

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
SOCIAIS EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES**

Francisco Luís Mano

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

**Área de especialização em Psicologia Clínica e da Saúde –
Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa**

2020

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS
EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES**

Francisco Luís Mano

Dissertação orientada pela Dra. Isabel Sá

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

**Área de especialização em Psicologia Clínica e da Saúde –
Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa**

2020

Agradecimentos

No fim deste trabalho, gostaria de dedicar este espaço para agradecer às pessoas que mais me ajudaram ao longo deste processo. Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais por me terem proporcionado a oportunidade de seguir o rumo que escolhi para mim próprio e me terem apoiado sempre. Também gostaria de agradecer à minha irmã que sempre me guiou e incentivou a ser melhor e mais responsável.

Para além da minha família, gostava de agradecer à minha namorada por todo o carinho e motivação que me deu ao longo deste processo, especialmente nos momentos mais difíceis, e por estar sempre ao meu lado.

Aos meus amigos quero também dar uma palavra de apreço. A Marta que foi sempre exigente comigo nos trabalhos que fizemos juntos, mas também estava sempre lá para um lanche de pausa. A Laura, que me acompanhou sempre na faculdade, nas saídas e até nas cadeiras optativas. A Sara, que me guiou na entrada na faculdade e que foi a melhor mentora e companhia nas viagens de comboio. Tenho também de agradecer à Beatriz e à Sofia que foram uma grande parte da minha motivação e disposição positiva nesta fase de quarentena. A Sofia e a Cláudia, por me acompanharem desde o secundário e pela ajuda que me deram quando precisei. A Inês Maia, a Inês Alves, a Cláudia Martins e a Carolina por conseguirem fazer-me rir quando preciso e lembrar-me de que a vida nem sempre deve ser levada tão a sério. Um agradecimento ao Tiago, o amigo que me acompanha há mais tempo e sempre esteve lá quando precisei. Ao Max e à Sofia Rosa pelo apoio e empatia neste processo todo. Por último, quero agradecer a um grupo muito especial: Ana, Miguel, Tomás, Inês Dias, Inês Vieira, Sónia e Bruno.

Para terminar, quero deixar uma palavra especial ao resto da minha família e amigos e a todas as outras pessoas que me incentivaram e foram importantes nesta fase da minha vida.

Resumo: A competência social é um construto central no desenvolvimento das crianças, especialmente na idade pré-escolar. Por essa razão tem sido cada vez mais abordada nas investigações de diversos autores, que encontraram dificuldades para chegar a um consenso quanto à sua definição. Nesta revisão narrativa crítica da literatura é abordado o desenvolvimento deste conceito ao longo dos anos, fazendo referência às suas diferentes definições, modelos de diversas abordagens e instrumentos utilizados na avaliação do construto geral e dos seus componentes. Apresentam-se alguns estudos nacionais, assim como uma discussão do que ter em conta na implementação de programas e currículos futuros.

Palavra-chave: *desenvolvimento; competência social; crianças pré-escolares*

Abstract: Social competence is a central construct in the development of children, especially in pre-school age. For this reason, this topic has been increasingly addressed in the investigations of several authors, who found complications in reaching a consensus on its definition. In this critically narrative review of the literature, the development of this concept over the years is discussed, referring to its different definitions, models of diverse approaches and instruments used in the evaluation of the general construct and its components. Some national studies are presented, as well as a discussion of what to consider when implementing future programs and curricula.

Keyword: *development; social competence; preschool children*

Índice

Introdução	1
Desenvolvimento	5
Contexto Histórico.....	5
Definições de Competência Social.....	9
Modelos de Competência Social.....	11
Instrumentos de avaliação de Competência Social.....	20
Discussão	25
Referências	31

I – Introdução

O objetivo deste projeto foi reunir algumas das obras mais relevantes no que diz respeito ao desenvolvimento de competências sociais em crianças de idade pré-escolar (entre os três e os cinco anos de idade), procurando perceber onde se encontra atualmente a investigação e fazer o seu estado da arte. Para isso, irei explorar brevemente a história de investigação nesta área, qual a definição de competência social, que aspetos do conceito estão presentes em crianças pré-escolares, quais os modelos e abordagens mais pertinentes, assim como os instrumentos de avaliação mais comuns e fiáveis a utilizar na sua avaliação nesta faixa etária. Vou começar com uma breve introdução sobre onde começa o desenvolvimento da competência social e o porquê de ser tão relevante para a vida de uma criança.

Após o nascimento, as primeiras interações sociais de uma criança recém-nascida são com os seus pais, ou outras figuras cuidadoras na sua ausência. Estas interações precoces no seio de relações vinculares são o início da formação de uma rede afetiva onde se ligam expectativas, comportamentos e percepções – através de um modelo dinâmico interno – que permitem à criança navegar o seu mundo social (*self* e outros), se estas relações de vinculação forem seguras – caracterizadas por cuidadores responsivos – formam-se os referidos modelos cuja estrutura cria a confiança necessária na acessibilidade e responsividade das figuras de vinculação permitindo uma exploração aberta das situações sociais e emocionais do meio (Bowlby, 1973, 1982; (Bretherton et al., 1990). Um estudo de (Verissimo et al., 2011) afirma que as relações de vinculação mãe-criança desenvolvem uma variedade de competências essenciais para a aceitação no grupo de pares em idade pré-escolar, entre as quais as competências sociais que são o foco deste trabalho. No desenvolvimento destas competências

têm impacto variáveis intrínsecas à criança, como o seu temperamento (e.g. reatividade e regulação) que tem um papel importante em interações iniciais. A emocionalidade negativa – em particular raiva – e baixa regulação emocional estão relacionadas com dificuldades no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas (Denham, 1986; Eisenberg et al., 1997), as quais podem ser atenuadas através de práticas parentais menos controladoras em crianças tendencialmente reativas no seu temperamento (Gagnon et al., 2014). Dentro da competência emocional existe a regulação emocional que assume um papel essencial no crescimento e manutenção de laços, contribuindo para a competência social nas interações (Denham et al., 2003; Denham et al., 2009; Kao et al., 2020). É por isso muito importante o desenvolvimento de regulação emocional pelo seu papel no ajustamento e adoção de mecanismos de *coping* de forma a amenizar níveis altos de emocionalidade (i.e., ansiedade, vergonha) (Pecora et al., 2016).

O desenvolvimento destas competências tem o seu começo precisamente no seio das relações da criança com os seus cuidadores, e a qualidade destas relações assim como uma boa rede de suporte social familiar, quer próxima (pais) como mais afastada (tios, avós, entre outros) são características importantes para moldar as primeiras interações da criança longe dos pais, geralmente na pré-escola com os pares, para as quais levam um modelo (aprendido pelas interações prévias com os cuidadores) mental de como agir em contexto social (Bost et al., 1998). É muito importante a criança ter uma vinculação segura com os pais para que se sinta segura e confiante nas suas primeiras experiências com pares na pré-escola sendo especialmente importante com a mãe pois prevê interações mais equilibradas com pares (Park & Waters, 1989; (Rose-Krasnor et al., 1996). É nessa etapa que se formam as primeiras amizades e, segundo Rubin et al., (2012), crianças que sejam socialmente mais competentes serão melhor aceites pelos pares. Crianças com apenas 3 anos têm já claros critérios relativamente aos pares com quem aceitam interagir – capacidades de iniciativa, comunicação,

socialização – e com quem preferem não interagir – comportamentos agressivos, opressivos (Shehu, 2019).

Nestas primeiras amizades, as crianças, tal como os adultos, parecem adotar um sistema custos-benefícios, procurando relações satisfatórias e estáveis, onde sintam um clima de validação e ausência de conflito/rejeição (Ladd et al., 1996). Esta teoria parece confirmar-se pela popularidade de crianças que têm comportamentos pró-sociais e a baixa popularidade daquelas que praticam ações pautadas pela agressividade (Newcomb et al., 1993; Xie et al., 2006). Nesta etapa, as crianças adquirem a capacidade de agir de forma pró-social, assim como uma teoria da mente, as quais antevêm aceitação por parte dos pares. À medida que crescem, as relações tornam-se mais complexas requerendo conhecimentos conceptuais nas amizades, sendo especialmente importante a teoria da mente, o que é comprovado pelas melhores capacidades de descentração verificadas em crianças mais populares – que têm maior preferência dos pares – pois parecem entender melhor as perspetivas dos outros e perceber melhor como fazer amigos, comparativamente aos seus colegas rejeitados (com uma amizade recíproca) ou sem qualquer amigo recíproco, aumentando simultaneamente a sua própria percepção de competência (Fink et al., 2015; Slaughter et al., 2002; Gottman et al., 1975; Kurdek & Krile, 1982). Neste período das suas vidas, uma das conquistas mais evidentes no desenvolvimento de uma criança é a linguagem que permite às crianças expressar-se e comunicar de forma direta os seus desejos e opiniões. O uso da linguagem é obviamente mais difícil para crianças mais jovens que ainda estão a aprender a falar, ou seja, aquelas com melhores habilidades linguísticas ficam melhor posicionadas para terem mais sucesso no domínio social e académico (Oades-sese et al., 2011; Troesch et al., 2016).

A manutenção destas amizades na transição da pré-escola para a escola, especialmente se forem amizades próximas, traz uma certa familiaridade e apoio emocional num contexto novo e desconhecido, ajudando ao desenvolvimento de atitudes positivas sobre a entrada no

primeiro ano escolar. No entanto, a criação de novas amizades em contexto de sala de aula é o que tende efetivamente a aumentar o desempenho escolar, pois uma melhor adaptação proporciona um melhor ambiente de aprendizagem e permite melhor preparação perante novos desafios, ao passo que a rejeição pelos pares prevê pior desempenho, isolamento e evitamento da escola (Ladd, 1990). Consequentemente, crianças com dificuldades de aprendizagem ou pior desempenho escolar estão mais propensas a ser vistas como menos socialmente competentes e menos preferidas pelos pares, apesar delas próprias não se verem como menos competentes (socialmente) (Nowicki, 2003). Na linha de crianças com problemas de aceitação pelos pares estão associadas dificuldades nos períodos posteriores de desenvolvimento, incluindo baixo desempenho académico, abandono escolar, delinquência/criminalidade e psicopatologia (Parker & Asher, 1987). Complementarmente, Walker et al., (1994) verificaram que as queixas somáticas em crianças sujeitas a um grau consideravelmente elevados de situações de vida adversas, eram menores nas que possuíam competência social bem desenvolvida, algo que faz sentido pois crianças com boas competências sociais tendem a receber maior suporte social dos seus pares, podendo isto atuar como um “amortecedor”, ajudando a moderar o impacto de situações de grande stress e psicopatologia (Huber, Plötner, In-Albon, et al., 2019). Acrescentando ao que foi anteriormente referido sobre a importância do suporte familiar na transição para a pré-escola, o suporte parental em particular, parece ter um papel crucial no desenvolvimento de amizades recíprocas e próximas com os pares durante a transição para a escola (Fink et al., 2019). As práticas educativas utilizadas pelos pais são de grande importância para o desenvolvimento da criança e o seu modo de interagir com o mundo social, o uso de práticas não-interferentes tende a potenciar a competência social da criança, ao passo que as práticas coercitivas tendem a levar a problemas de externalização – se aplicadas pelas mães – e internalização – se aplicadas pelos pais (Marin et al., 2012), estando ambas estas formas de problemas associadas a menor competência social (Huber, Plötner, & Schmitz,

2019). Há uma relação tendencialmente negativa e recíproca entre problemas de externalização e competência social, além de simbolizarem menor sucesso acadêmico (Gresham, 2016; Hukkelberg et al., 2019). O contexto influencia a criança de formas ainda mais gerais, por exemplo, o nível socioeconômico da família influencia bastante a aceitação dos pares: se este for baixo, as crianças são mais propícias a ter problemas na área de saúde mental (problemas de conduta) e pior competência social (Hosokawa & Katsura, 2018; Shehu, 2019)

A abordagem que sigo neste trabalho pretende ser uma revisão narrativa da literatura que abrange este tema, tendo investigado diversos artigos, criando uma linha condutora da história deste tema até ao momento. Entre as décadas de 70 e 90, do séc. XX, houve considerável investigação sobre este tópico, no entanto, a partir da entrada no novo milénio a investigação teve uma explosão, daí que tenha optado por uma abordagem qualitativa, analisando os artigos que a investigação costuma citar, assim como outros que considero pertinentes referir.

II – Desenvolvimento

❖ Contexto histórico

A noção de competência pode ser traçada até Sócrates, que via os indivíduos competentes como: “aqueles que gerem bem as circunstâncias que encontram diariamente, e que possuem o julgamento que é preciso em ir de acordo às ocasiões à medida que surgem e raramente perdem o curso de ação conveniente” (Sócrates, citado em Goldfried & D’Zurilla, 1969, p. 155). Os primeiros estudos de nota na área da competência social podem ser traçados até ao início do séc. XX por parte de Piaget. Piaget (Piaget, 1932; cit. em Rubin et al., 2012), um dos autores mais importantes na psicologia do desenvolvimento, mudou o paradigma dos estudos sobre interações sociais em crianças, passando o foco do impacto das interações com os pais (relações assimétricas de obediência) para o impacto das interações com pares (para as

relações equilibradas com negociação e discussão de perspectivas). No fundo, Piaget destaca o papel do pensamento social da criança e como esse pensamento se reflete nas interações com os seus pares. Além de Piaget, a competência social já era também mencionada em alguns estudos, especialmente em crianças (idade escolar), adolescentes ou adultos, com algum tipo de limitação física ou atraso intelectual.

Nesta época, houve a utilização em massa da escala de inteligência de Binet, uma das primeiras a ser desenvolvida, incluindo para distinguir as crianças ditas “normais” daquelas que possuíam “deficiências mentais”, originando as primeiras turmas “especiais” nas escolas de forma a apoiar estas crianças, cujas capacidades (e.g. mentais, sociais e praticamente todas as outras) eram abaixo do esperado e considerado normal (Doll & McKay, 1937). Analogamente à escala de Binet, houve também o desenvolvimento da Escala de Maturidade Social de Vineland (Doll, 1936), metodologicamente modelada da Escala de Binet-Simon e utilizada para determinar a competência social das crianças. O uso desta escala em estudos era direcionado a avaliar populações com algum tipo de desvantagem ou deficiência (Streng & Kirk, 1938) e permitiu verificar uma aparente inferioridade na competência social de crianças institucionalizadas, em comparação com os seus pares inseridos na comunidade escolar (Doll & McKay, 1937; Bradway, 1938), assim como diferenças claras entre os níveis de maturidade social de crianças “retardadas”, “regulares” e “talentosas”. Bradway (1938) realça inclusive a relação entre competência (maturidade) social e inteligência sublinhando a importância que pode ter em termos práticos de adaptação ao contexto escolar uma desconcordância entre o nível de inteligência e o nível de competência social no desenvolvimento individual de uma criança. Alguns anos depois, já na década de 1960, esta descrição de competência social como transparecendo “maturidade pessoal e social” (Zigler & Phillips, 1961, p. 265) continuava bastante usual, assim como o seu estudo através de uma abordagem centrada na psicopatologia, concluindo-se que doentes com melhor competência social pré-mórbida tinham menos

probabilidade de ser institucionalizados. Estas primeiras descobertas relacionando a competência social de crianças a cenários futuros desadaptativos fizeram crescer o interesse neste tópico (Dodge, et al. 1989).

Na segunda metade do séc. XX surgiram inúmeras novas linhas de estudo e abordagens. Uma dessas foi a transição gradual de abordagens focadas na psicopatologia e prevenção para outras focadas em promover conceitos como saúde-mental e bem-estar psicológico (Cowen, 2000; Goldfried & D’Zurilla, 1969). Não obstante, também por volta da década de 60 do séc. XX aparece na história da competência social White, um dos autores pioneiros do construto de competência, com uma publicação em 1959, na qual definiu o conceito como “a capacidade de um organismo interagir eficazmente com o ambiente envolvente” (White, 1959). White (1959) defende um componente motivacional da competência, no entanto, contrariamente a certos impulsos básicos (e.g. necessidades alimentares, sexuais) que despertam uma motivação forte e imediata na sua satisfação, o carácter da competência na interação com o meio envolvente envolve uma motivação menos intensa, o que permite uma satisfação de carácter mais exploratório ainda que igualmente adaptativa, adquirindo-se esta competência gradualmente a cada nova exploração.

Além das abordagens dirigidas para promoção de bem-estar, Zigler & Trickett (1978) reviram progressos feitos na avaliação e definição do construto ao longo de 20 anos sendo fortes apoiantes do distanciamento progressivo do Q.I como medida central de perceção de sucesso de intervenções, transitando para uma visão que dá luz ao impacto da competência social como variável de interesse na inclusão de intervenções futuras. Nesta revisão, argumentaram uma competência social focada no sucesso em atingir expectativas da sociedade assim como a autorrealização pessoal, sugerindo uma lista de quatro indicadores estando entre eles saúde física, Q.I. e desempenho escolar – as quais eram extensivamente estudadas já na

altura – além de variáveis motivacionais e emocionais – as quais tinham tido até ao momento muito pouco foco nestes programas.

Nas décadas de 1980 e 1990 houve desenvolvimentos rápidos e entusiasmantes no campo do desenvolvimento em crianças com o aparecimento de revistas e jornais de psicologia como o *Social Development Journal*, aumentando o interesse em tópicos como cognição, emoção e as próprias competências sociais (Raver & Zigler, 1997). Este aumento de investimento em pesquisas neste tópico foi acompanhado de um conjunto de novos modelos de competência social com diferentes formas de olhar para o construto, onde o seu desenvolvimento tinha em conta o contexto cultural assim como a etapa de desenvolvimento da criança. Esta abordagem foi impulsionada por Waters & Sroufe (1983, p. 79) que afirmaram que “apesar (ou talvez por causa) da sua utilidade em tantos contextos, o domínio de competência tem-se mostrado difícil de definir”, algo que se verifica no relato (Anderson & Messick, 1974) relativo a uma conferência realizada por peritos com o objetivo de desenvolver uma definição concreta de competência social, que pudesse ser utilizada pelas muitas entidades que percebiam a importância de usar este construto como medida de avaliação nos seus programas. No entanto, chegaram a 29 indicadores finais, o que tornou a tarefa de chegar a um consenso numa só definição praticamente impossível.

Foi neste contexto, entre uma abordagem abrangente (eficácia nas interações) difícil de medir e uma abordagem de ênfase em habilidades (*skills*) específicos – ambas com limitações – que Waters e Sroufe (1983) introduziram o seu trabalho, com vista a superar tais limitações através de uma terceira abordagem: olhar para o construto numa perspetiva desenvolvimentista. Esta abordagem tem em conta as habilidades (*skills*) e questões específicas a cada idade e período de desenvolvimento, possibilitando simultaneamente a criação de diretrizes para a avaliação do construto enquanto mantém o seu aspecto integrativo. Nesta nova perspetiva não há contextos nem características específicas que garantam um desenvolvimento ótimo. Em vez

disso, a criança terá de potenciar e coordenar as suas capacidades cognitivas, emocionais e comportamentais através das interações iniciais com figuras de vinculação e posteriormente com o grupo de pares, de modo a retirar o máximo do seu ambiente, tendo sempre em consideração que nenhuma única capacidade ou característica será suficiente, mas que o impacto (positivo ou negativo) se deve à melhor manipulação possível de todos estes domínios conforme a idade e o contexto onde a criança se encaixa (Waters & Sroufe, 1983).

Uma das melhores e mais citadas revisões de literatura sobre a “natureza da competência social” (Rose-Krasnor, 1997) divide a literatura em quatro abordagens: habilidades (*skills*) sociais, estatuto perante os pares (popularidade), relações e funcionais (e.g. processos, resultados). Esta revisão definiu competência social de forma bastante sucinta e eficaz e criou um modelo de competência social com três níveis bastante complementares e úteis na investigação posterior. Irei mencionar mais à frente a definição e o modelo nos seus respetivos capítulos.

❖ **Definição de conceitos**

Desde a definição apresentada por Sócrates houve muito progresso na investigação e procura de uma definição de competência social que fosse realmente abrangente, por um lado, mas pudesse também ser medida através componentes específicos, por outro (Waters e Sroufe, 1983). Apesar do crescimento acentuado de definições multidimensionais e contextuais de competência social (por exemplo, Cavell, 1990), os investigadores têm por hábito decompor a competência social em componentes ou habilidades específicas para a definir (Anderson e Messick, 1974; Bost et al., 1998). Este relato, juntamente com revisões de literatura como Dodge (1985) que disse “há provavelmente tantas definições de competência social como há investigadores a juntar atualmente dados sobre este tópico”, revela uma falta de convergência numa definição única, comum a todos (Arsenio & Lemerise, 2001), fazendo com que muitos autores investiguem a competência social, mas poucos realmente estejam a medir a mesma.

Rubin & Rose-Krasnor (1992) oferecem várias definições propostas por vários autores ao longo dos anos, entre as quais: “a capacidade de um organismo interagir efetivamente com seu ambiente.” (White, 1959, p. 297); “a eficácia ou adequação com a qual um indivíduo é capaz de responder a várias situações problemáticas que o confrontam.” (Goldfried & D’Zurilla, 1969, p. 161); “a eficácia diária de um indivíduo em lidar com seu meio ambiente.” (Zigler, 1972); “um julgamento por outro de que um indivíduo se comportou de forma eficaz.” (McFall, 1982, p.1); “alcance de metas sociais relevantes em contextos sociais específicos, usando meios apropriados e culminando em resultados positivos de desenvolvimento.” (Ford, 1982, p. 324); a habilidade “de fazer uso de recursos ambientais e pessoais para alcançar um bom resultado de desenvolvimento” (Waters & Sroufe, 1983; p. 81); e “a capacidade de se envolver efetivamente numa interação interpessoal complexa e de usar e compreender as pessoas de maneira eficaz.” (Oppenheimer, 1989, p. 45). De facto alguém que veja este parágrafo pensará na quantidade estrondosa de diferentes definições criadas em poucos anos para um mesmo construto, no entanto, Rubin & Rose-Krasnor (1992) repararam em duas características comuns: primeiro era referida a eficácia de um indivíduo na interação e segundo havia referência a “manipulação” - num sentido não pejorativo - dos outros para se alcançar as metas sociais pretendidas por nós próprios. Desta pesquisa de definições surgiu uma nova “a capacidade de atingir objetivos pessoais na interação social, mantendo simultaneamente relações positivas com outras pessoas ao longo do tempo e situações” (Rubin and Rose-Krasnor, 1992, p. 285).

Esta definição contribui, poucos anos depois, para a revisão de Rose-Krasnor (1997) que sugere que competência social é a eficácia nas interações sociais apropriadas ao desenvolvimento. Esta autora propôs um prisma de competência social dividido em níveis. Aquele em que parece haver mais concordância sobre o construto é o nível teórico, que sugere esta eficácia nas interações como sendo uma transação entre diferentes partes, algo suscetível

aos diferentes contextos, de desempenho em situações típicas e com ligação a objetivos específicos a cada indivíduo. O segundo nível consiste em dois indicadores: o próprio, relacionado com atingir objetivos pessoais, autonomia, e sensação de eficácia em interações; e os outros, relacionado com atingir conexão, relacionamentos saudáveis, estatuto grupal adequado, dando prioridade às necessidades dos outros. Este equilíbrio é testado ao longo da nossa vida, inicialmente na infância e idade pré-escolar, fases nas quais começamos a criar um sentido de *self* enquanto estamos ainda dependentes dos outros.

Esta definição de competência social começou a ser bastante utilizada na literatura, inclusive, num estudo feito com professores com o objetivo de perceber como estes adultos, que tantas vezes preenchem questionários e servem de informantes em estudos de crianças, vêem o construto. Concluiu que estes vêem-no como algo multidimensional, focado na adaptação da criança no seu meio e no uso de competências na interação com os outros (eficácia), tendo mencionado principalmente interação, empatia e comunicação nas suas definições (Lillvist et al., 2009).

Por fim, mais recentemente, Joy (2016, p. 282) sugere uma definição para o conceito de competência social (unicamente positiva), como “a combinação de conhecimento e implementação apropriada de *skills* sociais para permitir a uma criança ter relações positivas com pares e adultos e motivação e alcance de objetivos que sirvam como fundação para maior autoestima e preparação para sucesso escolar de um ponto de vista social”.

❖ Modelos de Competência Social

As primeiras definições de competência social trouxeram consigo, naturalmente, o surgimento de modelos associados, relacionando diversos fatores a este construto já por si mutável e complexo. A partir dos anos 60/70 do séc. XX, a competência social começou a ganhar uma relevância destacada no campo da psicologia do desenvolvimento social.

No final da década de 1960, surgiu um dos primeiros modelos de competência social, o modelo analítico-comportamental que, como o nome indica, segue uma abordagem comportamental, assim como virada para a saúde mental na avaliação do conceito de competência. Foi desenvolvido por Goldfried e d’Zurilla (1969), cujos nomes estão associados às origens do estudo de tarefas sociais, enfatizadas neste seu trabalho. Estas tarefas, que as crianças, tal como os adultos, enfrentam diariamente, podem ser exigentes, sendo importante uma abordagem competente, além de apropriada ao contexto, na escolha da resposta (comportamento) a usar na resolução de cada tarefa (Erdley & Asher, 1999). Goldfried e D’Zurilla (1969) enfatizam a variabilidade daquilo que é um comportamento competente dependendo dos diferentes contextos individuais onde essa competência está a ser estudada. Daí o desenvolvimento de um modelo que permite identificar situações específicas para a avaliação da competência social num determinado contexto. Este modelo consiste em cinco etapas: (a) análise situacional, (b) enumeração de respostas, (c) avaliação de respostas, (d) desenvolvimento de um formato de medida e (e) avaliação dessa medida; permitindo retirar alguma subjetividade na escolha de quais as situações mais importantes para cada população estudada.

Desta abordagem comportamental passamos pela década de 1970, onde a intitulada “revolução cognitiva” ganhou espaço, mudando o paradigma e a forma de olhar para determinados assuntos, em especial dentro da psicologia do desenvolvimento que, no passado, teve “pouco interesse em determinar se as diferenças nas habilidades sociocognitivas faziam diferença na forma como as crianças se relacionam” (Shantz, 1983, p. 498). Nesta altura já havia várias concepções do que seria considerado como competência social, as quais variavam bastante nos aspetos que captavam, o que fez com que não houvesse centração naquilo que é a competência social, mas na forma como diferentes fatores (sociais, comportamentais, reações de pares e risco psicológico) se ligam a ela (ver Dodge et al., 1986 para algumas definições).

Foi neste contexto histórico de falta de integração do processamento cognitivo das crianças nos processos sociais, que sugeriu um modelo para estudar a competência social. Este modelo postula que uma criança leva para as interações sociais um conjunto de determinantes biológicas e experiências prévias que as predispõem a responder de determinada maneira quando expostas a determinadas pistas sociais. Os autores acreditam que o processamento destas pistas consiste em cinco etapas: (1) codificar estes estímulos sociais; (2) processamento de representação da informação e integração com experiências anteriores; (3) processo de procura de uma resposta; (4) processo de decisão de que resposta utilizar; e (5) processo de agir a resposta. É importante salientar que estas etapas não significam um modelo sem interação com o meio, mas sim um modelo transacional onde os pares possuem a mesma capacidade de processamento de informação, ou seja, a criança deve adaptar a sua resposta em função da reação que o seu comportamento elicitava nos seus pares, funcionando como um ciclo de ação-reação, onde cada qual modela as suas respostas com base em respostas anteriores. Deste modelo podem retirar-se as premissas deste processamento de informação ser rápido, inconsciente e dividido em etapas separadas, mas sequenciais.

Na sequência deste modelo, Dodge et al. (1986) desenvolveram um novo modelo, também ele dividido em cinco etapas, desta feita não representando somente o processamento de informação social, mas a sua integração no contexto de interações sociais, destacando a relação cíclica entre processamento de informações e comportamento social. As etapas são: (1) pistas sociais; (2) processamento dessas pistas por uma criança; (3) comportamentos da criança que ocorrem em função do processamento das pistas; (4) julgamentos de colegas sobre o comportamento da criança; e (5) comportamento dos colegas em relação à criança.

Numa continuação de abordagem focada em habilidades sociais, Cavell (1990) criou um modelo com o objetivo de conciliar diferentes visões daquilo que é competência social,

mais especificamente juntar o modelo de habilidades sociais de McFall (1982) com a definição de habilidades sociais proposta por Gresham (1986), com o objetivo de conjugar numa estrutura hierárquica os componentes de ajustamento social, desempenho social e habilidades sociais. No nível mais alto está o ajustamento social que se refere a atingir as etapas de desenvolvimento apropriadas. Depois vem o desempenho social e a escolha do comportamento mais adequado em determinada situação. E por último, as habilidades sociais que se referem a um conjunto de competências (*skills*) concretas. Este modelo multinível assenta nos pressupostos de que é necessário considerar o desempenho social para se conseguir perceber as causas e consequências do funcionamento social. Além disso, a forma mais eficaz de observar e avaliar o funcionamento social é através do desempenho em tarefas sociais concretas (Cavell, 1990).

Depois de Cavell, surgiu um modelo que utilizou diferentes dimensões de competência social. Felner et al. (1990) desenvolveram um modelo quadripartido que apresenta uma visão multidimensional de competência social, juntando quatro tipos de domínios: cognitivas (conhecimento cultural e social, habilidades académicas e ocupacionais, capacidade de tomada de decisão e processamento de informações), comportamentais (conhecimento das respostas e a capacidade de executá-las), emocionais (afetam a regulação e expressão afetivas para facilitar a resposta socialmente competente e a formação de relacionamentos) e motivacionais (estrutura de valores, desenvolvimento moral e senso de eficácia e controle de um indivíduo). DuBois e Felner (1996) estudaram posteriormente a validade e aplicabilidade clínica deste modelo, dentro de uma perspetiva virada para a promoção da saúde mental, e não tanto na clássica abordagem de apenas reduzir sintomas e psicopatologia. Segundo o autor pioneiro do modelo, a competência social pode ser vista como “um componente necessário de, mas (...) não equivalente à saúde mental positiva” (Felner et al., 1990, p. 260), por isso apresento aqui uma revisão mais atual deste modelo (DuBois et al., 2003) que acrescenta ao modelo inicial a

dimensão de competência social/bem-estar, postulando que também ela é influenciada pelos mesmos quatro domínios (cognitivo, emocional, comportamental e motivacional). Ambas as componentes fazem contribuições individuais (independentes) e essenciais para a dimensão de saúde mental positiva e, segundo DuBois e Felner (1996) têm a capacidade de se influenciar ao longo do tempo, do mesmo modo estas duas dimensões são também elas influenciadas pela presença ou ausência de um conjunto de capacidades (cognitivas, emocionais, comportamentais, motivacionais) assim como da interação entre si e com o contexto. O modelo revisto (DuBois et al., 2003) acrescenta capacidades não presentes no original, que são importantes para a dimensão de competência social do modelo (e.g. bem-estar subjetivo no domínio emocional ou processos de formação e manutenção de autoestima no domínio motivacional). Por último, mas não menos importante, as interações da pessoa e das suas capacidades com o seu meio envolvente têm um grande impacto na saúde mental, especialmente dependendo se há congruência entre a forma como a pessoa se vê e em como os outros a vêem. Resumindo, este modelo fornece uma visão multidimensional de como a competência social e o ajustamento psicológico são influenciados por quatro domínios diferentes e de como a interação entre todas estas dimensões individuais em interação com o meio contribuem para a saúde mental.

Uma abordagem também integrativa de diferentes domínios da competência social, a abordagem desenvolvimentista de Waters e Sroufe (1983) definiu competência de forma integrativa, o que apelou ao modelo desenvolvido por Bost et al. (1998) que a definiram como a utilização flexível de recursos (comportamentais, cognitivos e afetivos) a fim de alcançar objetivos sociais sem restringir indevidamente as oportunidades dos pares para atingirem os seus próprios objetivos e sem impedir a criança de atingir metas futuras por limitar as suas próprias oportunidades.

A competência social é vista como um atributo singular de diferenças individuais hierarquicamente organizadas que influencia os seus restantes componentes (causalmente). Dessa forma, Bost et al. (1998) operacionalizam competência social com referência a domínios amplos (perfis de atributos comportamentais e psicológicos indicativos de competência social, foco da atenção visual dos pares e aceitação pelos pares) e usaram vários instrumentos para avaliar cada um destes domínios – originando três “famílias” de medição diferentes, não obstante relacionadas pela sua ligação ao construto central de competência social. Este modelo suporta a avaliação da competência social com medidas abrangentes que se sobrepõem à habilidade da criança de gerir comportamento, afeto ou processos cognitivos especificamente, pois nenhuma destas dimensões caracteriza adequadamente as diferenças na competência social por si só. Esta conclusão é congruente com a visão de Waters and Sroufe (1983) que foi seguida neste estudo porque os indicadores e, conseqüentemente, os instrumentos de avaliação de competência social tendem a variar ao longo do desenvolvimento.

Posteriormente, esta perspectiva de competência social como um construto hierarquicamente organizado foi desenvolvida por Vaughn et al. (2009) que procurou testar a sua generalização. Utilizando a definição fornecida por Bost et al. (1998), estes autores obtiveram provas de que a competência social em crianças pré-escolares é multinível e envolve, pelo menos, três famílias de componentes a avaliar: habilidades comportamentais, cognitivas e afetivas; envolvimento social e motivação; e aceitação pelos pares. Este desenvolvimento do modelo multinível, multimétodo, continuou com Shin et al. (2011) a avaliar as componentes de aceitação pelos pares; perfis comportamentais e de personalidade característicos de crianças pré-escolares socialmente competentes; envolvimento social/motivação de forma longitudinal, sugerindo que a competência social é um construto coerente em crianças pré-escolares, sendo as diferenças individuais em crianças mais novas estáveis ao longo do tempo. Resultados estes

que apoiam o modelo hierárquico proposto por Bost et al. (1998) e o modelo conceptual de Waters e Sroufe (1983).

Este modelo descrito por Vaughn et al. (2009) foi testado também com amostra portuguesa (Santos et al., 2013) que replicou os resultados do estudo original, concluindo também que os fatores demográficos não influenciam fortemente os níveis dos indicadores de competência social envolvidos neste modelo. Por último, refiro um estudo de Vaughn & Daniel (2014) com a curiosidade de possuir uma amostra 100% portuguesa, que continua a pesquisa anterior baseada no trabalho teórico de Waters e Sroufe (1983), utilizada para caracterizar e medir a competência social por várias equipas de investigadores em formato transversal (e.g., Bost et al., 1998; Santos et al., 2013; Vaughn et al., 2009) e longitudinal a curto prazo (e.g., Shin et al., 2011). Neste último estudo foi verificado que ao longo dos 3 anos o significado e medição de competência social mostraram invariância e consequentemente estabilidade. Adicionalmente, verificou-se um crescimento positivo significativo ao longo do tempo no domínio do perfil comportamental/atributos de personalidade, e as crianças parecem melhorar ao longo do seu desenvolvimento as habilidades para agir em conformidade com objetivos. Resumindo, a investigação à volta deste modelo dita que a competência social pode ser interpretada como um construto latente hierárquico ligado a domínios de investimento social/motivação, traços individuais, perfis comportamentais e aceitação por pares.

Na última década, o estudo da competência social continuou em destaque com a criação de novos modelos. (Chang et al., 2012) desenvolveram um modelo integrativo de competência social no qual há influências do risco cumulativo, emocionalidade negativa (dimensão do temperamento relacionada com irritabilidade e labilidade emocional) e regulação emocional. Este modelo tem em conta o quanto a interação entre fatores da criança (e.g. temperamento) e uma rede de fatores contextuais (i.e., família, escola, sociedade, cultura) envolventes moldam o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979). Devido a esta visão multicontextual,

expandiram a avaliação da competência social na relação das crianças com os seus irmãos e não só com os seus pares. Verificaram que quanto mais fatores de risco houvesse na vida das crianças, pior o desenvolvimento da regulação emocional na pré-escola para crianças com elevada emocionalidade negativa e, conseqüentemente, anteviu menor competência social em casa – antes do ingresso na escola – e na entrada no primeiro ano escolar. Curiosamente, a competência social na escola teve uma melhor associação com a regulação emocional, indicando que nesse contexto as crianças tendem a tentar adaptar-se à estrutura mais definida do contexto.

Baseado na estrutura sócio-cultural de Hinde (1987) para organizar experiências sociais, Blair et al. (2015) num estudo multi-informantes, multimétodos e multidimensional criou um modelo de desenvolvimento em cascata – desenvolvimento num domínio desencadeia desenvolvimento nos restantes como se fosse uma cascata – em que a regulação das emoções é o ponto de partida para o desenvolvimento de três dimensões da competência social: habilidades (*skills*) sociais, aceitação pelo grupo de pares e qualidade das amizades. Este estudo conclui que a regulação emocional na pré-escola (5 anos) torna mais provável a participação positiva em atividades sociais, o que tem efeitos em potenciar o desenvolvimento das habilidades sociais (*skills*) na meia infância que, por sua vez, deixa a criança em melhor posição para ter interações sociais positivas e demonstra efeitos em cascata na aceitação posterior pelo grupo de pares, na qualidade da amizade e na regulação emocional na infância tardia (10 anos). Segundo os resultados obtidos neste estudo, a regulação emocional prediz a competência social futura com efeitos recíprocos nos dois construtos, o que apoia a muito referida interdependência do desenvolvimento emocional e social.

Esta última frase serve como transição para a apresentação de um modelo que não se foca nas componentes cognitiva nem comportamental, mas, sim, afetiva da competência social.

A investigação nesta vertente da competência social tem alguma história, e a minha escolha pelo artigo de Halberstadt et al. (2001) justifica-se precisamente pelo facto de fornecer uma breve revisão histórica de modelos anteriores, utilizando os pontos fortes desses modelos e indo mais longe, na medida em que (a) integram esses domínios amplos, mas que se relacionam; (b) delinea de forma precisa cada habilidade específica dentro de cada domínio; (c) sugere uma sequência de desenvolvimento para essas habilidades; e (d) coloca todos esses processos num contexto social contínuo e dinâmico. Desta forma, adotam uma visão compreensiva e multifacetada do construto, dividindo a competência social afetiva em três componentes básicos: envio de mensagens afetivas, receção de mensagens afetivas e experiência afetiva. Podem considerar-se factores pessoais (e.g. temperamento, visão do mundo, motivação para interagir) como um quarto componente do modelo que impacta todos os outros três. Dentro de cada componente, existem quatro habilidades progressivas que são essenciais para interações sociais bem-sucedidas: (a) consciência, (b) identificação, (c) funcionamento num contexto social e (d) gestão e regulação (clareza, sinais falsos e sinais reais). Desta forma, cada habilidade está ligada hierarquicamente com o seu componente, sendo o desenvolvimento da competência social afetiva uma constante troca entre processos de maturação individuais e interação social.

Já se falou ao longo do artigo sobre as diversas definições, modelos e abordagens da competência social, especialmente em Rose-Krasnor (1997). Faz sentido, dada a importância histórica no desenvolvimento da literatura sobre competência social, que conclua a apresentação de modelos com um dos mais completos. A autora reviu diferentes pontos de vista e os métodos associados a eles e, por fim, propôs um modelo em prisma de competência social dividido em três níveis. Aquele em que parece haver mais concordância sobre o construto é o nível teórico, que sugere que esta eficácia nas interações seja uma transação entre diferentes partes, algo suscetível aos diferentes contextos, de desempenho em situações típicas e com

ligação a objetivos específicos a cada indivíduo. O segundo nível consiste em dois indicadores: o *self*, relacionado com atingir objetivos pessoais, autonomia, e sensação de eficácia em interações, e os outros, relacionado com atingir conexão, relacionamentos saudáveis, estatuto grupal adequado, dando prioridade às necessidades dos outros. Este equilíbrio é testado ao longo da nossa vida. Inicialmente, na infância e idade pré-escolar, começamos a criar um sentido de *self* enquanto estamos ainda dependentes dos outros. O último nível é reservado aos “*social skills*” que são a base de todas as interações sociais, consistindo em habilidades cognitivas, emocionais, comportamentais e motivacionais que residem fundamentalmente no indivíduo e as quais podem ser desenvolvidas em interação.

Recentemente, Joy (2016) apresentou um modelo do construto baseado no modelo de prisma de Rose-Krasnor (1997) e dividiu a competência social nos níveis objetivos, relações e *skills*. No entanto, adotou uma visão estritamente positiva do conceito, onde as variáveis de autorregulação, habilidades iniciais de linguagem, paternidade facilitadora e emocionalidade dos pais influenciam, supostamente, a competência social positiva da criança que, por sua vez, deve influenciar a prontidão social e o autoconceito/autoestima. Os resultados mostraram que uma criança que regule bem as suas emoções, comportamentos impróprios e se consiga manter focada (autorregulação) tende a ser socialmente mais competente, o que faz com que se percecionem de forma mais positiva (autoestima) e esteja mais preparada para a entrada no contexto escolar (preparação para escola).

❖ Instrumentos de avaliação

Segundo Waters e Sroufe (1983), o processo de avaliação de competências sociais não tem instrumentos específicos que devam ser utilizados porque eles próprios não contemplam comportamentos específicos que devam ser avaliados. Ao invés, estes investigadores adotam a postura de que os desafios que as crianças enfrentam são, até certo ponto, transversais aos

adultos. No entanto, conseguem verificar-se algumas problemáticas particularmente salientes em cada etapa de desenvolvimento (*age-appropriate assessment*). Resumindo, as perguntas que devemos fazer são “O que se desenvolve?” e “O que devemos medir?”.

Anteriormente, referi que no início do séc. XX havia um grande foco no Q.I., sendo que até uma das primeiras escalas para avaliar a competência social foi moldada pela escala de Q.I. de Binet. A Escala de Maturidade Social de Vineland (Doll, 1936) foi das primeiras escalas de competência social e utilizava, numa vertente de maturidade, um instrumento relativamente preciso para avaliar a competência social em todas as idades, desde o nascimento até à maturidade. A escala é composta por uma hierarquia de desenvolvimento baseada em desempenhos comportamentais que refletem independência pessoal e responsabilidade social. O desempenho comportamental pode ser agrupado em categorias como: autoajuda, locomoção, ocupação, comunicação, autodireção e socialização, com autodireção como um fator geral em todas as categorias. Irei a seguir apontar outros instrumentos de avaliação deste construto

O *Q-sort* avalia diferenças de crianças em relação a determinados construtos. A técnica é aplicada por observadores já familiares com as crianças, classificando-as numa série de afirmações, agrupando-as de acordo com o quão parecidas ou diferentes as crianças são delas. O mais referido em estudos é o *California Child Q-sort* (CCQ; J. Block e J. H. Block, 1980), na qual os observadores completam todo o CCQ de 100 itens para cada criança e, subsequentemente, os investigadores obtêm as pontuações do critério de interesse. Há inclusive um *Q-sort* para populações pré-escolares *Preschool Q-sort* (PQ; adaptação de Bronson de um *Q-sort* originalmente usado por [1967]).

Harter & Pike (1984) criaram a escala pictórica de competência percebida e aceitação social – uma extensão da Escala de Competência percebida para crianças – da qual há uma versão para crianças pré-escolares composta por 4 domínios (cada um com 6 itens): competência cognitiva, competência física, aceitação pelos pares e aceitação materna. A escala

compreende dois fatores: um primeiro fator, competência geral, definido pelas subescalas de competência cognitiva e física; assim como um segundo fator, aceitação social, que compreende as subescalas de aceitação materna e de pares.

O Sistema de Avaliação das Competências Sociais (Gresham & Elliott, 1990) é um instrumento que avalia a frequência com a qual uma criança demonstra certas competências sociais e/ou problemas de comportamento. É composto por duas subescalas: competências sociais (30 itens) e problemas de comportamento (18 itens). A primeira, dividida em três categorias: cooperação (seguir regras e ser prestável), assertividade (demonstrar iniciativa e confiança) e autocontrole (habilidade para resolver situações de conflito). A segunda, dividida em três categorias: externalização (reagir com agressividade), internalização (ansioso e solitário) e hiperatividade (agir com impulsividade). Além disso, avalia também a competência acadêmica (6 itens). A prova tem em si várias formas, sendo umas para professores e pais e outras para crianças (autorrelato). As formas para professores e pais têm três níveis: uma para crianças dos 3 aos 5 anos, outra para crianças da pré-escola ao 6º ano, e outra do 7º ao 12º ano. A forma para os alunos (autorrelato) existe para dois níveis: uma do 3º ao 6º ano e outra do 7º ao 12º. Foi desenvolvida também uma versão portuguesa desta escala – escala de Competências Sociais (K-6 - Forma para Professores) para alunos entre a pré-escola e o 6º ano (Lemos & Meneses, 2002). Esta escala pretende avaliar a frequência com que o aluno apresenta determinadas competências sociais e a importância dessas competências para o sucesso na sua sala de aula.

A *Penn Interactive Peer Play Scale* (PIPPS; Fantuzzo et al., 1995) é composta por 32 itens que avaliam o comportamento no brincar de crianças em idade pré-escolar. Existem três dimensões do PIPPS: (a) interação no brincar, (b) interrupção no brincar e (c) desconexão do brincar. A interação descreve comportamentos pró-sociais, como confortar e ajudar os colegas, mostrar criatividade e envolver outras pessoas na brincadeira. A interrupção descreve

comportamentos agressivos e antissociais que interferiam nas interações contínuas de brincadeira entre pares. A desconexão indica comportamentos de afastamento ou evitamento e não participação. Foi desenvolvida uma versão portuguesa da escala (Torres et al., 2014).

A *Social Competence and Behavior Evaluation-30* (SCBE-30; LaFreniere & Dumas, 1996) é um instrumento de aplicação breve que descreve a adaptação e o funcionamento da criança em sala de aula numa idade pré-escolar. É um instrumento de observação e classificação dos comportamentos das crianças preenchido pelos professores para ajudar no planeamento e intervenção de atividades e está dividido em três fatores principais: competência social; raiva-agressão; e abstinência/ansiedade.

Recentemente foi desenvolvida a *Preschool and Kindergarten Behavior Scale – PKBS-2*, 2ª Edição (Merrell, 2002). Esta escala classifica comportamentos de crianças entre os 3 e os 6 anos e pode ser preenchida por uma variedade de informantes, como pais, professores e outros cuidadores, existindo tabelas de conversão distintas conforme as avaliações sejam em casa ou na escola. É composta por 76 itens de duas escalas separadas (Escala de Habilidades Sociais e Escala de comportamento do problema), fornecendo uma avaliação integrada e funcional das habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças pré-escolares. A escala de Habilidades Sociais inclui 34 itens em 3 subescalas: Cooperação Social, Interação Social e Independência Social. A escala de problemas de comportamento inclui 42 itens em 2 subescalas: Problemas de externalização e Problemas de internalização. Além disso, existem 5 subescalas suplementares de comportamento problemático disponíveis (opcional). Esta escala foi adaptada e traduzida para português (Major, 2011) com resultados congruentes com os da versão original das PKBS-2, mas também, em geral, com a literatura sobre aptidões sociais e problemas de comportamento na idade pré-escolar, o que permite considerar a versão portuguesa das PKBS-2 como uma mais-valia para na avaliação socioemocional das crianças

portuguesas em idade pré-escolar. Esta versão inclui a inclusão de novos itens relevantes resultando numa versão portuguesa com 80 itens (34 na escala de AS e 46 na escala de PC).

A avaliação com escalas de avaliação tem a vantagem de ser económica e acessível no seu uso (Gresham 2016), no entanto, a avaliação das competências sociais da criança deve ser feita de forma abrangente e, não somente focada nos *social skills* (Joy, 2016). A aceitação sociométrica é amplamente aceite como a medida padrão para avaliação de competência social. A técnica sociométrica mais comum é o método de nomeação de pares em que as crianças são convidadas a nomear colegas de classe de acordo com critérios especificados como quem preferem mais ou quem preferem menos. A pontuação de uma criança é baseada no número de nomeações recebidas. McCandless & Marshall (1957) desenvolveram uma versão onde é pedido a cada criança para nomear ou apontar para fotos dos seus companheiros preferidos para brincar durante uma entrevista individual. São pedidas três escolhas de companheiros para cada uma das três atividades: brincadeira no exterior, brincadeira na sala e ouvir histórias. Surgiram variações, como uma escala de classificação do tipo *likert* (Asher, Singleton, Tinsley, & Hymel, 1979), onde cada criança classifica as fotos de todos os colegas num de três recipientes, conforme com quem gostava de brincar muito, mais ou menos, ou não gostava de brincar. Apesar deste instrumento providenciar um bom *insight* nas relações interpessoais das crianças numa perspetiva de autorrelato, Hymel (1983) argumentou que crianças com menos de 4 anos de idade podem não responder de forma confiável às questões sociométricas. Posteriormente, a medida sociométrica mudou de modelos unidimensionais para modelos bidimensionais.

Na avaliação de crianças pré-escolares, mais do que em qualquer outra idade, a perspetiva conta, ou seja, tal como já sugerido previamente por outros autores, os estudos devem ser multi-informadores, utilizando pais, professores e as próprias crianças, de modo a perceber a dimensão total da competência e dos problemas (externalizantes e internalizantes)

a desenvolvê-la (Huber et al., 2019). Apesar de, por vezes, haver pouco acordo entre informantes, a existência de diferentes perspectivas do comportamento da criança torna a mais compreensiva a avaliação e a intervenção nestas idades (Huber et al., 2019). Avaliações abrangentes, adaptadas às idades, que conciliem pontos comportamentais, cognitivos e emocionais de modo a ver como a criança os integra. Afastamento do Q.I e temperamento (Waters e Sroufe, 1983).

Independentemente do objetivo em mente para a escolha de um instrumento convém seguir as seguintes orientações: saber os domínios onde esperamos ver algum tipo de mudança (i.e., comportamental, cognitivo, emocional) e pelos olhos de quem será feita a avaliação (i.e., pares, adultos), além disso é importante essas escolhas considerarem a cultura e as etapas de desenvolvimento apropriadas (Raver e Ziegler, 1997). Ao ter este cuidado extra em investigações futuras haverá maior facilidade na transmissão e verificação de descobertas e do seu impacto.

III – Discussão e Conclusões

Após esta revisão de literatura existente, um ponto saliente que surgia sistematicamente na introdução dos artigos que revi era a referência dos diferentes autores à inconsistência, dificuldade e multiplicidade de definições de competência social no campo da psicologia do desenvolvimento, sendo um assunto argumentado ainda atualmente. Embora tenham objetivos semelhantes, julgo que os investigadores acabavam por explorar construtos diferentes pois divergiam nas componentes da competência em que se focavam e nas metodologias que usavam. Como referido anteriormente (Zigler & Trickett, 1978; Raver & Zigler, 1997), a investigação na área da psicologia passou para uma maior exploração do desenvolvimento social mas, para as instituições e organizações investirem em programas de competência social, seria necessário apresentar este construto como algo mais sólido, concreto e compreensivo. Nesta ótica, foram desenvolvidas várias definições, modelos e metodologias relacionados com

competência social. Raver e Zigler (1997) fizeram uma revisão não exaustiva de definições, marcos (cognitivos, emocionais e comportamentais) e instrumentos mais relevantes. Nessa revisão, descrevem crianças socialmente competentes com tendência a demonstrar sucesso em várias dimensões (emocional, cognitivo e comportamental) e domínio em diversos *skills* sociais (Raver e Ziegler, 1997). Esta diversidade é vista como “uma bênção e um desafio”: fará os investigadores especificar os seus instrumentos e integrar uma visão empírica mais concreta, algo que aumenta a exigência da investigação, mas encoraja melhores resultados.

Uma parte menos explorada da competência social neste trabalho, foi a sua vertente prática. No sentido de não deixar uma lacuna falo, nesta secção precisamente, de alguns currículos e programas desenvolvidos na área, os seus resultados e aspetos a considerar no futuro. O desenvolvimento positivo requer bons resultados a curto-prazo, específicos de cada nova etapa de desenvolvimento, assim como longitudinais (Waters e Sroufe, 1983). Estes resultados são previstos, em parte, por boas habilidades sociais que facilitam o ajustamento da criança no seu meio (Gresham, 2016). Esta perspetiva é apoiada por uma revisão de Programas de Treino de Competência Social onde é transmitida a mensagem de adaptar os programas às necessidades da população de crianças abrangidas com o objetivo de obter mudanças a curto e longo prazo (Beelmann et al., 1994). O desenvolvimento de uma criança começa no seio da relação com os pais, especialmente com a mãe, onde uma vinculação segura é essencial na promoção da competência social da criança, que por sua vez promove interações positivas com os pares, potenciando uma série de *skills* sociais importantes na adaptação social e prevenção de problemas de comportamentos de externalização, como a agressividade (Fernandes et al., 2019; Kemple et al., 2019; Verissimo et al., 2011). Wang & Dix (2015) dão um exemplo do que pode acontecer quando as figuras maternas são pouco responsivas, impactando de forma negativa a cognição social, a qual impacta o desenvolvimento da competência social. Não obstante, há outros fatores latos que impactam o desenvolvimento da criança como o

rendimento familiar e o nível escolar dos pais. Crianças provenientes de famílias em melhor situação económica, assim como aquelas que têm pais com maior nível escolar tendem a ter menos problemas comportamentais/emocionais e melhores competências sociais (Hosokawa & Katsura, 2018). Estes resultados demonstram a importância de considerar, em qualquer programa, fatores culturais, económicos e familiares que envolvam as crianças e adaptá-lo conforme o contexto onde será implementado.

O último nível de Rose-Krasnor (1997) representa a “base na qual a competência social é construída”. Reconhecendo a utilidade deste nível, têm sido criados cada vez mais programas de forma a potenciar *skills* sociais e a desenvolver a competência social das crianças. Nos últimos 30 anos, estes programas tiveram um impacto significativo no desenvolvimento destas competências, promovendo conseqüentemente o sucesso académico das crianças, assim como o aumento na sua motivação, que desempenha um papel fundamental na prevenção do défice destes *skills* (Gresham, 2016; Özbey & Köycegiz, 2019). Um exemplo de um programa de *skills* sociais é o programa *Life Skills* (Kaya & Deniz, 2020), que ajuda crianças de quatro anos a aumentar várias habilidades sociais (i.e., cooperação, interação) e, simultaneamente, a reduzir problemas de comportamento (i.e., externalização, internalização, antissociais). Rabiner et al. (2016) dá exemplos de outros programas que ajudam as crianças a desenvolver os *skills* sociais, contribuindo para maior sucesso nas relações com pares, como o *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS) (Domitrovich et al., 2007) e o *Dinosaur School curriculum*, (inserido no programa *Incredible Years*) (Webster-Stratton & Reid, 2004). Uma revisão (Goldstein et al., 2014) demonstrou que as intervenções com o objetivo de aumentar os *skills* sociais podem beneficiar as crianças com autismo, assim como os seus pares inclusive, sendo que algumas são apontadas como mais favoráveis (i.e., intervenções, mediação por pares, múltiplos componentes, mediação por adultos) do que outras, na melhoria de interações (Whalon et al., 2015).

Os aspetos cognitivos e socioemocionais na preparação da entrada para a escola são cruciais para a criança ser aceite pelo seu grupo de pares (Fink et al., 2019). Dentro das variáveis cognitivas, existem funções executivas como, por exemplo, a memória de trabalho. Esta proporciona a habilidade de ter presentes objetivos e informações relevantes a cada situação, permitindo a escolha das respostas mais competentes, sublinhando a sua importância no desenvolvimento da competência social (Caporaso et al., 2019). Além disso, a teoria da mente, que tem um impacto positivo na preparação de uma criança na entrada para a escola, que um estudo português defende (Martins et al., 2019) deve ser incluída no currículo pré-escolar para ensinar as crianças a perceber a perspectiva dos outros e lidar mais eficazmente com os seus colegas em contexto social e de sala de aula. Além destes indicadores, seria ignóbil não referir o papel da linguagem e da comunicação em si, nas interações sociais, estando ambas relacionadas com a competência social. Ambas devem ser também incluídas na análise de modelos e intervenções futuras relacionadas com desenvolvimento social e integração no grupo de pares (Dagal, 2017); Hebert-Myers et al., 2006). Dada a sua influência, é sugerido que se divulgue esta informação por pais e professores, educando-os sobre o papel da comunicação, inclusive, fornecendo cursos ou *workshops* onde possam desenvolver eles próprios as suas competências comunicacionais. Realço também o papel da competência emocional – em especial, a regulação de emocional – que está desde muito cedo ligada à competência social, contribuindo para o seu desenvolvimento (Denham et al., 2003); Kao et al., 2020). Sabendo desta influência mútua entre variáveis, não é de espantar que a competência social e emocional sejam, em muitos casos, utilizadas conjuntamente, inclusive, em programas e currículos escolares.

A implementação de currículos de aprendizagem socioemocional numa fase precoce da infância demonstra uma melhoria significativa das suas competências sociais e emocionais, em comparação com as que têm currículos sem foco nestas competências, e com as que não

estão inseridas num (Yang et al., 2019). Estas conclusões apoiaram uma tendência promissora na implementação de programas que combinem intervenções com foco na competência social e emocional na pré-escola e início da escola primária (Blair, 2002). No caso específico do *bullying*, especialmente numa atualidade onde se reconhecem os seus perigos e já não se considera como sendo apenas físico, mas também psicológico, torna-se essencial implementar intervenções precoces que promovam os comportamentos pró-sociais das crianças. Para que isto aconteça, é importante também recorrer a investigação que nos ajude a perceber precedentes e a etapa do desenvolvimento em que surgem (a investigação longitudinal será a mais útil neste sentido) (Jenkins et al., 2017).

Estas descobertas sugerem a necessidade de conscientização das famílias e profissionais para o apoio do desenvolvimento das suas competências sociais e conceitos relacionados com a mesma. O programa *Second Step*, por exemplo, criou materiais para que os pais das crianças envolvidas pudessem levar para casa e pôr em prática, o que faz sentido dado que as práticas parentais envolvem interações bidirecionais, ou seja, convém o desenvolvimento da criança ser acompanhado por aprendizagens simultâneas dos pais (Kemple et al., 2019; Marin et al., 2012). Noutro exemplo, Gagnon et al. (2014) alertou pais e adultos que trabalham com crianças, que comportamentos parentais menos controladores podem atenuar os riscos associados a um temperamento reativo, promovendo experiências sociais positivas para as crianças. Posteriormente, será importante investigar este fenómeno para averiguar possíveis efeitos. Denham et al. (2003) sugeriu, por exemplo, que os educadores ensinem às crianças os sentimentos, de forma a auxiliar o desenvolvimento da competência emocional, especialmente nas crianças mais emocionais. Dadas as relações verificadas, poderá significar melhor competência social no futuro, a qual está relacionada, por exemplo, com melhor ajuste na sala de aula e menor conflito com os professores (Legkauskas & Magelinskaitė-Legkauskienė, 2019). Na linha de educar profissionais sobre a importância

destes aspetos, o modelo de Han (Han, 2014) defende que se devem conceder oportunidades de desenvolvimento profissional aos professores para aprender sobre a natureza da competência social e os seus benefícios, aprimorando o seu conhecimento e implementando práticas que promovam a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Uma ajuda para a implementação de futuros programas para crianças será perceber aquilo que elas mais valorizam na sua experiência escolar, não apenas em aspetos académicos, mas também motivacionais, como a inclusão, espaços onde sintam apoio e possam ser criativas e brincar. (O'Farrelly et al., 2020).

Em conclusão, este trabalho vem contribuir para o foco cada vez maior na prevenção, promoção e intervenção em idades cada vez mais precoces. A competência social é um construto que abrange diversos domínios, figura em diversos modelos e divide opiniões quanto à sua definição. O modelo e definição de Rose-Krasnor (1997) é bastante completo e abrangente, assim como muito aceite atualmente. Concordo com muitos dos pontos desenvolvidos pelos investigadores. Há pesquisa suficiente para implementar cada vez mais programas na idade pré-escolar pois demonstram grandes benefícios, não só para a criança como para o ambiente à sua volta, daí realçar a importância de consciencializar os pais e promover o desenvolvimento profissional de professores para lidarem cada vez melhor com as crianças no sentido de potenciarem estas competências. Na avaliação das competências e do sucesso deste programa é, portanto, importante utilizar múltiplos instrumentos que englobem vários informantes (pais, professores e as próprias crianças) e que abranjam diversos domínios. Simultaneamente, é fundamental que sejam específicos para a idade e etapa de desenvolvimento da criança, no sentido de avaliar os desafios concretos que a criança enfrenta.

Referências bibliográficas:

- Anderson, S., & Messick, S. (1974). Social competency in young children. In *Developmental Psychology* (Vol. 10, Issue 2, pp. 282–293). <https://doi.org/10.1037/h0035988>
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Processes, and Social Competence. *Social Development, 10*(1), 59–73.
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00148>
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*, 43–48.
- Beelmann, A., Pfingsten, U., & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. In *Journal of Clinical Child Psychology* (Vol. 23, Issue 3, pp. 260–271).
https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2303_4
- Blair, B. L., Perry, N. B., Brien, M. O., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2015). *Identifying Developmental Cascades Among Differentiated Dimensions of Social Competence and Emotion Regulation. 51*(8), 1062–1073.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. In *American Psychologist* (Vol. 57, Issue 2, pp. 111–127). <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology: Vol. 13. Development of cognition, affect, and social relations* (pp. 39–101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Bost, K. K., Vaughn, B. E., Washington, W. N., Cielinski, K. L., & Bradbard, M. R. (1998). Social Competence, Social Support, and Attachment: Demarcation of Construct Domains, Measurement, and Paths of Influence for Preschool Children Attending Head Start. *Child Development, 69*(1), 192–218. <https://doi.org/10.2307/1132080>
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment* (2nd rev. ed.). New York: Basic Books. (Original work published 1969.)
- Bradway, K. P. (1938). Social Competence of Grade School Children. *The Journal of Experimental Education, 6*(3), 326. <https://www.jstor.org/stable/20150510>
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention. In *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=1990-98514-009&site=eds-live>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caporaso, J. S., Boseovski, J. J., & Marcovitch, S. (2019). *The individual contributions of three executive function components to preschool social competence. September 2018*, 1–18. <https://doi.org/10.1002/icd.2132>
- Carla, M., L., B. A., Joana, B., Ana, O., C., M. E., & Manuela, V. (2019). Relations Between Theory of Mind and Academic School Readiness: The Moderating Role of Child

Gender. *Merrill-Palmer Quarterly*, 65(1), 101.

<https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.65.1.0101>

Cavell, T. A. (1990). Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111–122. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1902_2

Chang, H., Shelleby, E. C., Cheong, J., & Shaw, D. S. (2012). Cumulative Risk, Negative Emotionality, and Emotion Regulation as Predictors of Social Competence in Transition to School: A Mediated Moderation Model. *Social Development*, 21(4), 780–800. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00648.x>

Cowen, E. L. (2000). The promotion of wellness in children and adolescents. In *The promotion of wellness in children and adolescents*. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2001-00169-016&site=eds-live>

Dagal, A. B. (2017). Investigation of the Relationship between Communication Skills, Social Competence and Emotion Regulation Skills of Preschool Children in Turkey. In *Educational Research and Reviews* (Vol. 12, Issue 4, pp. 164–171). <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=&AN=EJ1132199&site=eds-live>

Denham, S A, Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. In *Journal of Epidemiology and Community Health* (Vol. 63, Issue Suppl1, pp. I37-I37–I52). <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>

Denham, Susanne A. (1986). Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in

Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, 57(1), 194–201.

<https://doi.org/10.2307/1130651>

- Denham, Susanne A, Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://www.jstor.org/stable/3696354>
- Dodge, K. A., Asher, S. R., & Parkhurst, J. T. (1989). Social life as a goal-orientation task. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (pp. 107-135). San Diego, CA: Academic Press.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social Competence in Children. With Commentary by John M. Gottman. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2), Serial No. 213.
- Dodge K.A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B. Schneider, K.H. Rubin, & J. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. (pp. 3-22) New York: Springer-Verlag.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Doll, E. A. (1936). Preliminary standardization of the Vineland Social Maturity Scale. In *American Journal of Orthopsychiatry* (Vol. 6, Issue 2, pp. 283–293).
<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1936.tb05235.x>
- Doll, E. A., & McKay, B. E. (1937). The social competence of special class children. *Journal of Educational Research*, 31(2), 90–106.

<https://doi.org/10.1080/00220671.1937.10880729>

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. In *The Journal of Primary Prevention* (Vol. 28, Issue 2, pp. 67–91).

<https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>

DuBois, D. L., & Felner, R. D. (1996). *The quadripartite model of social competence: Theory and applications to clinical intervention*. In M. A. Reinecke, F. M. Dattilio, & A. Freeman (Eds.), *Cognitive therapy with children and adolescents: A casebook for clinical practice* (p. 124–152). The Guilford Press.

DuBois, D. L., Felner, R. D., Lockerd, E. M., Parra, G. R., & Lopez, C. (2003). Cognitive therapy with children and adolescents: A casebook for clinical practice., 2nd ed. In *Cognitive therapy with children and adolescents: A casebook for clinical practice., 2nd ed.* <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2003-06804-015&site=eds-live>

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R., & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and Longitudinal Prediction of Children's Social Functioning from Regulation and Emotionality. *Child Development*, 68(4), 642–664. <https://doi.org/10.2307/1132116>

Erdley, C. A., & Asher, S. R. (1999). A Social Goals Perspective on Children's Social Competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 7(3), 156–167.

<https://doi.org/10.1177/106342669900700304>

Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P. H., Canning, S., & Debnam, D. (1995). Assessment of preschool play interaction behaviors in young low-income

children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(1), 105–120. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90028-4](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90028-4)

Felner, R. D., Lease, A. M., & Phillips, R. S. C. (1990). Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psychology: A quadripartite trilevel framework. In T. P. Gullotta & G. R. Adams (Eds.), *Developing social competency in adolescence* (pp. 245–264). Newbury Park, CA: Sage.

Fernandes, M., Verissimo, M., Santos, A. J., Fernandes, C., Antunes, M., & Vaughn, B. E. (2019). Preschoolers' secure base script representations predict teachers' ratings of social competence and externalizing behavior. *Attachment and Human Development*, 21(3), 265–274. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1575549>

Fink, E., Begeer, S., Peterson, C. C., Slaughter, V., & de Rosnay, M. (2015). Friendlessness and theory of mind: A prospective longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12060>

Fink, E., Browne, W. V., Hughes, C., & Gibson, J. (2019). Using a “child’s-eye view” of social success to understand the importance of school readiness at the transition to formal schooling. *Social Development*, 28(1), 186–199. <https://doi.org/10.1111/sode.12323>

Gagnon, S., Huelsman, T., Reichard, A., Kidder-Ashley, P., Griggs, M., Struby, J., & Bollinger, J. (2014). Help Me Play! Parental Behaviors, Child Temperament, and Preschool Peer Play. *Journal of Child & Family Studies*, 23(5), 872–884. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9743-0>

Goldfried, M. R., & D’Zurilla, T. J. (1969). *A Behavioral-Analytic Model for Assessing Competence* 1 The preparation of this paper was supported by Research Grant MH-

15044 from the United States Public Health Service, National Institute of Mental Health.

The authors are grateful to Anita P. Goldfried (C. D. B. T.-C. T. in C. and C. P.

SPIELBERGER (ed.); Vol. 1, pp. 151–196). Elsevier.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-1-4831-9972-6.50009-3>

Goldstein, H., Lackey, K. C., & Schneider, N. J. B. (2014). A new framework for systematic reviews: Application to social skills interventions for preschoolers with autism.

Exceptional Children, 80(3), 262–286. <https://doi.org/10.1177/0014402914522423>

Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B. (1975). Social Interaction, Social Competence, and Friendship in Children. *Child Development*, 46(3), 709–718.

<https://doi.org/10.2307/1128569>

Gresham, F. M. (1986). CHAPTER 4 - Conceptual Issues in the Assessment of Social Competence in Children. In *Children's Social Behavior*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-673455-3.50008-7>

Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth.

Cambridge Journal of Education, 46(3), 319–332.

<https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195788>

Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). Social skills rating system. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.

Halberstadt, A. G., Carolina, N., Denham, S. A., Dunsmore, J. C., & College, H. (2001).

Affective Social Competence.

Han, H. S. (2014). *Supporting Early Childhood Teachers to Promote Children's Social Competence : Components for Best Professional Development Practices*. 171–179.

<https://doi.org/10.1007/s10643-013-0584-7>

Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55(6), 1969–1982.

<https://doi.org/10.2307/1129772>

Hebert-Myers, H., Guttentag, C. L., Swank, P. R., Smith, K. E., & Landry, S. H. (2006). The importance of language, social, and behavioral skills across early and later childhood as predictors of social competence with peers. *Applied Developmental Science*, 10(4), 174–187. https://doi.org/10.1207/s1532480xads1004_2

Hinde, R. A. (1987). *Individuals, relationships & culture: Links between ethology and the social sciences*.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=1988-97198-000&site=eds-live>

Hosokawa, R., & Katsura, T. (2018). Socioeconomic Status, Emotional/Behavioral Difficulties, and Social Competence among Preschool Children in Japan. *Journal of Child and Family Studies*, 27(12), 4001–4014. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1231-0>

Huber, L., Plötner, M., In-Albon, T., Stadelmann, S., & Schmitz, J. (2019). The Perspective Matters: A Multi-informant Study on the Relationship Between Social–Emotional Competence and Preschoolers’ Externalizing and Internalizing Symptoms. *Child Psychiatry and Human Development*, 50(6), 1021–1036. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00902-8>

Huber, L., Plötner, M., & Schmitz, J. (2019). Social competence and psychopathology in early childhood: a systematic review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 28(4),

443–459. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1152-x>

Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry, 19*(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>

Jenkins, L., Floress, M., & Mulvey, N. (2017). Social and Language Skills as Predictors of Bullying Roles in Early Childhood: A Narrative. *Education and Treatment of Children, 40*(3), 401–418.

Joy, J. (2016). Evaluating Positive Social Competence in Preschool Populations. *School Community Journal, 26*(2), 263–289.

Kao, K., Tuladhar, C. T., & Tarullo, A. R. (2020). Parental and Family-Level Sociocontextual Correlates of Emergent Emotion Regulation: Implications for Early Social Competence. *Journal of Child and Family Studies*.
<https://doi.org/10.1007/s10826-020-01706-4>

Kaya, İ., & Deniz, M. E. (2020). The effects of life skills education program on problem behaviors and social skills of 4-year-old preschoolers. *Elementary Education Online, 19*(2), 612–623. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.692983>

Kemple, K. M., Lee, I., & Ellis, S. M. (2019). The Impact of a Primary Prevention Program on Preschool Children’s Social–Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal, 47*(6), 641–652. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00963-3>

Kurdek, L. A., & Krile, D. (1982). A Developmental Analysis of the Relation between Peer Acceptance and Both Interpersonal Understanding and Perceived Social Self-Competence. *Child Development, 53*(6), 1485. <https://doi.org/10.2307/1130075>

- Ladd, G. W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? *Child Development, 61*(4), 1081–1100. <https://doi.org/10.2307/1130877>
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. *Child Development, 67*(3), 1103. <https://doi.org/10.2307/1131882>
- LaFreniere, P., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment, 8*, 369-377.
- Legkauskas, V., & Magelinskaitė-Legkauskienė, Š. (2019). Importance of social competence at the start of elementary school for adjustment indicators a year later. *Issues in Educational Research, 29*(4), 1262–1276.
- Lemos, M. S. de, & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18*(3), 267–274. <https://doi.org/10.1590/s0102-37722002000300005>
- Lillvist, A., Sandberg, A., Bjorck-Akesson, E., & Granlund, M. (2009). The Construct of Social Competence--How Preschool Teachers Define Social Competence in Young Children. *International Journal of Early Childhood, 41*(1), 51–68.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ829432&site=eds-live>
- McCandless, B. R., & Marshall, H. R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendship. *Child Development, 28*, 139–148.

- McFall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1–35
- Marin, A. H., Piccinini, C. A., Gonçalves, T. R., & Tudge, J. R. H. (2012). Parental child-rearing practices, behavior problems and pre-school children's social competence / Práticas educativas parentais, problemas de comportamento e competência social de crianças em idade pré-escolar. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 17(1), 5–13.
<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2012000100002>
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second edition*. Austin, TX: PRO-ED.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99–128. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.99>
- Nowicki, E. A. (2003). A Meta-Analysis of the Social Competence of Children with Learning Disabilities Compared to Classmates of Low and Average to High Achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171–188. <https://doi.org/10.2307/1593650>
- O'Farrelly, C., Booth, A., Tatlow-Golden, M., & Barker, B. (2020). Reconstructing readiness: Young children's priorities for their early school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 3–16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.001>
- Oades-sese, G. V., Esquivel, G. B., Kaliski, P. K., & Maniatis, L. (2011). A Longitudinal Study of the Social and Academic Competence of Economically Disadvantaged Bilingual Preschool Children. 47(3), 747–764. <https://doi.org/10.1037/a0021380>

- Özbey, S., & Köycegiz, M. (2019). Investigation of the Effect of Social Skills Training on the Motivation Levels of Preschool Children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *11*(5), 477–486.
<https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1222152>
- Park, K. A., & Waters, E. (1989). Security of Attachment and Preschool Friendships. *Child Development*, *60*(5), 1076–1081. <https://doi.org/10.2307/1130781>
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? In *Psychological Bulletin* (Vol. 102, Issue 3, pp. 357–389).
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357>
- Pecora, G., Sette, S., Baumgartner, E., Laghi, F., & Spinrad, T. L. (2016). The moderating role of internalising negative emotionality in the relation of self-regulation to social adjustment in Italian preschool-aged children. *Cognition and Emotion*, *30*(8), 1512–1520. <https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1074547>
- Rabiner, D. L., Godwin, J., & Dodge, K. A. (2016). Predicting academic achievement and attainment: The contribution of early academic skills, attention difficulties, and social competence. *School Psychology Review*, *45*(2), 250–267.
<https://doi.org/10.17105/SPR45-2.250-267>
- Raver, C. C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating head start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, *12*(4), 363–385.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90017-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90017-X)
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. In *Social Development* (Vol. 6, Issue 1, pp. 111–135). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>

- 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), 309–325.
<https://doi.org/10.1177/016502549601900205>
- Rubin, K. H., Begle, A. S., & McDonald, K. L. (2012). Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and practice. In *Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and practice*.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2012-19592-002&site=eds-live>
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Handbook of social development: A lifespan perspective. In *Handbook of social development: A lifespan perspective*.
https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6_12
- Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. R., Shin, N., & Vaughn, B. E. (2013). *Social Competence in Preschool Children : Replication of Results and Clarification of a Hierarchical Measurement Model. 22*(1), 163–179. <https://doi.org/10.1111/sode.12007>
- Shantz, C. U. (1983). Social Cognition. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development* (pp. 495- 555). New York: Wiley.
- Shehu, B. P. (2019). Peer acceptance in early childhood: Links to socio-economic status and social competence. *Journal of Social Studies Education Research, 10*(4), 176–200.
- Shin, N., Vaughn, B. E., Kim, M., Krzysik, L., Bost, K. K., McBride, B., Santos, A. J., Peceguina, I., & Coppola, G. (2011). Longitudinal Analyses of a Hierarchical Model of Peer Social Competence for Preschool Children: Structural Fidelity and External

- Correlates. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(1), 73. <https://www.jstor.org/stable/23098056>
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). *Theory of mind and peer acceptance in preschool children*. 545–564.
- Streng, A., & Kirk, S. A. (1938). The social competence of deaf and hard-of-hearing children in a public day school. *American Annals of the Deaf*, 83(3), 244–254.
<http://ezproxy.library.dal.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=1939-01286-001&site=ehost-live>
- Troesch, L. M., Keller, K., & Grob, A. (2016). Language competence and social preference in childhood: A meta-analysis. *European Psychologist*, 21(3), 167–179.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000262>
- Vaughn, B. E., & Daniel, R. (2014). *Growth of Social Competence During the Preschool Years : A 3-Year Longitudinal Study*. 85(5), 2062–2073.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12246>
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, J., Daniel, R., Veri, M., Devries, A., Elphick, E., Ballentina, X., Bost, K. K., Newell, W. Y., Miller, E. B., Snider, J. B., & Korth, B. (2009). *Hierarchical Models of Social Competence in Preschool Children : A Multisite , Multinational Study*. 80(6), 1775–1796.
- Verissimo, M., Fernandes, C., Santos, A. J., Peceguina, I., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2011). A Relação entre a qualidade da vinculação à mãe e o desenvolvimento da competência social em crianças de idade pré escolar. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 24(2), 292–299. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200010>
- Walker, L. S., Garber, J., & Greene, J. W. (1994). Somatic Complaints in Pediatric Patients:

- A Prospective Study of the Role of Negative Life Events, Child Social and Academic Competence, and Parental Somatic Symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(6), 1213–1221. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.62.6.1213>
- Wang, Y., & Dix, T. (2015). Mothers' early depressive symptoms predict children's low social competence in first grade: Mediation by children's social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 56(2), 183–192. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12297>
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79–97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children -- The Foundation for Early School Readiness and Success. *Infants & Young Children: An Interdisciplinary Journal of Early Childhood Intervention*, 17(2), 96–113. <https://doi.org/10.1097/00001163-200404000-00002>
- Whalon, K. J., Conroy, M. A., Martinez, J. R., & Werch, B. L. (2015). School-Based Peer-Related Social Competence Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis and Descriptive Review of Single Case Research Design Studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1513–1531. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2373-1>
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Xie, H., Li, Y., Boucher, S. M., Hutchins, B. C., & Cairns, B. D. (2006). What makes a girl (or a boy) popular (or unpopular)? African American children's perceptions and developmental differences. *Developmental Psychology*, 42(4), 599–612.

<https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.599>

Yang, W., Datu, J. A. D., Lin, X., Lau, M. M., & Li, H. (2019). Can Early Childhood Curriculum Enhance Social-Emotional Competence in Low-Income Children? A Meta-Analysis of the Educational Effects. *Early Education and Development*, 30(1), 36–59. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1539557>

Zigler, E., & Phillips, L. (1961). Social competence and outcome in psychiatric disorder. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(2), 264–271. <https://doi.org/10.1037/h0046232>

Zigler, Edward, & Trickett, P. K. (1978). IQ, social competence, and evaluation of early childhood intervention programs. In *American Psychologist* (Vol. 33, Issue 9, pp. 789–798). <https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.9.789>