esta descrição, foi calculada uma média para cada item, bem como a correlação de congruência entre os vários especialistas. Como resultado de todo este procedimento, foi

possível obter um valor de criterium para cada conceito desta escala, permitindo a comparação dos mesmos com os resultados atribuídos por nós observadores no presente estudo (Vaughn, Martino, 1988), cuja correlação obtida foi significativamente alta ($r=0,8988$).

Neste pressuposto, os itens estão agrupados em quatro escalas diferentes, nomeadamente, a Plasticidade, o Controle, o Social, o Self e a Desejabilidade Social, que correspondem aos diferentes domínios da Competência Social, constituindo-se como fortes indicadores de Competência Social.

Neste sentido, as escalas abarcam quer atributos psicológicos (Self, Controle e Plasticidade), quer características referentes à aceitação dos pares (Desejabilidade Social e Social).

Na Tabela 7, apresentamos os valores médios e os respectivos desvios-padrão de cada uma das escalas acima referidas.

Tabela 7

Média e Desvio-padrão para as escalas da Competência Social

ESCALAS	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO
PLASTICIDADE	-0,0081	0,0629
CONTROLE	0,6380	0,0674
SOCIAL	0,0756	0,05566
SELF	0,0280	0,0709
DESEJABILIDADE SOCIAL	0,5310	0,0675

Através de uma Análise de variância verificámos que não existem diferenças significativas entre as escalas da competência social.

Contudo, as escalas Controle e Desejabilidade Social, apresentam valores médios superiores, comparativamente às outras escalas.

Tendo em conta, as diferenças individuais, procedemos à análise das escalas, relativamente ao género dos sujeitos.

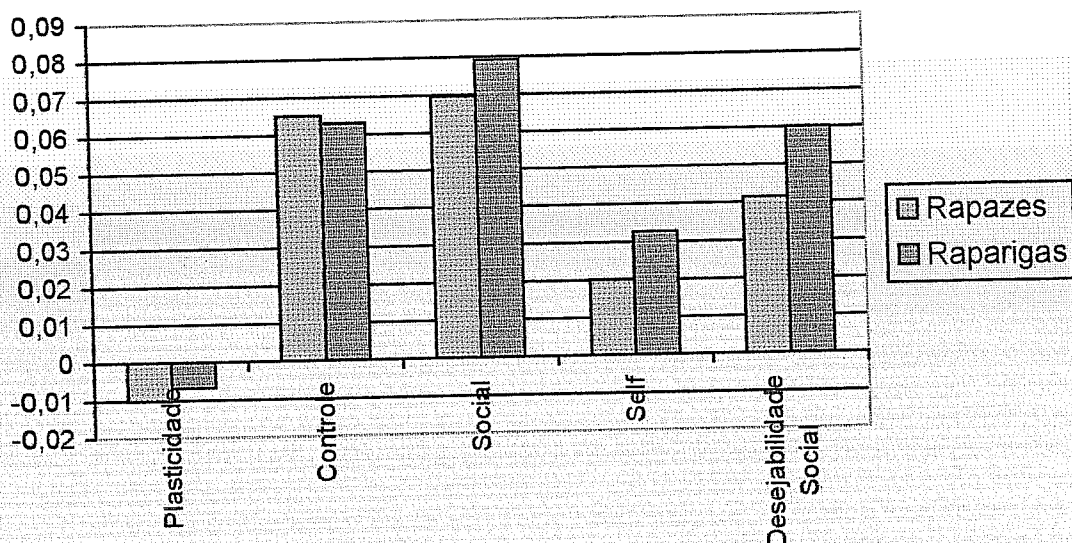
Tabela 8
Média e Desvio-padrão para as escalas da Competência Social
segundo o Género dos Sujeitos

ESCALAS	GÉNERO	MÉDIAS	DESVIO-PADRÃO
PLASTICIDADE	RAPAZES	-0,0103	0,06303
	RAPARIGAS	-0,0068	0,06501
CONTROLE	RAPAZES	0,0651	0,06471
	RAPARIGAS	0,0630	0,07117
SOCIAL	RAPAZES	0,0696	0,04966
	RAPARIGAS	0,0792	0,6037
SELF	RAPAZES	0,0202	0,06220
	RAPARIGAS	0,0326	0,07738
DESEJABILIDADE SOCIAL	RAPAZES	0,0414	0,06748
	RAPARIGAS	0,0602	0,06877

Através de uma Análise de Variância verificámos que não existem diferenças significativas no que diz respeito ao género dos sujeitos. Contudo, parece-nos pertinente analisar as diferenças apesar de estas não serem estatisticamente significativas.

Figura 3

Diferenças relativas ao Género nas Escalas da Competência Social



Amizades

Relativamente às amizades, foi calculado o somatório de nomeações positivas (número de vezes que o sujeito é nomeado positivamente) e negativas (número de vezes que o sujeito é nomeado negativamente) de cada um dos sujeitos, bem como o número de amizades recíprocas, ou seja, o número de vezes que cada sujeito nomeou e foi nomeado pelo mesmo sujeito, positivamente, e o número de amizades antipáticas, isto é, o número de vezes que cada sujeito nomeou e foi nomeado pelo mesmo sujeito negativamente.

Este procedimento teve como objectivo, o cálculo de duas dimensões, o impacto social (número de nomeações positivas menos o número de nomeações negativas) e a preferência (número de nomeações positivas mais o número de nomeações negativas).

De seguida, passamos a apresentar os dados correlacionais existentes entre os resultados do estudo.

O cálculo das correlações entre as medidas utilizadas no presente estudo, visa investigar de que forma é que as mesmas se relacionam e influenciam mutuamente.

Amizades e Adaptação social

Pretendemos assim, equacionar em que medida as amizades influenciam ou não o nível de Adaptação Social ao Pré-escolar.

Na Tabela 9, apresentam-se os resultados obtidos no cruzamento da variável Amizade (Preferência e Impacto Social) e a variável Adaptação social, operacionalizada pelas suas sub-escalas.

Tabela 9

Correlações entre a Preferência e o Impacto Social e as escalas da APSE

AMIZADES \ ESCALAS	HABILIDADES	AFIRMAÇÃO
PREFERÊNCIA	-0,282	
IMPACTO SOCIAL		-0,268

Podemos verificar na Tabela 9, que existe uma correlação negativa entre a preferência e as habilidades ($p < 0,01$), ou seja, que à medida que cresce a preferência, diminui o nível de

habilidades dos sujeitos. Do mesmo modo, verificamos uma correlação também negativa, entre o Impacto social e o nível de afirmação dos sujeitos ($p < 0,05$), isto é, à medida que aumenta o impacto social, diminui o nível de afirmação dos sujeito

O que não vem de encontro aos estudos desenvolvidos por Denham (1989), Vaughn (1993), Putallaz e Wasserman (1989), Vaughn e Waters (1981 cit por Bosta et al, 1998), em que as crianças aceites pelos pares, ou seja, que têm um maior nível de preferência Social, tendem a ser mais amigáveis e faladoras, capazes de entrar e organizar as actividades do grupo e capazes de reconhecer e regular as emoções e a expressão afectiva.

Amizades e Competências Sociais

Relativamente ao cruzamento das variáveis Amizade e Competência social, os resultados correlacionais obtidos estão apresentados na Tabela 10.

Tabela 10

Correlação entre o Impacto Social e a escala do Controle da Competência social

ESCALAS	CONTROLE
IMPACTO SOCIAL	-0,409

Constatamos que existe uma correlação negativa entre o Impacto social e uma das escalas da competência social, o controle ($p < 0,05$), o que significa que à medida que aumenta o controle, diminui o Impacto social.

O que de alguma forma está ligado ao supra-controle, no qual as crianças apresentam respostas inibidas e constrangidas, não expressando as suas emoções e afectos (Bolck, 1950; Block, 1951; Block e Block, 1980; Funder, Block & Block, 1983, cit por Funder e Block, 1989).

As suas interacções com os pares estão assim condicionadas, não permitindo jogos e brincadeiras, onde se efectuam trocas recíprocas de afectos e comportamentos.

Neste sentido, o Impacto Social, isto é, o número de nomeações positivas, menos o número de nomeações negativas, que se traduzem num balanço positivo das interacções com os pares está comprometido.

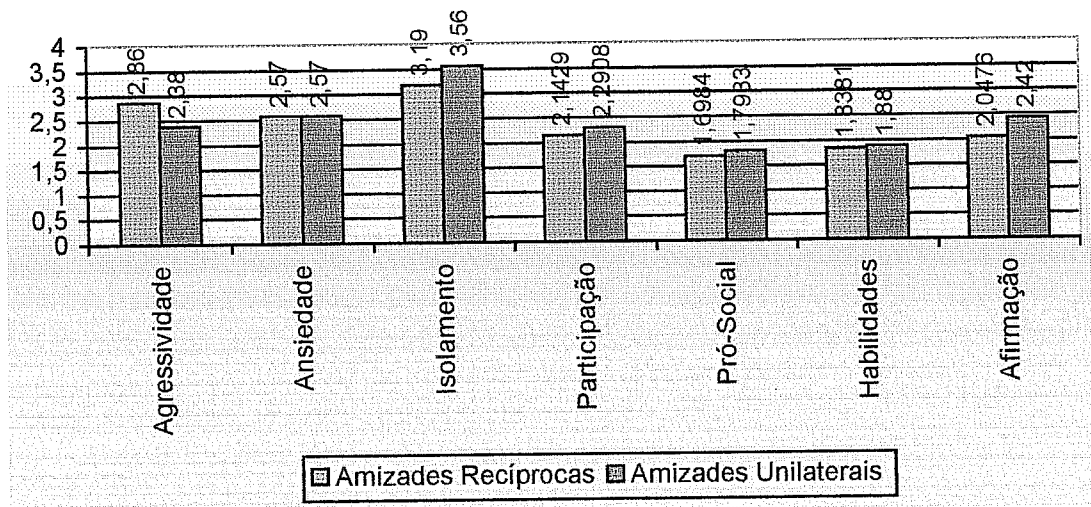
As amizades recíprocas e a adaptação social

Parece-nos também importante averiguar em que medida as amizades recíprocas, influenciam ou não a capacidade de adaptação social.

Assim, apurámos através de um Teste T, os resultados significativos, que são apresentados na Figura 4.

Figura 4

Diferenças nas escalas da APSE consoante o tipo de Amizades



Constatamos que existem diferenças significativas nas escalas de participação ($T(68) = 4,919$ $p < 0,05$) e afirmação, sendo as crianças com amizades unilaterais que obtêm resultados mais altos ($T(69) = 4,919$ $p < 0,05$) quer na participação quer na afirmação.

No que diz respeito à agressividade ($T(69) = 4,118$ $p < 0,05$), também existem diferenças significativas, tendo as crianças com amizades recíprocas níveis mais altos de agressividade do que as crianças com amizades unilaterais.

O que parece contradizer a literatura, na medida em que as amizades se constituem como um espaço de interacção privilegiada, no qual as crianças podem desenvolver competências a vários níveis, nomeadamente, físicas, sociais, emocionais e psicológicas, que irão facilitar a adaptação social das mesmas.

Esta aprendizagem e desenvolvimento de competências só se torna possível, na medida em que se efectuam trocas recíprocas, interações positivas que se traduzem em benefícios sociais para as crianças.

Contudo, as relações de amizade recíprocas parecem não ser um factor determinante nesta questão, desempenhando apenas um papel facilitador e/ou potencializador de novas competências sociais que facilitam a adaptação social.

Relativamente ao cruzamento das variáveis amizades recíprocas e competência social, não obtivemos resultados significativos, devido ao número reduzido de sujeitos da amostra.

Antipatia e Competência Social

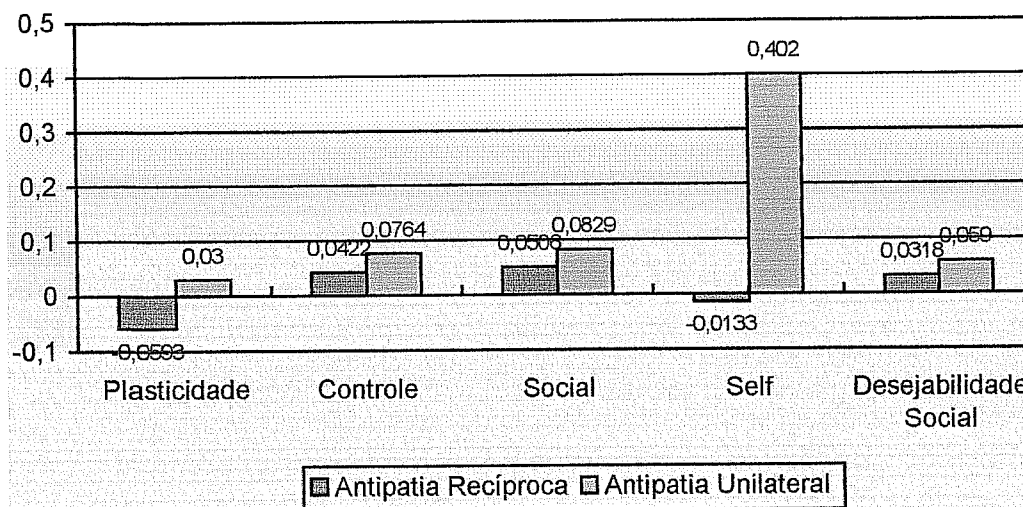
Tendo em conta os resultados não significativos encontrados na correlação entre as amizades recíprocas e as escalas da competência social, procedemos à análise dos dados relativos às relações de antipatia, isto é, quando um sujeito nomeia e é nomeado negativamente pelo mesmo sujeito.

Neste sentido, analisámos através de um Teste T de Igualdade de Variâncias entre as médias existentes em cada uma das escalas da competência social, tendo como variável independente a antipatia recíproca e unilateral.

Depois desta análise, obtivemos os resultados apresentados na Figura 5.

Figura 5

Diferenças nas escalas da Competência Social consoante o tipo de Antipatia



Podemos verificar que a variância não é igual em todas as correlações. Neste sentido, existe uma variância de médias significativamente diferente, no que diz respeito ao nível de Plasticidade das crianças que têm antipatias recíprocas ($0,094 - 0,030 = 0,064$).

Desta forma podemos considerar que as crianças que têm antipatias recíprocas, têm níveis mais baixos de plasticidade, tendo uma menor capacidade de adaptação às situações do quotidiano.

No entanto, tendo em conta o número reduzido de sujeitos nesta situação, não nos é possível inferir para o resto da população desta faixa etária.

Adaptação social e competência social

Por último, procedemos à análise das correlações entre a variável adaptação social e a variável competência social.

Relativamente a estas correlações, os resultados obtidos estão apresentados nas Tabelas seguintes.

Tendo em linha de conta a complexidade desta análise, iremos apresentar as escalas separadamente.

No que diz respeito à correlação entre a escala Participação e as escalas da Competência Social, os resultados obtidos estão apresentados na Tabela 11.

Tabela 11
Correlações entre a escala Participação da APSE
e as escalas da Competência Social

	PLASTICIDADE	CONTROLE	SOCIAL	SELF	DESEJABILIDADE SOCIAL
PARTICIPAÇÃO	0,480	0,538	0,576	0,605	0,545

Através de um Teste de Correlação de Pearson, obtivemos uma correlação positiva entre a escala da Adaptação Social, Participação e as escalas da Competência social, Plasticidade, Controle, Social, Self e Desejabilidade social ($p < 0,05$).

Desta forma, podemos dizer que à medida que aumenta o nível de participação das crianças, aumenta também a capacidade de se adaptar às situações, de controlar os seus impulsos, de relacionamento com os outros, bem como demonstram um maior nível de coerência do Self e por último são mais queridos pelos pares.

O que confirma por um lado a definição do constructo da competência social, na medida em que, existem correlações significativas nos diferentes domínios apresentados anteriormente. Por outro lado, podemos dizer que as escalas da competência social, representam algumas capacidades sociais necessárias para uma adaptação social adequada.

Em relação á escala Pró-social, os resultados obtidos estão apresentados na Tabela 12.

Tabela 12
Correlações entre a escala Pró-Social da APSE
e as escalas da Competência Social

	PLASTICIDADE	SOCIAL	SELF
PRÓ SOCIAL	0,546	0,443	0,444

Constatamos que os comportamentos Pró-sociais, aumentam à medida que também aumenta a capacidade de se adaptar às situações, de se relacionar socialmente, bem como o nível de conhecimento do Self.

Este facto vem de encontro à literatura existente, na medida em que, existem factores internos e externos que determinam os comportamentos dos sujeitos (Brown & Smart, 1991).

Relativamente aos factores externos (escala social), podemos dizer que as experiências sociais assumem um papel importante na determinação dos comportamentos, pois estas poderão constituir-se como experiências positivas que dão auto-confiança e margem de manobra aos sujeitos.

Mas também poderão ser negativas, não dando oportunidade aos sujeitos de experienciarem interações afectivas positivas, influenciando a sua forma de encarar o mundo social e agir sobre ele.

Existe evidência na literatura de que uma relação de vinculação insegura prediz um decréscimo na sociabilidade e aceitação dos ares e simultaneamente um aumento de comportamentos agressivos, bem como de dificuldades na resolução de problemas e/ou conflitos, como também na expressão e regulação do afecto (Booth, Rose-Krasnor & Rubin, 1991; Cassidy, 1988; Cohn, 1990; Erikson, Sroufe e Egeland, 1985; Lieberman, 1977; Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Matas, Arend & Sroufe, 1985; Pastor, 1981; Suess, Grossman & Sroufe, 1992; Waters, Wippman & Sroufe, 1979 cit por Rudolph, Hammen & Burse, 1995).

No que diz respeito, aos factores internos (escalas da Plasticidade e do Self), as crianças que concebem o self como simpático, compreensivo e cuidadoso, assumem facilmente comportamentos pró-sociais (Brown & Smart, 1991).

É este facto que sustenta as diferenças individuais de resposta existentes, relativamente a uma mesma situação social. Enquanto que algumas crianças respondem a um pedido de ajuda com compaixão, outras respondem com indiferença. Tudo depende da percepção so self do próprio indivíduo (Brown & Smart, 1991).

Neste sentido, podemos dizer que as auto-representações têm um papel crítico na orientação e regulação do comportamento (Brown & Smart, 1991).

Relativamente à escala, Habilidades, podemos analisar os resultados na Tabela 13.

Tabela 13

Correlação entre a escala Habilidades da APSE
e a escala Plasticidade da Competência Social

	PLASTICIDADE
HABILIDADES	0,504

Verificamos que, o nível de Habilidades das crianças aumenta, ao mesmo tempo que aumenta a capacidade de se adaptar às situações.

Podemos dizer que à medida que a criança vai tendo à sua disposição um maior leque de habilidades físicas, linguísticas e sociais, vai estando cada vez mais apto a adaptar-se adequadamente às situações, modificando o seu nível de controle de acordo com as circunstâncias (Bowlby,).

No que diz respeito à escala, Afirmação, obtivemos os resultados apresentados na Tabela 14.

Tabela 14

Correlações entre a escala Afirmação da APSE e as escalas da Competência Social

	PLASTICIDADE	CONTROLE	SOCIAL	SELF	DESEJABILIDADE SOCIAL
AFIRMAÇÃO	0,569	0,616	0,687	0,737	0,686

Assim, o nível de Afirmação das crianças, está positivamente correlacionado com todas as escalas da Competência social, ou seja, à medida que aumenta o nível de afirmação das crianças, cresce também a capacidade de adaptação às situações, de controlo dos impulsos, de relacionamento social, de conhecimento do Self e da Desejabilidade social.

Ou seja, à medida que a criança vai estabelecendo com os pares mais interações positivas, vai ficando cada vez mais ciente das suas capacidades, ganhando mais confiança em si próprio e controlando e modificando os seus impulsos em cada situação com que se depara.

Neste sentido, irá ser melhor aceite pelos pares, pois irá corresponder às suas expectativas, ganhando posições de dominância no grupo de pares.

DISCUSSÃO

Tendo em conta os resultados deste estudo vamos proceder á sua discussão, relativamente ao enquadramento teórico apresentado anteriormente e aos dados possivelmente inovadores que podemos retirar deste estudo.

Em primeiro lugar podemos destacar as diferenças encontradas relativamente ao género dos sujeitos, nas escalas Pro-social e Habilidades do Questionário de Adaptação Psico-social.

Neste sentido, podemos dizer que os rapazes apresentam níveis mais altos de comportamentos pró-sociais do que as raparigas.

Estes comportamentos pró-sociais referem-se a comportamentos de ajuda, partilha e sensibilidade aos sentimentos e reacções afectivas dos pares, que parece ser mais característico dos rapazes do que das raparigas.

Este facto não parece ser muito relevante , no sentido que as crianças são por definição pró-sociais, ajudam os outros, são capazes de mostrar consideração pelos sentimentos dos outros e indignam-se com a maldade (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, Chapman, 1995), da mesma forma que se movem tendo em conta motivações que poderão ser de natureza diversa (Stanjek, 1978 cit por Parke e Slaby, 1995).

Assim, factores motivacionais poderão estar na origem dos comportamentos pró-sociais, não sendo no entanto, causa suficiente para que os mesmos aconteçam.

É neste sentido, que podemos dizer que apesar de as raparigas demonstrarem níveis mais baixos de comportamentos pró-sociais, isto não implica que não sejam sensíveis aos sentimentos e emoções dos pares, na medida em que poderá depender do processamento cognitivo das informações vindas do exterior (Iannotti, 1985).

Por outro lado, podem existir outro tipo de dificuldades, nomeadamente na regulação e controle das emoções, que poderá determinar não só as percepções elaboradas pelas crianças, como também os comportamentos que as mesmas exibem.

Relativamente ás diferenças encontradas na sub-escala das habilidades, os rapazes apresentam maior autonomia, um maior nível de compreensão social, o que coincide com o que foi dito anteriormente relativamente aos comportamentos pró-sociais.

Da mesma forma, apresentam um maior nível de desenvolvimento da linguagem e de desempenho na motricidade fina, o que vem de encontro ao facto de que os rapazes têm brincadeiras mais físicas do que as raparigas (Maccoby, 1998), envolvendo-se em actividades que requerem um maior nível de habilidade física.

Por serem mais autónomos, desenvolvem mais facilmente a linguagem, expressando-se mais facilmente com os pares, compreendendo melhor o seu ponto de vista.

Neste sentido, podemos dizer que apesar das diferenças existentes serem um pouco ténues, é importante tê-las em conta, na medida em que influenciam a percepção das situações sociais, facilitando ou dificultando a adaptação social das crianças desta idade.

Desta forma, as relações entre pares assumem nesta área um papel muito importante, pois é através da interacção com os pares, que as crianças entram em contacto com o mundo social, estabelecendo relações diferenciadas e significativas com os seus iguais.

Assim, o tipo de relação que é estabelecida pelas crianças é um aspecto relevante na adaptação social, bem como a forma como as crianças se sentem no seu grupo de pares, isto é, se se sentem queridas pelos pares e de que forma influenciam e são influenciados por eles.

A preferência social e o impacto social, são aspectos relevantes nas relações das crianças com os pares, sendo fortes indicadores de bem estar no grupo e de ajustamento social.

Tendo em conta os resultados referentes a estes aspectos, podemos dizer que a preferência social aumenta à medida que decresce o nível de habilidades das crianças, o que à partida pode parecer contraditório, pois as crianças que exibem um maior nível de habilidades seriam preferidas pelos pares.

Contudo, será que por já serem preferidos pelos pares, não necessitam de exibir constantemente as suas habilidades? Ou será que os critérios de preferência das crianças, não são semelhantes aos das educadoras? Isto porque, os níveis de preferência foram calculados tendo em conta os critérios das crianças e as habilidades foram medidas tendo em conta os critérios das educadoras.

Podemos então considerar que o nível das habilidades consideradas pelas educadoras não conferem preferência social às crianças ou por outro lado as crianças privilegiam outras características sociais dos seus pares.

Por outro lado, num estudo efectuado com crianças mais velhas quando as crianças estão entre pares com os quais não têm uma relação privilegiada tendem a demonstrar com mais frequência as suas habilidades como forma de entrada para o grupo.

Da mesma forma, poderão não se sentir à vontade para demonstrarem o que realmente estão a sentir, passando mais tempo envolvidos em discursos de conteúdo e não em discursos externos à tarefa (Hartup, Dainte, Zajac e Sholl, 1995 cit por Hartup e Stevens, 1997).

Assim, os níveis de controle aumentam à medida que diminui o impacto social, pois as crianças que têm tendência a controlar excessivamente os seus impulsos, não expressam os seus sentimentos e desejos aos pares (Bowlby, 1969/1982), fazendo com que fiquem inibidas e adoptem um comportamento reticente, passando muitas vezes despercebidos.

Talvez por este motivo, o impacto social que têm sobre os pares tenda a ser reduzido, o que se traduz em algumas dificuldades não só na expressão das emoções e desejos, como também na integração social, pois o seu nível de influência nos pares é muito reduzido.

Desta forma, as crianças apresentam comportamentos e atitudes inibidas, o que não favorece as interacções com os pares.

No que diz respeito ao impacto social e ao nível de afirmação, que se refere aos comportamentos dominantes e à motricidade em geral, podemos dizer que à medida que aumenta o impacto social diminui o nível de afirmação das crianças.

Podemos supor que este facto se prende com a liderança positiva, isto é, as crianças influenciam os pares com níveis de afirmação relativamente baixos, mas utilizam formas não verbais para imporem a sua vontade. Poderão utilizar a persuasão, o olhar, as expressões faciais, a expressão corporal e gestual para influenciar os pares, não reduzindo o seu nível de impacto social.

Para além da importância que as relações entre pares desempenham no desenvolvimento das crianças, estas também são capazes de estabelecer relações diferenciadas com os pares, pois têm sentimentos distintos consoante os pares com que interagem.

Surgem assim as relações de amizade como forma de expressão afectiva dos sentimentos e emoções, nas quais se trocam experiências marcadas de reciprocidade.

Neste sentido, tem-se questionado o papel das amizades recíprocas no desenvolvimento de capacidades que facilitam a adaptação social.

Existem algumas dúvidas, no que diz respeito à forma como este tipo de relacionamento social entre pares, influencia a adaptação social.

Alguns estudos focam a importância das relações de amizade nos períodos de transição, na socialização e na aquisição de competências sociais, que facilitam a adaptação social.

Estas áreas, são portanto muito sensíveis e são o resultado de muitos factores, que apesar de assumirem um forte potencial de influência, poderão não ser determinantes no desenvolvimento social da criança.

Por outro lado, não podemos assumir relações de causa-efeito, na medida em que, o desenvolvimento social das crianças é influenciado por múltiplos factores. Estes factores, interrelacionam-se entre si, construindo relações específicas e particulares que não podem ser consideradas padrão.

É neste sentido, que este estudo tem em linha de conta as diferenças individuais das crianças, como também uma perspectiva de vinculação, relação que se estabelece entre a criança e a mãe/prestadora de cuidados, durante os dois primeiros anos de vida.

Esta relação assume um papel quase determinante no estabelecimento de novas relações com os pares e outros adultos.

Desta forma, a relação de vinculação é como que um modelo que a criança utiliza nas suas interacções sociais.

Foi com este pressuposto, que construímos as hipóteses deste estudo, tentando investigar em que medida, as amizades recíprocas influenciam adaptação social.

Segundo os resultados deste estudo, encontramos algumas correlações que aparentemente não confirmam a literatura existente. Os níveis de participação e afirmação das crianças estão associados ao estabelecimento positivo de relações de amizade, o que beneficia as interações com os amigos, tornando-as um espaço de aprendizagem e aquisição de capacidades sociais.

Contudo, neste estudo, as crianças com amizades unilaterais obtiveram níveis mais altos nas escalas de Participação e Afirmação do questionário de Adaptação Psico-Social da Criança, do que as crianças com amizades recíprocas.

Podemos supor que as crianças com amizades recíprocas, não sentem necessidade de se afirmar perante os pares, pois já têm amigos específicos com quem partilham as suas brincadeiras e jogos. O que é conforme com os resultados obtidos nas correlações entre o Impacto social e a Preferência, cujos valores aumentam à medida que decrescem os níveis de afirmação e participação das crianças.

Relativamente às interações entre as díades recíprocas, não podemos tecer qualquer conclusão, na medida em que não era objectivo deste estudo, observar especificamente as interações inerentes às díades recíprocas. Seria interessante observá-las para tentar perceber se os resultados seriam semelhantes.

É de notar também, que apesar das relações de amizade recíprocas serem especiais, as díades unilaterais apresentam mais interações com os pares que escolheram do que com os outros, apesar de não existir reciprocidade nas escolhas dos amigos (Vaughn, et al, 2001).

Na idade pré-escolar, as amizades manifestam-se basicamente pela proximidade, pelo contacto visual e pela partilha de actividades- brincadeiras e jogos com os pares – o que não implica obrigatoriamente relações de dominância e actividade física, que são as áreas contempladas nas escala da Afirmação do instrumento utilizado neste estudo.

Da mesma forma, não implicam processos de liderança, que é uma das áreas subjacentes à escala da Participação do mesmo instrumento.

O que nos permite concluir, que apesar de serem áreas importantes na temática das amizades, poderão não se constituir, como marcas essenciais nos padrões de interacção que as crianças desenvolvem nas relações de amizade recíproca. Isto porque, a criança

constrói diferentes padrões de interacção, consoante os pares com quem estão a interagir (Howes, 1983; Ross & Lollis, 1989 cit por Howes, 1996).

No que diz respeito aos níveis de agressividade, as crianças com amizades recíprocas apresentam níveis mais altos, relativamente às crianças com amizades unilaterais, o que mais uma vez não confirma a literatura existente na área.

Não obstante, a agressão também é considerada por alguns autores, como uma forma positiva de tentativa de integração no grupo. Assim, tendo em conta a perspectiva de Julgamento Social, um acto, pode ser considerado agressivo numa situação, mas em outra pessoa, noutra comunidade, noutra situação social, para outra pessoa, pode ser entendido de outra forma (Parke & Slaby, 1983).

O fenómeno da Agressão pode assim, variar consoante os contextos em que ocorre e simultaneamente, pode variar consoante o emissor do comportamento e o observador do comportamento.

Neste sentido, podemos considerar que a Agressão nem sempre deverá ser entendida como um factor de risco, torna-se necessário avaliar toda a situação e cultura envolvente.

Por outro lado, tendo em linha de conta uma perspectiva desenvolvimental, a Agressão é considerada um comportamento típico das crianças entre os doze e os dezoito meses, na medida em que, cerca de metade das trocas efectuadas entre estas crianças, podem ser consideradas disruptivas e/ou conflituosas (Holmberg, 1977; Maudry e Nekula, 1939 cit por Parke e Slaby, 1983). Esta proporção tem tendência a diminuir à medida que a criança vai crescendo.

As crianças mais novas são assim mais agressivas do que as mais velhas, pois até ao terceiro ano de vida, aproximadamente, assistimos a um aumento da frequência dos actos agressivos, que tem tendência a diminuir depois (Parke e Slaby, 1983).

Este facto deve-se à mediação que a Agressão Instrumental, pode desempenhar nas situações sociais, pois a Agressão Física pode ser mediada pela Agressão Verbal (Parke e Slaby, 1983).

Temos que ter em conta, que os actos agressivos das crianças desta idade, podem não conter todas as características das acções agressivas dos adultos (Parke e Slaby, 1983).

Paralelamente, são os padrões de comportamento familiares, que servem de modelo para as representações, que as crianças constroem acerca das interações com os pais.

Neste período pré-escolar, as crianças desenvolvem a capacidade de assumir papéis sociais diferentes (Watson in press; Watson & Fisher, 1980 cit por Cicchetti, Cummings, Greenberg e Marvin, 1990). Esta poderá ser uma das causas do aparecimento de comportamentos agressivos na idade pré-escolar.

Segundo as teorias da Vinculação e Sócio-Cognitivas das relações interpessoais, as representações cognitivas podem desempenhar um papel importante na mediação das ligações entre a família e as relações entre os pares (Rudolph, Hammen e Burge, 1995).

Desta forma, torna-se necessário Ter em conta os padrões de comportamento dos pais, de forma a ter uma visão correcta dos comportamentos exibidos pelas crianças nas relações com os pares.

As amizades são assim um factor importante, contudo, não determinante, no que diz respeito aos comportamentos agressivos, isto é, não por terem amigos recíprocos, que as crianças têm mais ou menos comportamentos agressivos.

A reciprocidade das amizades, pode então ser considerado um factor facilitador e potencializador de novas capacidades sociais, que facilitam a adaptação social das crianças.

Por outro lado, numa perspectiva evolutiva, as crianças podem exibir comportamentos vinculativos – de busca de proximidade da mãe e de manutenção da protecção – semelhantes aos primatas (Marvin, 1977 cit por Cicchetti et al, 1990).

Como comportamentos de protecção, entendemos, a corrida, a capacidade de lutar e de antecipação e evitamento dos perigos, que poderão ser entendidos por parte do observador e até mesmo dos pares como agressivos. O que confere a este tipo de comportamento uma perspectiva diferente, na medida em que, tal como já foi referido anteriormente, os comportamentos agressivos das crianças, podem não Ter as mesmas características que os comportamentos agressivos dos adultos.

Desta forma, é necessário ter algum cuidado na assumpção do risco, aos comportamentos agressivos, pois apesar de existirem evidências claras de que os comportamentos

agressivos, são preditores de desajustamento social no futuro (Berkowitz, 1993; Loeber, 1990; Parker e Asher, 1987 cit por Crick, Casas e Mosher, 1997 e Coie, Dodge e Kupersmidt, 1990; Parker e Asher, 1987 cit por Crick, 1996).

Os mesmos comportamentos agressivos ser sinal de procura de protecção por parte das crianças.

Contudo, é necessário estar atento e descodificar os comportamentos manifestos, tentando identificar os comportamentos que poderão estar na origem de desajustamentos sociais. Isto porque, as crianças que têm conflitos com o meio que as rodeia, têm normalmente dificuldades na compreensão das perspectivas, sentimentos e intenções dos outros (Dodge, 1986; Rubin, Breem & Rose-Krasnor, 1991 cit por Rubin et al, 1995).

Estas dificuldades estão presentes neste estudo, pois os resultados obtidos na correlação entre as relações de antipatia recíproca e a escala da Plasticidade da Competência Social, permitem-nos dizer que as crianças com antipatias recíprocas, têm mais dificuldades na regulação dos níveis de controle dos impulsos, tendo em conta as circunstâncias.

Pensamos assim, que esta dificuldade se deve ao facto de estas crianças não estarem sensíveis aos sentimentos e emoções dos pares, não tendo em conta a perspectiva do outro, porque não gostam dele, não o aceitam enquanto par.

O que terá implicações ao nível da aceitação dos pares, podendo levar à rejeição dos mesmos. Consequentemente, a rejeição social terá efeitos nocivos na adaptação social das crianças e simultaneamente na aquisição e treino de capacidades sociais. Estas capacidades, desempenham um papel muito relevante no ajustamento social da criança e no subsequente sucesso social e que lhe está inerente.

O fenómeno da rejeição social pode levar à expressão de sentimentos de solidão (Asher, Parkhurst, Hymel & Williams, 1990; Parker e Asher, 1993 cit por Boivin e Hymel, 1997) e à construção de auto-percepções negativas, levando a um certo pessimismo na visão do mundo social, interpretando todas as situações sociais de uma forma negativa (Boivin & Hymel, 1997).

Estas crianças, não têm oportunidades suficientes para aprender e pôr em prática, quer as capacidades anteriormente adquiridas no contexto familiar e outros, quer de adquirir com os

pares outro tipo de capacidades sociais, que lhe seriam muito úteis ao longo do seu processo de adaptação social.

No entanto, não podemos dizer que as crianças que têm relações de antipatia recíproca, são rejeitadas socialmente, na medida em que as crianças podem estabelecer relações diferentes consoante os pares com quem estão a interagir. Isto é, a rejeição pode acontecer apenas naquela díade e não no grupo de pares.

Mais uma vez, não nos é possível tecer conclusões neste sentido, porque não era objectivo deste estudo, observar e avaliar as interacções das díades específicas. Decerto, que se constitui como uma sugestão para posteriores estudos.

Não obstante, podemos confirmar que as amizades assumem um papel facilitador na aquisição de capacidades sociais, pois este tipo de relação ensina às crianças inúmeras capacidades, sendo consideradas relações privilegiadas de aprendizagem social.

Desta forma, assumem um papel importante no desenvolvimento social das crianças, pois, é nas interacções sociais com os pares e amigos que a criança aprende a capacidade de negociação e compromisso.

Aprende também a expressar os seus sentimentos e emoções e a Ter em conta as perspectivas dos outros.

Segundo Howes (1996), é através das interacções sociais, que as crianças vão criando um contexto, ele próprio facilitador da aquisição e/ou emergência de outras capacidades sociais.

Na ausência deste tipo de relação social, torna-se mais difícil a tarefa da criança, de se relacionar com os pares, de forma ajustada e conseqüentemente ser aceite pelos mesmos, desenvolvendo-se adequadamente, do ponto de vista social.

É certo que, o desenvolvimento social tem outro tipo de implicações, nomeadamente a nível cognitivo, físico e psicológico. O desenvolvimento da criança desenrola-se de uma forma global, tendo cada uma destas áreas um papel de extrema importância para o desenvolvimento global da criança.

Em suma, existe uma interdependência entre as diferentes áreas do desenvolvimento influenciando-se mutuamente, resultando num produto final que é o desenvolvimento

positivo das relações interpessoais que vão enriquecendo o processo de crescimento e desenvolvimento saudável das crianças na idade pré-escolar, tendo conseqüentemente benefícios a nível do sucesso social.

No que diz respeito às correlações entre as escalas da Adaptação Social e as escalas da Competência Social, os resultados apontam para que as primeiras estejam positivamente correlacionadas com algumas das escalas da Competência Social.

Assim, relativamente à escala de Participação, conclui-se que o nível de popularidade, de sentido de humor e de liderança, aumenta à medida que aumenta a capacidade de modificar o controle dos impulsos consoante as situações sociais.

Da mesma forma, aumenta o controle sobre as situações sociais, que numa perspectiva comportamentalista, é sinal de competência social. Pois, preconiza a iniciativa e o controle eficaz da acção, bem como a avaliação das conseqüências prováveis das suas escolhas, com vista a uma modificação das acções e sequências de comportamentos para cada situação.

Podemos assim dizer, que a capacidade de Plasticidade e Controle, é considerada como competência social, que por sua vez facilitam a adaptação social do sujeito ao meio.

Por outro lado, as crianças populares têm tendência a ser mais adaptadas do que as crianças rejeitadas, que usualmente exibem níveis mais elevados de agressividade, isolamento e conseqüentemente de rejeição por parte dos pares. O que justifica a correlação positiva existente entre as escalas apresentadas anteriormente.

As relações sociais com os pares são também privilegiadas quando os pares possuem capacidades sociais, que lhes permitem interagir com sucesso.

É neste sentido, que a competência social, pode ser entendida como a capacidade de gerir o comportamento, o afecto e a cognição (Waters & Sroufe, 1983 cit por Bost et al, 1998), demonstrando adaptabilidade aos contextos (Duck, 1989 cit por Rose-Krasnor, 1997), eficiência na interacção social (Rose-Krasnor, 1997), sendo bem sucedido socialmente, não obstante ao sucesso social dos outros.

A competência social influencia também a forma como a criança negocia a sua participação social (Corsaro & Miller, 1992; Deegan, 1996 cit por Buysse et al, 2002).

Desta forma, contribui também para que seja aceite pelos pares e por sua vez que seja procurado pelos mesmos, o que justifica certamente a correlação positiva existente entre a escala Participação e a Desejabilidade Social.

Paralelamente existe evidência empírica neste estudo, de que os comportamentos pró-sociais aumentam à medida que também aumentam os níveis de Plasticidade, de relacionamento social e de conhecimento do Self.

Segundo Buysse et al (2002), o sucesso social potencia o desenvolvimento cognitivo e linguístico, que por sua vez também permitem à criança entrar em contacto mais eficaz com os pares. A criança toma consciência dos pontos de vista dos outros, sendo sensível às suas emoções e sentimentos, agindo em conformidade com essas percepções.

O desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, traz benefícios a nível social e emocional (Costin & Jones, 1992 cit por Buysse et al, 2002), que se traduzem na aceitação dos pares e em sentimentos de desejabilidade social, pois geram os seus comportamentos tendo em conta o dos outros. Este tipo de comportamento não deixa de ser marcado pelos traços individuais de personalidade e por todo um conjunto de factores individuais que também influenciam as relações sociais e o subsequente sucesso social.

Torna-se importante ter em conta as auto-percepções que as crianças têm de si próprias, na medida em que estas desempenham um papel essencial na auto-confiança, auto-estima, que são aspectos fulcrais na interacção com os pares.

Segundo Corsaro (1981, cit por Howes, 1996), as crianças utilizam a linguagem da amizade, ou seja, dos afectos, para ordenarem as suas relações sociais. Sendo por isso que desenvolvem relações diferenciadas e específicas com os pares, que são carregadas de trocas recíprocas que beneficiam a aquisição de comportamentos sociais.

Da mesma forma, os níveis de dominância e de motricidade em geral (Afirmção), aumentam à medida que se levam os níveis de competência social.

A capacidade do indivíduo perceber que as informações do meio ou da situação, permite-lhe agir de uma forma adequada sobre ele (Pry et al, 1996), o que confere uma grande importância aos factores internos ao sujeito, influenciando a regulação dos seus comportamentos.

Assim, a criança é capaz de controlar os seus impulsos, de forma ajustada, tendo em conta as situações sociais, alterando os seus comportamentos e acções. Desta forma, a criança estará a provocar respostas positivas nas outras pessoas, sendo empática, comunicando com sucesso as informações e tendo sentido de humor, que são objectivamente as características que permitem ao indivíduo afirmar-se no grupo de pares.

Não nos é possível construir relações de causa-efeito, isto é, não podemos concluir que é pelas crianças serem aceites pelos pares, que adquirem mais competências sociais, ou que, o facto de terem mais competências sociais, lhes permite ser melhor aceite por eles.

Contudo, podemos considerar a ausência das competências sociais, como um factor de risco, na medida em que se constituem como um sinal aparente de futuras dificuldades sociais.

Estas dificuldades sociais, traduzem-se em problemas de comunicação, de descodificação das informações recolhidas do exterior e consequentemente acções desajustadas às situações e ao meio ambiente.

Podemos concluir, que existe uma relação de interdependência entre estes factores, que no entanto não se substituem, pois todos desempenham papéis fundamentais.

As competências sociais são assim cruciais, no futuro ajustamento dos indivíduos (Black e Langone, 1997), influenciando o estatuto social dos indivíduos, a ceitação dos pares e a formação de relações de amizade (Siperstein, Leffert, Widaman, 1996 cit por Black e Langone, 1997).

No entanto, não podemos descurar no papel de extrema importância que as características dos padrões familiares construídos no interior da relação de vinculação, exerce na natureza e qualidade dos modelos internos, que são progressivamente interiorizados pelas crianças (Lieberman & Pawl, 1990).

É assim, um processo de influências recíprocas, que permite à criança elaborar padrões de relacionamento com os pares, regulando e sendo regulado por eles.

Os pais das crianças populares e rejeitadas, diferem relativamente aos estilos afectivos (McDonald & Parke, 1984 cit por Rudolph et al, 1995).

Do mesmo modo, o comportamento pró-social com os pares e um elevado estatuto sociométrico estão ligados a estilos parentais assentes na responsabilidade, envolvimento, afecto, enquanto que um baixo estatuto sociométrico e dificuldades sociais, estão associados a estilos parentais assentes na hostilidade, intrusão, imprevisibilidade e não envolvimento dos pais (Cohn et al, 1991; Peery, Jensen & Adams, 1985; Pettit, Harrist, Bates & Dodge, 1991; Putallaz, 1987 cit por Rudolph et al, 1995).

Existe assim uma continuidade entre o funcionamento familiar e o funcionamento com os pares, na medida em que as experiências sociais são transformadas em representações cognitivas generalizadas das relações (Rudolph et al, 1995).

É tendo em conta as representações internas, que a criança constrói ao longo das interacções sociais com os pais e pares, que vai gerir as suas acções e comportamentos de forma a obter sucesso social.

Neste sentido, o constructo da competência social ganha relevância, na medida em que, se consegue juntar na mesma definição, aspectos internos ao sujeito – representações internas – bem como aspectos externos, tais como a aceitação dos pares, a atenção visual e as relações de amizade, que ao interagirem entre si, permitem à criança tomar contacto com o mundo social, agindo sobre ele de uma forma adequada.

Assim, o problema que justificou este estudo é de certa forma solucionado, na medida em que, existem evidências empíricas que demonstram a função protectora das relações de amizade no desenvolvimento social das crianças.

Contudo, não é da mesma forma evidente, que as crianças com amizades diádicas recíprocas, tenham um maior nível de competência social, pois os resultados obtidos não foram significativos.

No que diz respeito à segunda hipótese deste estudo, que suponha que as crianças com amizades diádicas recíprocas, têm menos comportamentos de risco, podemos confirmar de forma empírica, pois os níveis de adaptação social são influenciados pelo tipo de amizades exibidas pelas crianças.

Por último, a terceira hipótese, foi também confirmada e de uma forma muito evidente, na medida em que, os resultados correlacionais foram estatisticamente mais significativos.

Assim, podemos concluir que as crianças que têm um maior nível de competência social, têm menos comportamentos de risco.

Desta forma, as competências sociais facilitam a adaptação social, fazendo com que as crianças ao agirem de uma forma competente nas interações sociais com os pares, vão adaptando-se progressivamente, o que resulta num ajustamento social, que acarreta benefícios para o desenvolvimento social das crianças.

Talvez as relações de amizade não se constituam como um factor determinante na aquisição de competências sociais, o que não lhe retira a importância, de facilitar e potenciar novas capacidades sociais e consequentemente uma melhor adaptação social.

Este último facto é claro, na medida em que, se verificaram correlações significativas entre o Questionário de Adaptação Psico-Social da criança e a escala CCQS.

Contudo, o número reduzido de sujeitos da amostra relativa às competências sociais, não nos permite efectuar inferências para o resto da população pré-escolar. Com uma amostra mais volumosa, talvez fosse possível efectuá-las.

Por outro lado, parece-nos importante avaliar o nível cognitivo dos sujeitos, uma vez que se partiu do pressuposto que todos os sujeitos teriam um nível semelhante, contudo, isto pode não ter acontecido.

Outro ponto que também pensamos que seria interessante avaliar, é a qualidade das vinculações estabelecidas entre mãe-criança, para que seja possível investigar em que medida a aquisição de competências sociais e consequentemente o nível de adaptação social, exibindo menos comportamentos de risco.

Uma das limitações deste estudo é decerto o número reduzido de sujeitos da amostra avaliados pela escala CCQS. Paralelamente, a técnica sociométrica utilizada pode não ter sido a mais adequada, na medida em que, poderia ter sido combinada com a técnica do Paired comparisons. Contudo, parece-nos não ter tido efeitos nocivos, pois o contrário exigia das crianças níveis muito elevados de concentração, bem como um período de recolha de dados muito mais longo. Este facto não seria benéfico, tendo em conta a temática em questão e a vulnerabilidade das informações recolhidas.

Este estudo, provou ser actual, pois trata de uma temática pouco investigada e que tem todo o interesse de ser estudada, na medida em que envolve um conjunto de questões que poderão ser utilizadas em programas de aquisição e treino de competências sociais, tendo em vista a promoção da adaptação social das crianças e a prevenção de comportamentos de risco.

Por outro lado, a idade pré-escolar, constitui-se como uma idade óptima de identificação de eventuais comportamentos de risco, para posterior tratamento.

Paralelamente, pode funcionar como forma de prevenção primária de comportamentos de risco e eventuais problemas de desajustamento social e dificuldades no desenvolvimento social das crianças.

No entanto, muito fica por estudar, sendo extremamente importante a continuação desta investigação, cruzando algumas variáveis já apontadas anteriormente na discussão dos resultados.

REFERÊNCIAS

- Bates, J.E.; Marvinney, D.; Kelly, T.; Dodge, K.; Bennett, D.; Pettit, G. Child-care history and kindergarten adjustment. *Child Development* 690 – 700.
- Berndt, T. (1986). In E. C. Mueller, C. R. Cooper (Eds), *Process and Outcome in Peer Relationships* (pp.105 – 127). London: Academic Press, Inc.
- Birch, S. H.; Ladd, G.W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Developmental Psychology*, Vol,34, nº5, pp.934-946.
- Black & Langone (1997). Developing Social Skills. [On line] Available: ECS/SE/DOCS/CREATING OPPORTUNITIES/CHAPTERS/9%20 DEVELOPING%20 SOCIAL%20SKILLS.PDF
- Bishop, J. (1995). Peer acceptance and friendship. *Journal of early adolescence*. 476 – 489.
- Boivin, M.; Hymel, S. (1997). Peer Experiences and Social Self-Perceptions: A Sequential Model. *Developmental Psychology*, vol 33, nº1, pp.135-145.
- Bombi, A.; Pinto, G. (1994). Making a dyad: Cohesion and distancing in children's pictorial representation of friendship. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 563- 575.
- Bost, K.; Vaughn, B.; Heller, C. (1998). Secure Base Support for Social Competence: Attachment Q-Sort Correlates of Security and Social Competence in a Sample of African-American Children Attending Head Start. [On Line]. Available: [HTTP://Parenthood.Library,wisc.edu/bost/bost.HTML](http://Parenthood.Library,wisc.edu/bost/bost.HTML).
- 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*, February, vol.69,nº1 192 – 218.
- Bowlby, J. (1969/1982). Stability and Change in Patterns of Attachment. *Attachment and Loss*, vol 1.pp.361-365.
- Brown, J. D.; Smart, S. A. (1991). The Self and Social Conduct: Linking Self-Representations to Prosocial Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 60, nº3, pp.368-375.
- Bukowsky, W.; Newcomb, A.; Hartup, W. (1996). *The Company they keep – Friendship in Early Childhood and Adolescence*. Cambridge University Press: United Kingdom.
- Bukowsky, W.; Pizzamiglio, T.; Newcomb, A.; Hoza, B. (1996). Popularity as na Affordance for Friendship: The Link Between Group and Dyadic Experience. *Social Development*, 5, 2, 189 – 202.
- Buysse, V.; Goldman, B. D.; Skinner, M.L. (2002). Setting Effects on Friendship Formation Among Young Children with and without Disabilities. *Council for Exceptional Children* vol.68,nº4, pp.503-517. [On Line]. Available: [S.cec.sped.org/ec/aequine_articles/volume 68 number 4 summer 2002_ec_6.pdf](http://S.cec.sped.org/ec/aequine_articles/volume_68_number_4_summer_2002_ec_6.pdf)
- Cicchetti, D.; Cummings, E. M.; Greenberg, M. T.; Marvin, R. S. (1990). Na Organizational Perspective on Attachment beyond Infancy: Implications for Theory, Measurement and Research. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti, E. M. Cummings (Eds). *Attachment in the Preschool Years – Theory, Research, and Intervention*. (pp.3-49).

- Chen, X.; (1994), Family Conditions, Parental Acceptance and Social Competence and Agression in Chinese Children. *Social Development*, 3, 3, 269-290.
- Cohn, D. A. (1990). Child-Mother Attachment of six-years-olds and Social Competence at School. *Child Development*, 61, pp. 152-162.
- Coie, J.; Cillessen, A. Peer Rejection: origins and effects on childrens development. 222 – 226.
- Coplan, R. J.; Rubin, K. H.; Fox, N.; Calkins, S. D.; Stewart, S. L. (1994). Being Alone, Playing Alone and Acting Alone: Distinguishing among Reticence and Passive and Active Solitude in Young Children. *Child Development*, vol.65, pp.129-137.
- Costin, S. (1992). Friendship as a facilitator of emotional responsiveness and prosocial interventios among young children. *Developmental Psychology* 941 –947.
- Crick, N. (1996). The Role of Overt Aggression, Relational Aggression and Prosocial Behavior in the Prediction of Children's Future Social Adjustment. *Child Development*, 67, pp. 2317-2327.
- Crick, N. R.; Casas, J. F.; Mosher, M. (1997). Relational and Overt Aggression in Preschool. *Developmental Psychology*, vol. 33 n^o4, pp.579-588.
- Dandt, P. (1997). Interacção social: o papel da amizade no desenvolvimento infantil. *Aletheia*. 80 – 90.
- Denham, S. A.; Renwick, S. M.; Hoh, R.W. (1991). Working and Playing Together: Prediction of Preschool Socio-Emotional Competence from Mother-Child Interaction. *Child Development*, 62, pp. 242-249.
- Donovan, C. L.; Spence, S. H. (2000). Prevention of Childhood anxiety disorders. *Clinical Psychological Review*, vol 20, n^o4, 509-531.
- Epstein, J. (1986). Friendship Selection: Developmental and Environmental Influences. In E. C. Mueller, C. R. Cooper (Eds), *Process and Autcome in Peer Relationships* (pp.129 – 159). London: Academic Press, Inc.
- 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, n^o6, pp. 1041-1050.
- Gable, S. (2002). Children's Relationships with Other Children in Child Care.[On Line]. Available: [HTTP://missourifamilies.org/features/childarticles/childcare4.htm](http://missourifamilies.org/features/childarticles/childcare4.htm)
- Grussec, J. E.; Lytton, H. (1988). *Social Development: History, Theory and Research*. New York: Springer Verlof.
- Hanna, N. (1995). Relations between friendship and group acceptance. *Journal of early adolescence* 456 – 475.
- Hays, R. (1985). Longitudinal study of friendship development. *Journal of personality and social psychology*. 909 – 924.
- Harrist, A.; Zaia, A.; Bates, J.; Dodge, K.; Pettit, G. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status ans social-cognitive differences across four years. *Child Development*, April, vol. 68, n^o2 278 – 294.

- Hartup, W. (1983). Peer Relations. In P.H.Mussen, E. M. Hetherington (Eds), *Handbook of Child Psychology-Socialization, Personality and Social Development*. (pp.103-174). U.S.A.: John Wiley & Sons.
- Hartup, W.; Stevens, N. (1997). Friendship and Adaptation in the Life Course. *Psychological Bulletin*, vol 121, n°3, 335 – 370.
- Hawkins, J. (1986). Changes in friendship during a school year: effects and adolescent's impressions of friendship and sharing. *Child Development*. 1284 – 1297.
- Hinde, R. A.; Tamplin, A.; Barrett, J. (1993). Social Isolation in 4-years-olds. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, pp.211-236.
- Hodges, E.; Boivin, M. Vitaro, F.; Bukowski, W. (1999). The Power of Friendship: Protection Against an Escalating Cycle of Peer Victimization. *Developmental Psychology*, vol 35, n° 1 94 – 101.
- Howes, C. (1988). Relations between Early Child care and Schooling. *Developmental Psychology*, vol 24, n°1, pp. 53-57.
- Howes, C. () The Stability of Early Friendships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Vol.53 n° 1.
- Iannotti, R.J. (1985). Naturalistic and Structured Assessments of Prosocial Behavior in Preschool Children: The Influence of Empathy and Perspective Taking. *Developmental Psychology*, vol 21, n°1, pp. 46-55.
- Kontos, S.; Wilcox, A.(1997). Influences on Children's Competence in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood research Quarterly*, 12, pp.247-262. [On Line]. Available: [HTTP://www. Udel.edu/ecrq/vol 12n°3.HTML](http://www.Udel.edu/ecrq/vol12n3.html)
- Ladd, G. W. (1999). Peer Relationships and Social Competence during Early and Middle Childhood. In J.T. Spence, J. M. Darley, D.J.Foss. *Annual Review Psychology* (pp.333-359)
- Ladd, G.; Burgess, K. B. (1999). Charting the Relationship Trajectories of Aggressive, Withdrawn and Aggressive/Withdrawn Children during Early Grade School. *Child Development*, vol.70, n°4 pp.910-929.
- Ladd, G.; Kochenderfer, B.; Coleman, C. (1996). Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. *Child Development*, 67, 1103 – 1118.
- Ladd, G.; Kochenderfer, B.; Coleman, C. (1997). Classroom Peer Acceptance, Friendship and Victimization: Distinct Relational Systems that contribute uniquely to Children's School Adjustment. *Child Development*, vol.68, n°6, 1181-1197.
- Ladd, G. W.; Price, J. M. (1987). Predicting Children's Social School Adjustment following the Transition from Preschool to Kindergarten. *Child Development*, 58, pp.1168-1180.
- Lamb, M. E.; Hwang, C.; Bookstein, F.L.; Broberg, A.; Hult, G.; Frodi, M. (1988). Determinants of Social Competence in Swedish Preschoolers. *Developmental Psychology*, vol 24, n°1, pp.58-70.
- Lieberman, A.& Pawl, J. (1990). Disorders of Attachment and Secure Base Behavior in the Second Year of Life. Conceptual Issues and Clinical Intervention. In M. T. Greenberg, D.

- Cicchetti, E. M. Cummings (Eds). *Attachment in the Preschool Years – Theory, Research, and Intervention*.
- Loeber, R.; Hay, D. (1997). Key Issues in the Development of Aggression and Violence from Childhood to Early Adulthood. *Annual Review Psychology*, 48, pp. 371-410.
- Maccoby, E. (1998). *The Two Sexes*. Belknap Press of Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts London, England.
- Maguire, M.; Dunn, J. (1997). Friendship in Early Childhood, and social Understanding. *International Journal of Behavioral Development*. 21 (4) 669 – 686.
- Martinez, B. A.; Zurita, J.F. (1999). Competencia Social Y Solución de Problemas Sociales en Niños de Educación Infantil: Un Estudio Observacional. *Mente y Conducta en Situación Educativa*, vol 1, nº1, pp. 1-40.
- Newcomb, A.; Bagwell, C. (1995). Children's friendship relations: A Meta –Analytic Review. *Psychologic Bulletin* 306 – 347.
- Nowack, W. (1994). Self-Monitoring and Social Skills. *European Review of Applied Psychology*, vol 44, nº4, pp.299-304.
- Park, K.; Lay, K.; Ramsay, L. (1993). Individual Differences and Developmental Changes in Preschooler's Friendships. *Developmental Psychology*, vol 29, nº2 264 – 270.
- Parke, R. D.; Slaby, R. G. (1983). The Development of Aggression. In P.H.Mussen, E. M. Hetherington (Eds), *Handbook of Child Psychology-Socialization, Personality and Social Development*. (pp.547-5605). U.S.A.: John Wiley & Sons.
- Parker, J. (1993). *Beyond group acceptance. Friendship and friendship quality as distinct dimensions of children's peer adjustment*. 261 – 294.
- Parker, J. (1993). Friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance. *Developmental Psychology* 611 –621.
- Pascual, J. (2002). *Las Tres Dimensiones de la Competencia*. [On line]. Available: WWW.Actualidad Económica – Opinion.htm
- Philippot, P. (1990). Age and Social Competence in Preschoolers decoding of Facial Expression. *British Journal of Social Psychology*, 29, pp.43-54.
- Pry, R.; Guillaín, A.; Foxonnet, C. (1996). Adaptation Sociale et Compétences Sociocognitives chez l'enfant de 4-5 ans. *Enfance*, nº3, pp. 315-329.
- Radke-Yarrow, M.; Zahn-Waxler, C.; Chapman, M. (1983). Children's Prosocial Dispositions and Behavior. In P.H.Mussen, E. M. Hetherington (Eds), *Handbook of Child Psychology-Socialization, Personality and Social Development*. (pp.469-545). U.S.A.: John Wiley & Sons.
- Rizzo, T.; Corsaro, W. (1995). Social support processes in early childhood friendship. *American Journal of Community Psychology* 389 – 417.
- Rose-Krasnor, L. (1997), The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6, 1, pp. 111-135.

- Rose-Krasnor, L.; Rubin, K. H.; Booth, C. L.; Coplan, R. (1996). The Relation of Maternal Directiveness and Child Attachment Security to Social Competence in Preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 19(2), pp.309-325.
- Rubin, K.; Bukowski, W.; Parker, J. *Peer Interactions, relationships and groups*. 619 – 683.
- Rudolph, K.D; Hammen, C.; Burge, D. (1995). Cognitive Representations of Self, Family, and Peers in School-Age Children: Links with Social Competence and Sociometric Status. *Child Development*, vol 66, pp. 1385-1402.
- Rubin, K. H.; Hastings, P.; Chen, X.; Stewart, S.; McNichol, K. (1998). Intrapersonal and Maternal Correlates of Aggression, Conflict and Externalizing Problems in Toddlers. *Child Development*, vol 69, n°6, pp. 1614-1629.
- Rubin, K. H. ; Ross, H. S. (1988). Toward the study of Social Competence, Social Status and Social Relations. *Monographs of the Society for Research in Child Child Development*, vol.53, n°1, pp.509-531.
- Rubin, K. H.; Stewart, S.L.; Chen, X. (1995). Parents of Aggressive and Withdrawn Children. In M.H. Bornstein. *Handbook of Parenting, Children and Parenting*, vol 1(pp.255-284). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Samcilio, M. (1989). Friendship and aggressiveness as determinants of conflicts outcomes in middle childhood. *Developmental Psychology* 812 – 819
- Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Glasgow: Blackwell (publishers).
- Staub, D. (1998). *Delicate Threads: Friendship between children with and without special needs in inclusive settings*. Wadsworth: Woodbine House.
- Strayer, F. (1986). *Children's understanding of interactive scripts for friendship*. 58 – 62.
- Strayer, F.; Verissimo, M.; Vaughn, B. (1995). Quantitative approach to the description and classification of primary social relationships. *Monographs of Child Development*. 49 –70.
- Striano, T. ; Rocat, P. (1999). Developmental Link between Dyadic and Triadic Social Competence in Infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, pp.551-562.
- Thompson, R. *Early sociopersonality development*, II, 28 – 84.
- Vaughn, B. (1986). Process analyses of the behavior of very young children in delay tasks. *Developmental Psychology* – 752 – 759.
- Vaughn, B. (2000). *Project Description*.
- Vaughn, B.; Colvin, T.; Azria, M.; Caya, L.; Krzyk, L. (2001). Dyadic Analyses of Friendship in a sample of Preschool-Age Measures and Implications for Social Competence. *Child Development*, vol 72, n° 3, pp. 862-878.
- Vaughn, B. E.; Martino, D.G. (1988). Q-Sort Correlates of Visual Regard in Groups of Young Preschool Children. *Developmental Psychology*, vol 24, n°4, pp.589-594.
- Vaughn, B. E.; Waters, E. (1981). Attention Structure, Sociometric Status, and Dominance: Interrelations, Behavioral Correlates, and Relationships to Social Competence. *Developmental Psychology*, vol 17, n°13, pp.275-288.

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, pp.41-65.

Waters, E.; Noyes, D.M.; Vaughn, B. E. ; Ricks, M.(1984). Q-Sort Definitions of Social Competence and Self-Esteem: Discriminant Validity of Related Constructs in Theory and Data. *Developmental Psychology*, pp.508-519.

Youngblade, L. (1993). Measurement of young children's close friendship. *International Journal of Behavioral Development* 563 – 587.

**INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

**TESE DE MESTRADO
ANEXOS**

As Relações de Amizade
e a Adaptação Social ao Pré-Escolar

Ana Alexandra M.P. Cavaco Nº1606

ORIENTADORA: Manuela Veríssimo

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

SEMINÁRIO DIRIGIDO POR: Isabel Matta

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

EDIÇÃO 2000/2002

ANEXOS

ANEXO A

ANEXO B

1	É admirado e procurado pelas outras crianças
2	Dá-se bem com as outras crianças.
3	Ajuda os outros (é prestável) e cooperativo.
4	É auto-confiante.
5	É competente, habilidoso.
6	Tem muitas ideias para iniciar actividades.
7	Reconhece os sentimentos dos outros: é empático.
8	Tem tendência para dar, emprestar ou partilhar.

9	Desenvolve relações próximas e genuínas (efectivas).
10	É auto-assertivo.
11	Procura ser independente e autónomo.
12	É caloroso e responsivo.
13	Tem tendência para Ter a simpatia dos adultos.
14	Usa e responde à razão.
15	Tem a consideração das outras crianças.
16	É criativo na percepção, pensamentos (raciocínios), trabalhos ou brincadeiras.

17	É influente.
18	É verbalmente fluente.
19	É uma criança interessante e cativante.
20	Responde ao humor.
21	É calma e descontraída, influenciável (de trato fácil).
22	É vivo, enérgico.
23	Consegue recuperar após experiências de stress (tensão).
24	É curioso e explorador, procura experiências novas.

25	Mostra preocupação por questões morais (reciprocidade, justiça).
26	É digno de confiança, é prudente.
27	Gosta de competir, testa-se em relação aos outros.
28	É aberto e directo
29	Tem tendência para se orgulhar das suas realizações.
30	Parece ter uma capacidade intelectual elevada.
31	É emocionalmente expressivo.
32	É ágil e tem boa coordenação.

33	É uma criança faladora.
34	É persistente, não desiste facilmente.
35	Protege os outros.
36	É fisicamente activo.
37	Envolve-se bastante no que está a fazer.
38	Faz planos, pensa antecipadamente.
39	Comporta-se de uma forma sexualmente característica.
40	Procura agradar.

41	É fisicamente atractivo, tem boa aparência.
42	Tem um nível de exigência elevado em relação à sua auto-performance.
43	Procura o contacto físico com os outros.
44	É atento e consegue concentrar-se.
45	Tem um comportamento Dominante em relação aos outros.
46	Tende a imitar ou apropriar-se dos comportamentos característicos dos outros que admira.
47	É obediente e submisso (condescendente).

48	Tem uma vida imaginária activa.
49	Consegue reconhecer experiências desagradáveis e admitir sentimentos negativos.
50	Reage prontamente.
51	É reflexivo; Pensa e delibera antes de agir.
52	Procura ser o centro das atenções.
53	Exprime sentimentos negativos de forma directa e aberta.
54	É limpo e ordenado na roupa e no comportamento.

55	Procura sempre exceder os limites.
56	É teimoso.
57	Sonha acordado, tem tendência para se perder na sua imaginação.
58	Procura os adultos para pedir ajuda e directivas.
59	Tem tendência para dramatizar e exagerar contratempos.
60	É fisicamente activo.
61	Tem tendência para julgar o comportamento dos outros.
62	Tenta manipular os outros cativando a sua amizade.

63	Prefere métodos de comunicação não verbal.
64	É irrequieto.
65	Tenta aproveitar-se dos outros.
66	Tem tendência para se sentir culpado.
67	Tem tendência para ser indeciso e vacilar.
68	Tem tendência para guardar os pensamentos e sentimentos para si.
69	Tem medo de ser privado; preocupa-se em ter o suficiente.
70	Gosta de estar sozinho, gosta de actividades solitárias.

71	Tem mudanças repentinas de humor, instabilidade emocional.
72	Procura a afirmação do seu valor por parte dos outros.
73	É agressivo (física e verbalmente).
74	Goza com as outras crianças (incluindo os irmãos).
75	Não é capaz de adiar a gratificação.
76	Fica ansioso quando o envolvimento é imprevisível ou pouco estruturado.
76	Tem ciúmes e inveja dos outros.
78	Quando em conflito com os outros tem tendência a ceder.

79	Tem tendência para desconfiar dos outros.
80	Ofende-se facilmente, é sensível ao ridículo e às críticas.
81	Tem sintomas corporais quando em tensão ou conflito.
82	Tem processos de raciocínio pouco usuais.
83	Tem tendência para matutar e meditar ou preocupar-se.
84	É tímido e contraído.
85	É tímido e reservado, estabelece contactos sociais lentamente.
86	Apresenta maneirismos específicos ou comportamentos rituais.

87	Tem tendência para se tornar rigidamente repetitivo ou imobilizado quando em stress.
88	Tenta pôr a culpa nos outros.
89	Reage exageradamente à mínima frustração: irrita-se facilmente.
90	Pensa que não tem valor, pensa em si como mau.
91	Regride para comportamentos imaturos quando em stress.
92	É medroso e ansioso.
93	Tem tendência para amuar ou choramingar, é piegas.

94	Tem tendência para se retirar ou afastar-se quando em stress.
95	É facilmente vitimizado pelas outras crianças: é geralmente o "bode-expiatório".
96	Tem tendência a ficar feito em "farrapos" quando em stress.
97	Chora facilmente.
98	Tem relações interpessoais passageiras.
99	Tem reacções emocionais inapropriadas.
100	Tem comportamentos desviantes.

ANEXO C

Suficientemente atípico

Fortemente atípico

Extremamente atípico

Pouco típico

Não se aplica

Pouco atípico

Extremamente típico

Fortemente típico

Suficientemente típico

ANEXO D

Exmos. Srs.

Ao falarmos de Vinculação em Psicologia do Desenvolvimento, referimo-nos à primeira relação da criança com alguém que com ela cria um laço extremamente forte e carregado de sentimentos e emoções.

A investigação dedicada ao estudo das relações de vinculação, tem tido como principal objectivo, categorizar as diferenças qualitativas entre as crianças na segurança do seu relacionamento inicial. Distinguiram-se assim, dois tipos de relações de vinculação: seguras e inseguras.

Os dados recolhidos sugerem que as crianças classificadas como seguras, têm mais competências comunicativas e são mais hábeis a construir relações significativas com os pares e adultos.

Alguns autores sugerem que tanto a capacidade da criança em construir narrativas sobre tópicos pessoais, como em partilhá-los com outros, está associada á qualidade da vinculação. Crianças seguras e crianças inseguras elaboram diferentes narrativas ao expressarem as suas experiências pré-escolares: as crianças seguras produzem narrativas mais ricas, quer a nível emocional quer a nível cognitivo.

Por outro lado, resultados de um estudo levado a cabo nos Estados Unidos da América, em 1997, sugerem que as atitudes maternas para com o pré-escolar e para com o seu próprio emprego, são determinadas no desenvolvimento e continuidade das relações saudáveis mãe - criança.

No que diz respeito, às relações de amizade que se estabelecem na idade pré-escolar, outros estudos demonstram que as vinculações seguras ou inseguras poderão também influenciar a este nível.

As amizades que as crianças estabelecem entre si, desde a primeira infância, desempenham um papel fundamental na adaptação social das crianças ao mundo que as rodeia. Distinguem-se assim, dois tipos de relações de amizade: as amizades recíprocas e as amizades não recíprocas, podendo estas influenciar de forma diferente o desenvolvimento social das crianças.

Alguns estudos demonstram que as amizades das crianças na idade pré-escolar, são verdadeiros laboratórios de elaboração de competências físicas, sociais e cognitivas, que poderão servir de suporte, em situações nas quais o equilíbrio emocional das crianças é quebrado.

É neste sentido importante e fundamental, estudar este tipo de relações, na medida em que poderão funcionar como medida de prevenção e análise de eventuais situações de risco.

O Instituto Superior de Psicologia Aplicada tem em curso um projecto de investigação acerca desta temática, subsidiado pela Fundação da Ciência e Tecnologia, sob título "Vinculação e Adaptação Social ao Pré-escolar" e coordenado pela Prof. Doutora Manuela Veríssimo.

Enquanto investigadoras no âmbito deste projecto, duas alunas do Mestrado em Psicologia Educacional, vão realizar as suas teses nesta área.

Assim, e uma vez que este estudo deverá ser realizado com crianças em idade de Jardim de Infância, respectivas mães e educadoras, vimos por este meio solicitar a colaboração da Vossa Instituição.

Passamos a explicitar, resumidamente, os objectivos e procedimento:

Uma das teses tem como finalidade relacionar a qualidade da vinculação mãe/criança com o tipo de narrativas co – elaboradas por esta díade, ao mesmo tempo que procura conhecer de que forma a ansiedade materna de separação e as crenças maternas face às consequências do seu emprego no

desenvolvimento dos seus filhos, interferem nesta dinâmica.

Para tal, serão utilizados os seguintes instrumentos:

Attachment Q-Sort – Tem como objectivo a avaliação da qualidade da vinculação. É realizado um registo em vídeo e observação de uma situação de interacção mãe-criança em laboratório, situado no ISPA – Lisboa (O ISPA assegura as eventuais despesas em transportes à mãe da criança) ou em casa da criança.

Narrativas – Serão utilizados bonecos tridimensionais e/ou imagens com situações relativas a momentos de separação/reencontro, à chegada e partida do Jardim de Infância, situações de relacionamento da criança com outras crianças do Jardim de infância e com a educadora. Pede-se à mãe e à criança que, em conjunto, acabem uma história iniciada com este material. Existe, também, um único momento de avaliação.

Questionários

BACMEC – Pretende avaliar as crenças da mãe relativamente àquilo que acredita serem as consequências do seu emprego no desenvolvimento do seu filho.

MAScale – Avalia os níveis de ansiedade da mãe provocados pela separação do seu filho, ao deixá-lo no Jardim de Infância.

A outra tese Terá como objectivo investigar de que forma é que as relações de amizade poderão influenciar o desenvolvimento social das crianças do pré-escolar. Procura-se responder a várias questões levantadas em outros estudos, no sentido de que as amigas poderão assumir uma função protectora ao nível do desenvolvimento social das crianças.

Por outro lado, procura-se estudar em que medida é que as amigas diádicas recíprocas poderão influenciar o nível de competência social e a ocorrência de comportamentos de risco.

Para tal, serão utilizados os seguintes instrumentos:

CCQS – California Child Q-set - Tem como objectivo analisar as competências sociais das crianças, por meio de observação em contexto de sala de aula. Será apenas um momento de avaliação.

APSE – Questionário de Adaptação Social – É uma escala a preencher pelas educadoras, relativamente a cada criança e pretende avaliar qual a dimensão do risco, em que esta se poderá, eventualmente, encontrar.

Sociometria – Tem como objectivo analisar o tipo de amizades que as crianças estabelecem entre si, recíprocas e não recíprocas.

As duas teses utilizarão, também, uma escala que se destina a caracterizar o Jardim de Infância (ECERS), nomeadamente nas suas características físicas, *ratio* educadora/crianças, actividades, etc., no sentido de harmonizar a amostra.

Sem outro assunto de momento, despedimo-nos agradecendo desde já a vossa disponibilidade, estando nós à disposição para qualquer dúvida eventual ou informação complementar.

Com os nossos melhores cumprimentos,

ANEXO E

Lisboa, 10 de Maio de 2001

Exmos. Sras.

Somos duas psicólogas educacionais, a realizar o Mestrado de Psicologia Educacional, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

No âmbito do projecto "Vinculação e Adaptação social ao Pré-Escolar", financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e coordenado pela Prof. Doutora Manuela Veríssimo, vamos levar a cabo as nossas teses de Mestrado na Instituição frequentada pelo seu filho.

Para que tal seja possível, é fundamental a sua colaboração, que se traduzirá no preenchimento de dois questionários e em dois momentos de interacção com o seu filho.

De forma a conhecermos a sua disponibilidade, agradecemos desde já o preenchimento do pequeno inquérito que se segue.

1) Estou disposta a colaborar

sim

não

(se "não", termine aqui o preenchimento do inquérito, se "sim" continue para a alínea 2)

2) Identificação do seu filho

Nome _____

Data de nascimento __/__/__

Nome dos irmãos e idades _____

É o primeiro ano que frequenta o Jardim de Infância?

sim

não

Se "sim", com que idade iniciou o Berçário / Creche/ Jardim de Infância? _____

Os irmãos frequentam / frequentaram o Berçário / Creche / Jardim de Infância?

sim

não

3) A sua identificação

Nome _____

Idade _____ Profissão _____

Habilitações Literárias _____

Contacto _____

- 4) Sabendo que uma das actividades previstas no plano de trabalho, é **uma** deslocação com o seu filho ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Sta. Apolónia – Lisboa), e que os custos dessa deslocação são assegurados pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada, a sua disponibilidade é:

total ____
depois do horário de expediente ____
ao sábado de manhã ____
ao sábado à tarde ____
outro horário _____
não estou disponível ____

Depois de recebidos todos os questionários, teremos o prazer de contactar consigo pessoalmente, de forma a esclarecer possíveis dúvidas.

Atenciosamente,

Nota: É garantida a confidencialidade das informações contidas neste inquérito.

ANEXO F

FOLHA DE REGISTO CALIFORNIA CHILD Q-SET (COMPETÊNCIAS SOCIAIS)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40		
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60		
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80		
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100		

Caracterização familiar

Nome: Jardim de Infância:

Idade: Irmãos:

Sexo: Ordem de Nascimento:

Idade mãe: Habilitações literárias dos pais:

Profissões dos Pais:

ANEXO G

CAO

FOLHA DE REGISTO CALIFORNIA CHILD Q-SET (COMPETÊNCIAS SOCIAIS)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
7	2	2	3	4	2	6	5	4	2	4	3	6	2	3	3	4	8	1	3	7
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	
2	8	5	7	5	5	9	3	5	4	4	2	1	3	3	8	1	2	1	4	
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	
2	5	7	1	9	7	1	2	5	3	1	2	8	3	9	7	4	7	6	8	
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	
7	9	6	9	8	5	3	9	8	1	6	7	9	8	8	5	9	4	4	4	
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	
5	6	1	1	1	9	6	8	6	6	6	2	9	6	5	5	7	7	8	9	

Caracterização familiar

Nome: ANA T. BAPTISTA (S/L) Jardim de Infância: CEBI

Idade: 3 Irmãos: 1

Sexo: F Ordem de Nascimento: 2

Idade mãe: Habilitações literárias dos pais:

Profissões dos Pais: