

AS APTIDÕES SOCIAIS NA INFÂNCIA: IDENTIFICAR PARA INTERVIR

Rosa Maria Gomes

Universidade de Aveiro
rosa.gomes@ua.pt

Resumo

O desenvolvimento emocional da criança assim como a sua capacidade para estabelecer relações interpessoais positivas entre pares e adultos são temas bastante atuais na literatura da especialidade. Nos últimos cinquenta anos, a orientação destes temas passou de uma perspetiva clínica para uma perspetiva centrada na educação e formação do indivíduo assim como na intervenção preventiva desde idades precoces. Em contexto educativo, os agentes educativos desempenham um papel importante no planeamento da práxis educativa, facilitadores do envolvimento da criança. Potenciar momento de interação positiva entre pares, através da atividade simbólica, constitui momentos efetivos de aprendizagem e desenvolvimento holístico da criança. Não intervir de forma redutora mas proactiva no sentido de dotar as crianças, ainda que numa fase precoce, de técnicas e métodos ajustados, como a aprendizagem cooperativa, lidar com a ira, reduzir o stresse em crianças propensas a reações agressivas. Técnicas de relaxamento e autocontrolo cognitivo e estratégias de *coping*, técnicas de auto diálogo e resolução de problemas são exemplos que podem ser reajustados aos contextos educativos da infância, onde a criança participa e (re) constrói as suas interações sociais entre pares. Contudo, para melhor intervir e adequar as referidas técnicas ao contexto pré-escolar importa que os educadores possam ter acesso a instrumentos empiricamente validados que lhes permita melhorar as suas práticas educativas. Com este trabalho procurou-se desenvolver uma reflexão crítica sobre as aptidões sociais na infância e identificar instrumentos de avaliação que potenciem o planeamento da atividade pedagógica pelos profissionais da educação.

Palavras-chave: Aptidões Sociais; Infância; Desenvolvimento Socioemocional; Envolvimento na Escola.



Abstract

The child's emotional developments as well as his or her ability to establish positive interpersonal relationships between peers and adults are very current topics in the specialty literature. In educational context, the educational agents play an important role in preventive intervention from early ages and in the planning of the educative praxis, facilitators of child's involvement. Potential moment of positive interaction between peers, through the symbolic activity, constitutes effective moments of learning and holistic development of the child. It is important to proactively intervene to provide children, even at an early stage, with adjusted techniques and methods, such as cooperative learning, dealing with anger, and reducing stress in children prone to aggressive reactions. Techniques of relaxation, cognitive self-control and coping strategies, self-talk techniques and problem solving are examples that can be readjusted to the educational contexts of childhood, where the child participates and (re) builds their social interactions between peers. However, to better intervene and adapt these techniques in a pre-school context, it is important that educators have access to empirically validated tools that will allow them to improve their educational practices. This work aimed to develop a critical reflection on social skills in childhood and to identify evaluation tools that enhance the planning of the pedagogical activity by education professionals.

Keywords: Social Skills; Childhood; Social-emotional Development; Engagement in School.

Introdução

A especificidade dos contextos educativos na primeira infância, como mediadores do desenvolvimento socioemocional da criança, através das interações positivas, são cruciais para o seu envolvimento no jardim-de-infância e, por conseguinte, para o desenvolvimento holístico. A qualidade das interações que ocorrem entre educador-criança reforça a autoestima, o autoconceito e a autonomia da criança, favorecendo ainda a aceitação dos pares, o que contribui para o sucesso na aprendizagem. Por isso, o contributo das aptidões sociais nas aprendizagens que ocorrem durante a infância é potenciador do envolvimento da criança nos processos de desenvolvimento socioemocional nos contextos educativos. Estas resultam das



interações que se estabelecem em contexto social, são aprendidas e compreendidas em situação e englobam a dimensão pessoal, situacional e cultural. Estas dimensões permitem ampliar os relacionamentos interpessoais da criança, inseridos nos contextos em que ela participa, direta ou indiretamente, contextos esses, entendidos numa perspetiva bioecológica (Leme, Del Prette, Koller, & Del Prette, 2016) do desenvolvimento.

Também a qualidade das relações interpessoais, entre pares, parece ter influência no desenvolvimento social da criança desde idades precoces. As interações positivas com grupos de pares, nos primeiros anos de vida, desenvolvem na criança competências sociais mais ajustadas, tais como “sensibilidade, empatia, capacidade de envolvimento em diferentes contextos, capacidade de resolução de problemas sociais” (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011, p. 34). Já as interações pobres, entre os pares, como a rejeição, podem desencadear fraco ajustamento social, emocional e académico, refletindo-se mesmo em problemas de adaptação na idade adulta (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Parker & Asher, 1987). Estudos de Asher e Coie (1990) mostram que as crianças do Pré-Escolar fazem as suas opções de amizade baseadas nos comportamentos observáveis, ou seja, se os pares apresentarem comportamentos positivos, elas estabelecem interações positivas, mas se os pares apresentarem comportamentos negativos, elas rejeitam-nos e não os escolhem como parceiros de brincadeira. Este comportamento de exclusão ocorre por considerarem que os pares são responsáveis pelos resultados negativos, quando estão em situações de atividades lúdicas e que, por conseguinte, os impedem de terem sucesso.

Os contextos educativos, em educação de infância, são espaços de vida, que se organizam em torno de uma práxis centrada na criança como ser ativo e competente, integradora das ações, das teorias e das crenças, que se renova, que reestrutura dinâmicas, contrapondo-se a uma presença redutora e limitada. Uma pedagogia centrada numa práxis participativa (Oliveira-Formosinho, 2007), que procura entender e responder à complexidade da escola, das famílias, das comunidades e das sociedades, como processo interativo e dialógico. Os contextos educativos constituem-se, assim, como espaços físicos e sociais, onde a criança participa e reconstrói as suas interações sociais entre pares, mediada pelo Educador, numa pedagogia da participação, que inclui o currículo emergente. No entender de Rinaldi (1999), o currículo emergente contaria, ainda, como parceiros interativos da escola, as crianças, os Educadores e as famílias. Estes parceiros intervêm direta ou



indiretamente na construção da identidade de cada criança, como resultado das interações sociais que são produzidas pela ação e socialização em grupo. Também Cia e Barham (2009) acentuam a importância dos pais e, em especial, o envolvimento paterno no desenvolvimento social dos filhos. A frequência da comunicação entre pais-filhos, bem como a sua participação nos cuidados, nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, favorece o desenvolvimento do repertório das habilidades sociais e, deste modo, minimiza os índices de hiperatividade e de problemas de comportamento externalizantes das crianças.

O currículo, ao expressar-se através da práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será, na realidade, aquilo que essa depuração permita que seja. A ideia de que o currículo emerge da ação da criança, já se encontrava latente nos trabalhos clássicos de Freidrich Froebel ou Maria Montessori, que partiam da observação das crianças como origem do currículo. No seguimento destas perspetivas curriculares, Zabalza (1992) acrescenta que o currículo é constituído por várias ideias, conteúdos e atuações educativas, levadas a efeito na escola ou a partir dela, mas também um itinerário formativo (Zabalza, 1998) específico e intencional de uma etapa escolar, quer seja a creche, Pré-Escolar ou outro nível de ensino. Deste modo, a estrutura curricular tem como grande finalidade a construção da autonomia intelectual e social da criança. Mas, para que esta finalidade seja autêntica, o desenvolvimento da personalidade global de cada criança deverá estar enquadrado numa perspetiva holística. Atendendo à globalidade desta perspetiva são, pois, consideradas todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e a cidadania, mas também, os aspetos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais, inatos da natureza do ser humano.

A nível educacional, o projeto de Reggio Emilia (Edwards, Gandini, & Forman, 1999), ao implementar um currículo, onde o planeamento é definido como um método de trabalho, no qual os Educadores traçam objetivos educacionais, mas não formulam metas específicas mas hipóteses, para cada projeto ou atividade, poderá favorecer o desenvolvimento de aptidões sociais nas crianças. E isto, porque os objetivos definidos com base nestas hipóteses são flexíveis e adaptados aos interesses e necessidades emergentes do grupo de crianças. O facto de não existir um plano curricular com unidades e subunidades não significa que os Educadores trabalhem com base na improvisação e na sorte. Planear é organizar um espaço, materiais, pensamentos, situações e ocasiões de aprendizagem. É permitir trocas e



comunicação entre crianças, Educadores e famílias. Deste modo, pode falar-se de um currículo emergente, um currículo que se vai adaptando progressivamente aos interesses e necessidades das crianças. Cabe, a estas, decidir e escolher os caminhos a seguir, apoiadas e guiadas pelos adultos. Os Educadores seguem as crianças e não os seus planos. Em Reggio Emilia, o trabalho, o currículo, nunca estão acabados, nem nunca se tornam uma rotina, quer dizer, numa prática sem sentido, mas com intencionalidade educativa. Noutros modelos curriculares, também construtivista, a rotina diária (Hohmann & Weikart, 2007; Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007; Miller, 2008) tem um papel fundamental em toda a aprendizagem da criança, já que as atividades de rotina são constantes, estáveis e, portanto, previsível pela criança. A criança sabe o que a espera, conhece o que a antecede, como também conhece o tempo da rotina no momento presente. Este conhecimento é simultaneamente o passado, o presente e o futuro. A previsibilidade da sequência dos tempos da rotina leva a que a criança esteja menos dependente do adulto, contribuindo para a segurança e autonomia da criança. O currículo High-Scop (Hohmann, et al., 2007; Oliveira-Formosinho, et al., 2007) está pensado para que a criança possa, no ambiente educacional criado, ter uma aprendizagem ativa, que é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo. As crianças agem na sua vontade inata de explorar, envolvendo-se invariavelmente em experiências-chave que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico. O processo de aprendizagem ativa envolve todos os sentidos, levando a criança a perceber exatamente como são os objetos, em vez de como parecem ser. A exploração é uma das formas mais importantes de aprendizagem. As crianças descobrem, por si próprias, as relações entre os objetos, transformam e combinam materiais, utilizam instrumentos e equipamentos, consoante a idade.

No contexto da aprendizagem, pela ação, as crianças falam ao longo do dia das suas experiências, utilizando as suas próprias palavras. Elas são, na realidade, aprendizes ativos, pois questionam, planificam, experimentam, investigam e inventam soluções, participam na reconstrução de significados (Bondioli & Mantovani, 1998). No normativo, que rege o currículo na Educação Pré-Escolar em Portugal, documento editado pelo Ministério de Educação como complemento de apoio ao despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho, a expressão «áreas de conteúdo» é entendida *“como âmbitos de saber (...) que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas*



conhecimento, mas também atitudes e saber-fazer” (Silva, 1997, p. 47). A área de conteúdo Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal que, para além de outros conteúdos, apresenta, de um modo expresso, a construção, por parte do Educador, de um ambiente securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o desenvolvimento do seu bem-estar e da autoestima, possibilitando a estruturação de um autoconceito positivo, ao mesmo tempo que são valorizadas as relações e interações recíprocas. É função do Educador estabelecer relações fortes com cada criança e com o grupo, estimular e encorajar os seus progressos, contribuindo assim para o fortalecimento da autoestima e do autoconceito das crianças e, por outro lado, esta atitude constitui também um exemplo para as relações interpessoais que a criança estabelece entre si. Para tal, é crucial a reflexão sobre o papel do Educador e a formação que deverá desenvolver para orquestrar uma prática educativa inclusiva e promotora do bem-estar da criança.

Igualmente, a UNICEF (2008) enfatiza a importância do afeto como alicerce do desenvolvimento intelectual e emocional da criança e como o stress pode afetar a arquitetura do cérebro em desenvolvimento, especialmente nos países socialmente desenvolvidos, em que grande parte da primeira infância é passada em alguma estrutura de cuidados fora de casa. Este relatório coloca em evidência a importância das interações precoces das crianças com os outros e, particularmente, com a família e com as pessoas que cuidam delas, sendo essas interações cruciais para o seu desenvolvimento futuro.

Aptidões Sociais e Emocionais

A criança, cada vez mais cedo, vivencia transições ecológicas, contextos de vida, promotores do seu desenvolvimento, a partir das relações e interações que estabelece com o mundo envolvente. O desenvolvimento pessoal e social é uma dessas áreas que se insere no currículo, não apenas como uma necessidade das crianças nesta faixa etária, mas também como preparação para a aprendizagem subsequente. Por outro lado, as crianças, ao ingressarem no jardim-de-infância, são já confrontadas com várias exigências, quer ao nível das atividades dirigidas e reguladas, no cumprimento de regras, quer na capacidade de iniciar e manter relacionamentos interpessoais positivos com professores e colegas. A qualidade dos contextos, por sua vez, quer ao nível micro, meso, exo, macro, quer no cronossistema (Bronfenbrenner & Morris, 1998) influencia o processo de desenvolvimento. Por



consequente, as práticas educativas situam-se de modo a identificar e a interpretar as transições ecológicas que a criança opera, como sujeito dinâmico, em constante interação com o ambiente ecológico. Compreender a criança é situarmo-nos no micro e meso-sistemas, escola família, percecionando os outros níveis, apreender de cada um os indicadores e referentes, imprescindíveis ao desenho da nossa ação educativa. O desenvolvimento pessoal e social, no currículo da infância, é um tema central, na medida em que procura compreender as relações interpessoais, possibilitando ainda o exercício de comportamentos que promovem um desempenho socialmente competente, fazendo face a situações de maior vulnerabilidade.

Ao nível dos comportamentos, faz todo o sentido diferenciar o que se entende por aptidões sociais e competências sociais que, embora pareçam ser semelhantes, apresentam características peculiares. O fator idade ou desenvolvimento humano poderá ajudar a percecionar os limites de cada uma das expressões. As aptidões sociais são aprendidas e compreendidas em situação e englobam a dimensão pessoal, situacional e cultural (Del Prette & Del Prette, 2001), ou seja, possuir um bom reportório de aptidões sociais não garante, por si só, um desempenho socialmente competente. As competências sociais pressupõem uma avaliação e, portanto, qualificam a proficiência de um desempenho e estão interligadas com a capacidade do indivíduo em organizar pensamentos, sentimentos e ações, em função dos seus objetivos e valores, articulando-os com as exigências imediatas e mediatas do ambiente em que está inserido. As competências do indivíduo, em contexto social, como constructo avaliativo, pressupõem, segundo Del Prette & Del Prette (2001), alguns critérios de avaliação, tais como: consecução dos objetivos da interação; manter ou melhorar a autoestima e a qualidade da relação; maior equilíbrio entre ganhos e perdas entre pares e respeito e ampliação dos direitos humanos. Campbell (1995) considera que os problemas iniciais de comportamento no jardim-de-infância permanecem relativamente estáveis e predizem, não só problemas na escola, mas também de saúde grave e problemas de comportamento na adolescência, incluindo depressão e ansiedade. As competências sociais específicas que estão ligadas, empiricamente, com o sucesso escolar incluem (Bierman, et al., 2008), comportamentos pró-sociais que promovem as relações positivas entre colegas e professores (p.e., ajudar, participar, alternando-se) e habilidades de autorregulação que suportam o controlo inibitório da agressão. O envolvimento pró-social e a autorregulação, por sua vez, aparecem estreitamente ligados com a competência emocional (p.e., a capacidade de reconhecer e regular as suas emoções) e com as



habilidades sociais de resolução de problemas (p.e., a capacidade de descrever problemas, equacionar e considerar soluções alternativas e em se envolverem no planeamento antecipatório, promovendo várias soluções). Em adição a estes comportamentos sociais, as competências socioemocionais e a autorregulação, que suportam o envolvimento nas aprendizagens, são importantes para o sucesso escolar (Denham, Bassett, Zinsser, & Wyatt, 2014; Blair, 2002) das crianças. Outra das dimensões a considerar é o controlo por esforço (effortful control) que consiste na capacidade da criança para inibir uma resposta dominante, para depois realizar uma resposta subdominante (Rothbart, 2003), como mecanismos de autorregulação psicossocial, que emerge entre os 6 e os 12 meses de idade. Esta capacidade pro-social desenvolve-se em situação, tornando-se cada vez mais importante no segundo ano e anos seguintes, como competência social, que lhe possibilitará transitar para o ensino pré-escolar, integrando-se mais facilmente em grupos maiores (Goodrich, Mudrick, & Robinson, 2015; Kochanska & Knaack, 2003). O controlo por esforço inclui as habilidades para gerir, voluntariamente, a atenção (regulação da atenção) e inibição (controlo inibitório) ou ativar (controlo de ativação) comportamentos, necessários para se adaptarem, especialmente quando a criança não tem intencionalidade de o fazer. Por exemplo, as habilidades para concentrar a atenção quando há distrações, para não interromper os outros e sentar-se, ou realizar uma tarefa desagradável são aspetos do controlo por esforço. Essas habilidades estão na base da emergência da autorregulação e contribuem para o desenvolvimento das aptidões sociais, através de interações positivas entre os Educadores e os pais. Estes processos do controlo por esforço desenvolvem-se antes da entrada da criança no jardim-de-infância e durante a sua frequência. O contributo das interações sociais positivas é fundamental para que desenvolvam, com eficácia, esta competência. O controlo por esforço é visto como um sistema inibitório ativo, distinto do medo ou inibição ao desconhecido, que é um sistema inibitório passivo.

Uma análise ao impacto da aprendizagem, na educação Pré-Escolar, no desenvolvimento posterior das crianças, conclui que as aprendizagens efetuadas ao nível da educação de infância estão relacionadas com o empenho nas tarefas e nas aptidões sociais (Del Prette & Del Prette, 2005), o que reforça a importância em desenvolverem estas habilidades, sendo a cooperação (p.e. seguir as instruções, compartilhando) uma das habilidades que a criança deverá dominar ao entrar na escolaridade formal. As predisposições e os sentimentos da criança contribuem, de modo significativo, para ampliar as suas capacidades e lhe devolver sucesso na



aprendizagem. O desenvolvimento pessoal, social e emocional é central (Trianes & Correa, 2002) para a mais plena realização das crianças, enquanto pessoas e para a sua capacidade de serem alunos bem-sucedidos. Nos nossos esforços concertados para elevar o nível educativo das crianças é de primeira importância que tenhamos em consideração a forma como apoiamos esse desenvolvimento, de um modo informado, eficaz e transversal ao currículo (Roberts, 2005). Um estudo de Seçer e colaboradores (2010), que procurou avaliar a relação entre as aptidões sociais e problemas de comportamento e o estilo cognitivo reflexividade-impulsividade, com crianças de 6 anos de idade, a frequentar a Educação Pré-Escolar, revelou que as crianças com estilo cognitivo impulsivo revelam mais problemas de comportamento e as crianças com estilo cognitivo de reflexividade mostram mais habilidades sociais. Estes estudos mostram que as crianças impulsivas são menos eficientes do que as reflexivas ao nível das aptidões sociais, como a cooperação social, a interação social e autonomia social.

Outros autores (Takala, Kokkonen, Gråstén, & Liukkonen, 2015) referenciam as competências socioemocionais como sendo: 1) a autoconsciência social, que inclui as habilidades de encontrar palavras para sentimentos próprios, nomeando-os; falando dos seus próprios sentimentos; dizendo como alguém se está sentindo; identificando os sentimentos dos outros com base em expressões faciais e linguagem corporal e identificando outros sentimentos; 2) autogestão, que inclui as habilidades de controlo de temperamento, por exemplo, a partir do controlo por esforço, em situações de conflito, reagindo com calma em situações de divergências; esperando pela sua vez; escutando as instruções ou a opinião dos outros; e 3) habilidades de relacionamento, que incluem as habilidades de se ser útil em diferentes tarefas; colaborando nas tarefas com os pares ou em grupo; sendo amigável para com seus pares; pedindo permissão, antes de tomar o lugar dos outros e, ainda, falar com os outros num tom apropriado de voz. Nas interações sociais negativas, as crianças tendem a ser rejeitadas entre pares. Este padrão, de comportamento social, irá desencadear uma reação dos outros, de acordo com o padrão percebido, quer seja positivo, quer seja negativo. Domènech-Llaberia e colaboradores (2008) identificaram que a agressão física é a mais frequente, seguida da agressão verbal e que a agressão entre pares está associada ao género masculino, em crianças pequenas.

Nas sociedades atuais, continuamos a assistir, direta ou indiretamente, a situações que demonstram que muitas das crianças crescem e se desenvolvem em contextos e situações que constituem ameaças à sua saúde psicológica. Ao



enfrentarem situações de stresse e risco, no seu quotidiano, podem apresentar distúrbios emocionais e problemas de conduta, sendo vulneráveis. Estudos evidenciam que a rejeição por pares, ansiedade na separação e as atividades escolares podem constituir, já, situações indutoras de stresse na infância. Algumas dessas situações, como os maus-tratos e negligência das crianças, o divórcio ou separação dos pais, a morte de familiares diretos e o medo de abandono por parte dos pais, constituem momentos indutores de stresse. No entanto, as situações como a hora da sesta e a hora da refeição no jardim-de-infância, bem como não ser convidado(a) para as festas de aniversário são situações indutoras de stresse perante as quais a criança lida com facilidade. Verificou-se ainda (Gomes, Pereira, & Aires, 2016; Gomes, 2012) que as situações indutoras de stresse podem ter as seguintes causas: internas psicossociais, externas de componente familiar, externas de componente escolar e internas de componente familiar. Encontrou-se, também, na análise dos resultados, uma relação de previsibilidade entre as situações indutoras de stresse, do tipo externas de componente escolar, que são explicadas pelas causas internas de componente familiar. Por exemplo, o nascimento de um irmão poderá desencadear perturbações na hora da refeição no jardim-de-infância. Também as causas internas psicossociais são explicadas pelas causas externas de componente escolar, como por exemplo o medo de abandono por parte dos pais poderá desencadear, embora com menor probabilidade que a anterior, perturbações nas relações interpessoais no contexto educativo.

As interações positivas com grupos de pares, nos primeiros anos de vida, desenvolvem na criança competências sociais mais ajustadas. O enfoque nas interações positivas, durante o brincar colaborativo, contribui para o desenvolvimento socioemocional, entre outras competências escolares emergentes. Dentro de um contexto de atividade lúdica estimulante, as crianças desenvolvem competências em vários domínios (p.e. cognitivo, linguístico e socioemocional) que podem ajudar no estabelecimento de relações eficazes entre pares (Bredenkamp & Copple, 1997; Fisher, 1992). As crianças que desenvolvem um envolvimento positivo, no brincar colaborativo entre pares, apresentam níveis mais baixos de problemas de ajustamento, como a agressividade, a timidez e evitamento social (Fantuzzo, Sekino, & Cohen, 2004). Por outro lado, comportamentos disruptivos e desconexos, no brincar colaborativo, estão associados a emoções negativas resultando em comportamentos desajustados. Por exemplo, o isolamento social em contexto de atividade lúdica pode manifestar-se de três formas (Harrist, et al., 1997, citado por Silva, Veríssimo, & Santos, 2004): o tipo



passivo-ansioso, que inclui as crianças que evitam brincar com os seus pares, receando o envolvimento social; o tipo não-social, que é caracterizado por crianças que preferem brincar com objetos ou sozinhas, aparentando terem pouca capacidade de motivação de aproximação social, embora possuam competências sociais que lhes possibilitam interações sociais; por último, o tipo ativo-isolado, isto é, crianças que não se envolvem nas interações sociais porque os seus pares não o permitem, e que, embora desejem brincar com outras crianças, não encontram parceiros que as aceitem. De modo geral, o envolvimento da criança nas atividades lúdicas entre os pares está associado a níveis baixos de agressividade, timidez e problemas de comportamento. Já as interações pobres, como a rejeição, podem desencadear fraco ajustamento social, emocional, académico, refletindo-se mesmo em problemas de adaptação na idade adulta. As crianças que desenvolverem competências sociais e emocionais veem aumentadas as oportunidades de socialização com os pares, melhoram o relacionamento com os pais e Educadores e apresentam sucesso académico e social (McCabe & Altamura, 2011).

As competências sociais são entendidas como um conceito multidimensional que inclui um conjunto de aptidões sociais, assim como processos sociocognitivos (conhecimento social, autoconceito, expectativas) e processos afetivos (expressões, regulação das emoções e empatia). Num estudo, que procurou avaliar as aptidões sociais nas suas dimensões (cooperação, interação e autonomia social) em crianças dos 3 aos 6 anos (Gomes, Pereira, & Vagos, 2014), evidenciou que a dimensão Cooperação Social, como aceitar as regras, partilha de objetos lúdicos, colaborar com os pares e autocontrolo, são aptidões que as crianças integram, moderadamente, no seu repertório social. No entanto, a Autonomia Social, como brincar com várias crianças, fazer amigos, executar novas tarefas, antes de pedir ajuda, são aptidões que as crianças desempenham com muita facilidade.

A identidade de género é também um aspeto a ter em conta no desenvolvimento psicossocial da criança. Alguns estudos mostram que os meninos tendem a ser mais agressivos do que as meninas (Merrell, Buchanan, & Tran, 2006; López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes, & Ortiz, 1998), e apresentam ainda problemas de atenção/atividade excessiva e comportamentos antissociais (Gomes & Pereira, 2014b), identificando nos meninos estes problemas de comportamento exteriorizados. Para outros autores (Silva, et al., 2004), as exteriorizações mais comuns em crianças com problemas de adaptação social são a agressão e o isolamento. No entanto, Li, Hestenes e Wang (2016), não observaram diferenças, estatisticamente significativas,



entre o género e os diferentes tipos de jogo simbólico, ao analisarem se os diferentes tipos de jogo simbólico difeririam em função do género, mas também a relação ente atividade simbólica e habilidades sociais. Relativamente a esta última, encontraram evidências empíricas na relação entre a atividade lúdica e as habilidades sociais (cooperação, autocontrolo e assertividade), mas essas relações não foram associadas com o género. Também Papalia e colaboradores (2001), baseando-se nos estudos de Maccoby (1980) e Turner (1995) referem que as meninas revelam maior empatia, são mais assertivas e cooperantes, mas ao nível de comportamentos altruístas não evidenciam diferenças de género e o mesmo acontece no jogo simbólico. A importância em conhecer as aptidões sociais constitui uma preocupação dos estudiosos da área, sendo necessário desenvolver instrumentos adequados que permitam expandir os estudos empíricos, para melhor compreender como um bom reportório de aptidões sociais pode promover o envolvimento da criança na escola.

Escalas de Avaliação

Na literatura da especialidade são vários os instrumentos usados pelos investigadores para estudar as habilidades sociais na infância, nas suas diferentes dimensões. *Child Behavior Checklist – Parent Version, CBCL-P* (Achenbach & Rescorla, 2001); *Social Skills Rating Scale – Parent Version, SSRS-P* (Gresham & Elliot, 1990); *Social Skills Program for Adolescents* (Hazel, Schumaker, Sherman, & Sheldon, 1995); *A Curriculum for Child-Care Providers* (Dowd & Tierney, 1995); *Social Skill Rating System* (Gresham & Elliott 1990); *Rating Scale* (McLoyd, 1980); *The play observation scale, revised – POS* (Rubin, 2001); *Observing children in their natural worlds* (Pellegrini, 2004); *California Child Q-Sort (Block & Block, 1980), 100-itens; PQSort – Preschool Q-Sort, Bronson’s adaptation of a Q-sort originally (Baumrind, 1967); Rating Scale Task (Asher, Singleton, Tinsley, & Hymel, 1979); Assessment of Children’s Emotion Skills (Schultz, Izard, & Bear, 2004); Challenging Situations Task (Denham, Bouril, & Belouad, 1994); PATHS Curriculum (Domitrovich, Greenberg, Cortes, & Kusche, 1999), em 4 domínios: (a) habilidades pró-sociais, (b) habilidades de compreensão e expressão emocional, (c) autocontrolo (p.e., a capacidade de inibir comportamentos impulsivos), e (d) habilidades para resolver problemas, incluindo a negociação interpessoal e as habilidades de resolução de conflito; Assessment of Children’s Emotion Skills (Schultz, Izard, & Bear, 2004); Challenging Situations Task (Denham, Bouril, & Belouad, 1994.); ADHD Rating Scale (DuPaul, 1991); Teacher Observation of Child Adaptation – Revised –TOCA–R (Werthamer-Larsson, Kellam, &*



Wheeler, 1991); Brincar colaborativo: *Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS-T)*, (Fantuzzo & Hampton, 2000); Auto-regulação na sala de aula: California Child Q-Sort-CCQ (Block & Block, 1969); Ajustamento comportamental e Emocional: *Adjustment Scales for Preschool Intervention-ASPI* (Lutz, 1999; Lutz, Fantuzzo, & McDermott, 2002). Estes instrumentos foram aplicados em estudos de Li, Hestenes e Wang (2016) para avaliar a relação ente atividade simbólica e habilidades sociais e género; de Garte (2015), para avaliar as competências sociais das crianças nas suas interações; de Nix, Bierman, Domitrovich e Gill (2013), para estudar os processos de mudança escolar e as competências sociais; de Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg e Gill (2008), para avaliar a aplicação do programa REDI na aquisição de competências linguísticas e as habilidades sócio-emocionais e de Fantuzzo, Sekino e Cohen (2004), para investigar as conexões entre múltiplas dimensões das interações no brincar colaborativo e as competências escolares. Atualmente, a avaliação das habilidades sociais em crianças é feita através de questionários de autorrelato ou relato de pais/professores, *checklists* e entrevistas semiestruturadas ou de escalas, que apresentam estudos psicométricos, validade e fidelidade dos instrumentos.

Contudo, estes instrumentos de identificação e avaliação são bons auxiliares da prática educativa, mas não são a solução em si mesmo. O Educador, com estes instrumentos, tem ao seu dispor cada vez mais testes de diagnóstico que o apoiam na sua ação educativa, mas também importa desenvolver a formação numa perspetiva *life-span* e ainda ao nível da formação pós-graduada, valorizando a dimensão da formação docente. Uma ação educativa competente é aquela que, além de conhecimento, gera bem-estar (Parolin & Caldeira, 2007) para si mesmo e para as suas crianças/alunos e, em consequência, para o contexto socioafetivo em que ambos estão inseridos.

Escala comportamental para crianças em idade pré-escolar – PKBSpt

Em Portugal, foi estudado para a língua portuguesa o instrumento PKBS-2, 2ª Edição (Merrell, 2002), através da validação da *Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar - PKBSpt* (Gomes & Pereira, 2014a; Gomes, Pereira, & Merrell, 2009; Gomes, 2012) com o objetivo de identificar as aptidões sociais que as crianças manifestam em contexto educativo e de analisar e compreender os problemas comportamentais que as crianças revelam no jardim-de-infância. A *Escala*



Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt foi aplicada por Educadores de Infância que exercem a profissão docente, em média, há 10 anos, a crianças da Educação Pré-Escolar de ambos os sexos, com idades que variam entre 36 e 91 meses (3 a 7 anos), com maior incidência entre os 51 e 60 meses (3 a 4 anos) e que frequentam o jardim-de-infância, há 18 meses, através de observações diretas no espaço educativo/sala.

Dimensões do PKBSpt

O instrumento é constituído por 67 itens (Gomes & Pereira, 2014a; Gomes, 2012), tipo *likert*, de quatro níveis de resposta, variando entre 0 (nunca) e 3 (muitas vezes), de que fazem parte duas subescalas: a *Escala de Aptidões Sociais* (EAS), com 29 itens, que procura avaliar os comportamentos sociais e emocionais de crianças e a *Escala de Problemas de Comportamento* (EPC), com 38 itens, que procura avaliar os comportamentos problemáticos a nível social e emocional das crianças que frequentam o jardim-de-infância. A EAS apresenta 3 dimensões *Cooperação Social* com 12 itens, *Interação Social* com 7 itens e *Autonomia Social* com 10 itens. Na subescala EPC os fatores estão distribuídos por problemas de comportamento exteriorizados (PC'E) e problemas de comportamento interiorizados (PC'I). Os PC'E com as seguintes dimensões: *Autocentrado/Explosivo*, com 6 itens, *Problemas de Atenção/Atividade Excessiva*, com 9 itens, e *Antissocial/Agressivo*, com 10 itens. Os problemas de comportamento internalizantes (PC'I), apresenta duas dimensões: *Evitamento Social*, com 6 itens e *Ansiedade/Problemas Somáticos*, com 7 itens, como a seguir se discrimina:

a) *Escala de Aptidões Sociais (EAS)* é composta pelas dimensões *Cooperação Social*, *Interação Social* e *Autonomia Social*.

- A *Cooperação Social* corresponde às seguintes aptidões: *Segue as regras; Segue as instruções dos adultos; Aceita as decisões dos adultos; Respeita os direitos das outras crianças; Responde apropriadamente quando é corrigida; Quando as histórias estão a ser contadas, senta-se e escuta; Pedes desculpa...comportamento acidental que perturbe outras crianças; Quando questionada sobre a desarrumação, colabora na arrumação; Utiliza o tempo livre de modo aceitável; Partilha brinquedos e outros objetos lúdicos; Mostra autocontrolo e no momento adequado é capaz de ceder aos seus colegas.* Esta competência reflete um ajuste social nas relações com adultos e pares



como características de comportamento que são importantes para seguir instruções, cooperação e compromisso com os pares e adequado autocontrolo.

- *Interação Social* corresponde às seguintes aptidões: *Defende os seus direitos; Agarra em brinquedos e outros objetos; Revela aptidões que são admiradas pelos colegas; Quando se magoa, procura conforto junto do adulto; Conforta outras crianças que estejam aborrecidas; É sensível aos problemas dos adultos e é afetuosa para com as outras crianças.* Esta competência reflete comportamentos e características que são importantes para a aquisição e aceitação de relações amistosas com outros, revelando uma adaptação social na relação com pares e adultos.
 - *Autonomia Social* corresponde às seguintes aptidões: *Brinca com várias crianças; Faz amigos facilmente; É alegre e divertida com as outras crianças; Convida outras crianças a brincarem com ela; É convidada para brincar pelas outras crianças; É aceite pelas outras crianças; Adapta-se facilmente a diferentes ambientes; Executa novas tarefas antes de pedir ajuda; Nas situações sociais demonstra amizade; É capaz de se separar dos pais sem stresse.* Esta competência reflete comportamentos e características importantes na realização da independência social dentro do grupo de pares.
- b) *Escala de Problemas de Comportamento (EPC)* é composta pelo fator (a) **Problemas de Comportamento Exteriorizados** (agressividade, atenção, e hiperatividade) comportamentos perturbadores ativos e não controlados por parte da criança, refletindo-se sobre outros, que engloba as dimensões: *Autocentrado/Explosivo, Problemas de Atenção/Atividade Excessiva e Antissocial/Agressivo;* (b) **Problemas de Comportamento Interiorizados** (Ansiedade, Depressão e timidez), problemas emocionais e comportamentos relativos à ansiedade, temores e hipersensibilidade emocional, que engloba as dimensões: *Evitamento Social e Ansiedade/Problemas Somáticos:*
- *Autocentrado/Explosivo* que corresponde aos seguintes comportamentos: A criança apresenta um temperamento explosivo ou birrento e procura ter toda a atenção para si. (i.e. Tem ciúmes das outras crianças; Quer toda a atenção para si; Não partilha; É caprichosa ou temperamental; Revela um comportamento imprevisível).



- *Problemas de Atenção/Atividade Excessiva* que corresponde aos seguintes comportamentos: A criança age impulsivamente sem pensar e perturba os outros com regularidade. (i. e. extremamente ativa – incapaz de estar quieta; Faz muito barulho que incomoda os colegas; Desobedece às regras; Interrompe continuamente as atividades; Tem dificuldade em concentrar-se em determinada atividade; É irrequieta e nervosa; Tira os objetos dos colegas de qualquer maneira; Reage facilmente a provocações).
- *Antissocial/Agressivo* que corresponde aos seguintes comportamentos: A criança mostra ser fisicamente agressiva e intimida os colegas. (i. e. agride ou intimida os colegas; Procura vingar-se das outras crianças; É agressiva fisicamente; Chama nomes (palavrões) às pessoas; Destroi objetos que são dos colegas; Quando está zangada grita ou berra; Diz mentiras; Desafia os pais, Educadores ou outros adultos; Incomoda e irrita as outras crianças; Arrelia as crianças ou faz palhaçadas).
- *Evitamento Social* que corresponde aos seguintes comportamentos: A criança não responde a situações de afeto e evita brincar com outras crianças. (i. e. evita brincar com as outras crianças; Tem dificuldade em fazer amigos; Afasta-se da companhia das outras crianças; Apresenta um comportamento desajustado em relação à idade; Mostra-se infeliz ou depressiva).
- *Ansiedade/Problemas Somáticos* que corresponde aos seguintes comportamentos: A criança mostra-se doente quando é contrariada ou está com medo e revela insegurança. (i. e. Queixa-se de dor de cabeça, de dor de barriga ou outras indisposições; Manifesta medo; Resiste na hora de ir para o jardim-de-infância; É ansiosa ou tensa; É difícil de consolar quando está aborrecida).

O PKBSpt é um instrumento que procura avaliar, identificando, os problemas de comportamento e as aptidões sociais e emocionais de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e foi aplicado por Educadores de Infância, que intervêm em contextos educativos, da educação pré-escolar. Neste instrumento as Aptidões Sociais (AS) são um conceito multidimensional que inclui um conjunto de comportamentos relacionados com as competências sociais e problemas comportamentais exteriorizados e interiorizados. Este instrumento constitui uma base de trabalho para os Educadores, quer no apoio ao planeamento da prática pedagógica, quer na monitorização e intervenção ao nível da identificação das



aptidões sociais em idades precoces, permitindo desenvolver, por parte das crianças, competências sociais mais ajustadas, em articulação com o seu desenvolvimento psicossocial.

Os estudos de correlações e testes paramétricos, desenvolvidos com esta escala (Gomes & Pereira, 2014b; Gomes, Pereira, & Vagos, 2014, 2013; Gomes, 2012; Gomes et al., 2011, Gomes et al., 2009) identificaram que os problemas de atenção, tais como: não ser capaz de estar quieto, ser extremamente ativo, dificuldades de concentração e interromper continuamente as atividades, correspondem aos problemas comportamentais, ainda observáveis com alguma frequência. Contrariamente, os comportamentos antissociais, como agredir ou intimidar os colegas e agressividade física, são comportamentos pouco observáveis em contexto educativo da educação Pré-Escolar. Estudo de Herrera e Little (2005) evidencia que os Educadores apresentam estratégias mais ajustadas para lidarem com crianças que apresentam problemas de comportamento, do que os pais, em contexto familiar. Contudo, os Educadores, com menos tempo de serviço, apresentam mais dificuldade em lidar com crianças com problemas de comportamento (Gomes, 2012) do tipo autocentrado, problemas de atenção, agressividade, evitamento social e ansiedade. Na aplicação da escala comportamental, os estudos efetuados, sobre diferenças de género e aptidões sociais, sugerem que as meninas apresentam comportamentos mais baseados na cooperação e interação social do que os meninos, no que diz respeito às aptidões sociais. Já nas dimensões dos problemas de comportamento, são os meninos que apresentam valores médios mais elevados, quer no fator *Problemas de Atenção/Atividade Excessiva*, quer no fator *Antissocial/Agressivo*. No entanto, os níveis altos de problemas comportamentais exteriorizados e interiorizados identificados pelo PKBSpt situam-se acima dos 25%, valores que devem ser tidos em conta pelos Educadores no planeamento da prática educativa. Estes dados indiciam que as variáveis idade e género podem estar associadas a algumas das aptidões sociais e problemas de comportamento. No entanto, não estão correlacionadas com os problemas de ansiedade. De igual modo, a variável idade das crianças está correlacionada com o evitamento social e os problemas de atenção/atividade excessiva.

O tempo de serviço docente pode também estar interligado com a compreensão desta temática. Estudo de Gomes (2012) identificou que os Educadores, com mais tempo de serviço e que desenvolvem a atividade docente em instituições públicas, valorizam mais os comportamentos sociais do tipo cooperação e interação social da



criança, do que os que desenvolvem a sua profissionalidade em instituições privadas. No entanto, os Educadores, com menos tempo de serviço, apresentaram mais dificuldade em lidar com crianças com problemas de comportamento do tipo Autocentrado/Explosivo, Problemas de atenção/Atividade excessiva, Antissocial/Agressivo, Evitamento social e Ansiedade/Problemas somáticos. Daí decorre a necessidade de intervir na formação especializada. Alguns autores (Alarcão, 2003; Alonso, 2003; Craft, 2004) mostram que a profissionalidade acentua-se na capacidade do Educador refletir sobre a sua ação, para, através de uma análise crítica e criativa, poder regular a sua prática, aprofundar os seus conhecimentos e adequar a sua ação educativa à especificidade dos alunos e da escola.

As cotações centradas na frequência estudadas por Gomes e Pereira (2014a) mostram que a variável género está relacionada com o desenvolvimento de competências sociais, como sejam a cooperação, a interação e a autonomia social. A análise da escala percentílica revela alguma variação por género, ao nível das dimensões da cooperação e interação social. Os valores do número inteiro, do percentil 25, são sinónimos de baixa aptidão social e o percentil 95 é indicador de alta aptidão social. Na EPC a análise da escala percentílica mostra variação por género nos vários postos percentílicos, estudados ao nível das dimensões dos problemas de comportamento exteriorizados. A variação por género também se verifica, embora seja menor nos problemas de comportamento interiorizados. O valor do número inteiro do percentil 25, na dimensão *Antissocial/Agressividade*, é de 3 pontos nos meninos e de 0 pontos nas meninas. Como a variável, em análise, é negativa, estes valores indicam que as crianças, com estes níveis, não apresentam comportamentos agressivos. Contudo, o valor do número inteiro do percentil 95, na dimensão *Antissocial/Agressividade*, é de 23 pontos nos rapazes e de 20 pontos nas raparigas. Estes valores indicam que as crianças, com estes níveis, apresentam comportamentos agressivos.

Os Educadores têm responsabilidade pedagógica e devem desenvolver práticas educativas promotoras das aptidões sociais na infância, na tentativa de resolução dos problemas comportamentais e emocionais da criança em contexto educativo, não intervindo de forma redutora, mas proactiva, no sentido de dotar as crianças, ainda que numa fase precoce, com técnicas e métodos ajustados, como a aprendizagem cooperativa, o modo de lidar com a ira, para que reduzam o stresse, sobretudo no caso de crianças com predisposição para as reações agressivas, através de técnicas de relaxamento, de autocontrolo cognitivo e de estratégias de *coping*, de técnicas de



auto diálogo e de resolução de problemas. A profissionalidade docente constitui um elemento fulcral da prática educativa, em que o Educador, ao promover contextos de interação educativa positiva, através da reflexão da ação, e na ação, vai adequando a *práxis* educativa à especificidade de cada criança, promovendo o seu desenvolvimento pró-social. Este instrumento procura também contribuir para uma maior compreensão e identificação dos problemas de comportamento, aptidões sociais e emocionais das crianças, bem como potenciar uma ferramenta útil e facilitadora das práticas educativas, para educadores, pais e outros profissionais que intervenham ao nível da primeira infância.

Conclusão

Como vimos, segundo os diferentes pressupostos analisados, o indivíduo constitui-se enquanto tal, não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas principalmente através das suas interações sociais, a partir das trocas com o outro. O desenvolvimento psicossocial, na infância, desempenha um papel importante na construção do autoconceito e da ideia que a criança faz de si própria, bem como da autoestima. Estudos mostram que as meninas revelam maior empatia, são mais assertivas e cooperantes e os meninos tendem a ser mais agressivos. A autoestima e a resiliência são domínios considerados significativos para o desenvolvimento holístico da criança e favorecem o desenvolvimento de competências em áreas transversais. Estudo de revisão sistemática de Pereira e Gomes (no prelo) evidencia também, que a qualidade das relações interpessoais parece ter influência no desenvolvimento social da criança desde idades precoces. As interações positivas com grupos de pares, nos primeiros anos de vida, desenvolvem na criança competências sociais mais ajustadas. O envolvimento da criança nas atividades lúdicas entre pares está associado a níveis baixos de agressividade, timidez e problemas de comportamento. Já as interações pobres, como a rejeição, podem desencadear fraco ajustamento social, emocional e académico, refletindo-se mesmo em problemas de adaptação na idade adulta.

O desenvolvimento das neurociências tem também dado um contributo para a compreensão e desenvolvimento de estratégias ajustadas ao entendimento dos comportamentos em contexto social, pessoal e interpessoal. Mudanças cerebrais estruturais e negligência emocional na infância parecem estar associadas a um maior risco no desenvolvimento de doenças mais graves. Estudos mostram que o stresse provocado pela ansiedade, sobretudo quando é repetido e prolongado, reflete-se no



funcionamento do cérebro cognitivo. A importância em desenvolver interações positivas em idades precoces com os outros e, particularmente, com a família e com os Educadores, reforça o desenvolvimento das conexões neurais e os equilíbrios químicos do cérebro que, por sua vez, influenciam profundamente o que vamos ser, o que vamos ser capazes de fazer e como vamos reagir ao mundo que nos rodeia.

Compreender a criança é situarmo-nos nos microsistemas escola-família, apreender de cada um, os indicadores e referentes, imprescindíveis ao desenho da nossa ação educativa. O desenvolvimento pessoal e social no currículo da infância é um tema central, na medida que procura entender as relações interpessoais, possibilitando o exercício de comportamentos que promovam um desempenho socialmente competente, fazendo face a situações de vulnerabilidade que podem desencadear distúrbios emocionais e problemas de conduta. O papel do Educador, como fonte de currículo nas situações de vulnerabilidade, torna-se essencial para o desenvolvimento integrado e sustentado da criança, numa perspetiva holística, através de uma ação educativa concertada que organiza o ambiente e as rotinas, que estabelece um clima de interação social positivo, que encoraja a resolução de problemas e planifica experiências e ou atividades que são alicerçadas nos interesses das crianças. Os centros de infância são construídos de forma a promover e facilitar a interação social, a exploração e a aprendizagem cooperativa, favorecendo, assim, o relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo. Praticando a pedagogia da escuta e o currículo emergente, estruturando uma *práxis* sustentada na abordagem reflexiva, investigativa, criativa e participativa, capaz de prevenir e intervir, nas situações de maior vulnerabilidade, potenciando o bem-estar e o desenvolvimento holístico da criança.

A reflexão, que se foi desenvolvendo, procura contribuir para a promoção de ambientes e contextos educativos para que a criança desenvolva as suas aptidões sociais. O desenvolvimento de ambientes construtivos e saudáveis, onde a criança participa ativamente, tendo em conta a sua especificidade, como sujeito, terá de ser uma preocupação das sociedades atuais. Os diferentes agentes educativos deverão assumir uma ação educativa que enfatize os contextos, numa perspetiva bioecológica, que possibilitem à criança desenvolver recursos de modo a obter situações sociais seguras e gratificantes e com capacidade para negociar as interações sociais, tornando-as crianças socialmente eficazes. Por outro lado, ter instrumentos validados para o contexto educativo da infância, em Portugal, contribui para a uma monitorização, prevenção e diagnóstico das habilidades sociais e comportamentais da



criança, por parte dos Educadores, tendo em vista a implementação e adequabilidade de práticas educativas, centradas na individualidade de cada criança e que promovam o seu bem-estar. A complexidade das sociedades atuais impõe, cada vez mais, profissionais competentes e dotados de formação especializada, capazes de desenvolverem currículos emergentes, atendendo a que as práticas educativas assumem-se, então, na ligação indissociável pessoas-contexto, através da reconstrução do edifício curricular, que integra e valoriza a cooperação, o planeamento, a prevenção, o bem-estar e o envolvimento das crianças na escola.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alonso, L. (2003). Desenvolvimento Profissional dos Professores e Inovação Educativa: contexto, concepções e práticas. *Revista Elo, número especial*, 167-185.
- Asher, S. R., & Coie, J.D. (1990). *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., & Gill, S. (2008). Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111 – 127. Doi: 10.1037/0003-066X.57.2.111.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (Vol. 1, pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Campbell, S.B. (1995). Behaviour problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113–149.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*,



- 5(1), 71-93. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n1/a05v05n1.pdf>
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). O envolvimento paterno e o desenvolvimento social de crianças iniciando as atividades escolares. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 67-74. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000100009>
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J.B. (1990). The role of poor relationship in the development of disorder. In S. R. Asher & John D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood* (pp. 264-305). New York: Cambridge studies.
- Craft, A. (2004). A universalização da criatividade. In *Cadernos de criatividade: Criatividade e educação*. (11-30), 5, Lisboa: AEDC.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z.A.P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais. Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes
- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e práticas*. Petrópolis: Vozes.
- Denham S. A., Bassett H. H., Zinsler K., & Wyatt T. M. (2014). How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments, *Inf. Child. Dev.*, 23, 426-454. doi: 10.1002/icd.1840
- Domènech-Llaberia, E., Jané, M. C., Corbella, T., Ballepí, S., Mitjavila, M., & Canals, J. (2008). Teacher Reports of Peer Aggression in Preschool: its Relationship to DSM-IV Externalizing Symptoms. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 433-442.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Fantuzzo, J., Sekino, Y., & Cohen, H. L. (2004). An Examination of the Contributions of Interactive Peer Play to Salient Classroom Competencies for Urban Head Start Children. *Psychology In The Schools*, 41(3), 323-336, DOI: 10.1002/pits.10162.
- Fisher, E.P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play and Culture*, 5(2), 159-181.
- Gomes, R., Pereira, A., & Aires, V. (2016). Prevenção do stress na infância: Contributo para a sua avaliação com o P2SEPE. In I. Leal, C. Godinho, S. Marques, P. Vitória & J. L. Pais Ribeiro (Org.), *Actas do 11º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, (pp. 659-666). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde. Retirado de http://11cnps.iscte-iul.pt/sites/default/files/docs/livro_atas.pdf



- Gomes, R. M., & Pereira, A. (2014a). *Escalas comportamentais para crianças em idade Pré-Escolar, PKBSpt: manual*. UA Editora: Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Gomes, R. M., & Pereira, A. (2014b). Influence of age and gender in acquiring social skills in Portuguese preschool education. *Psychology*. 5(2), 99-103. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.52015>
- Gomes, R. M. (2012). *(Re)configuração das práticas educativas na prevenção do stresse na infância*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro. [não publicada]
- Gomes, R. M., Pereira, A., & Vagos, P. (2013). Avaliação dos problemas de comportamento em Crianças da educação pré-escolar. In (Orgs.) Bento D. Silva; Leandro S. Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo; Amanda Franco & Ricardo Monginho. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 4068-4080). Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, R. M., Pereira, A., & Vagos, P. (2014). Avaliação das aptidões sociais das crianças na educação pré-escolar. In Veiga, F. (Coord.). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* / "Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education" (pp. 129-142). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Gomes, R. M., Pereira, A. S., & Merrell, K. (2009). Avaliação Sócio Emocional: Estudo exploratório do PKBS-2 de Merrell aplicado a crianças portuguesas em idade Pré-Escolar. In Bento D. Silva, Leandro S. Almeida, Alfonso Barca, & Manuel Peralbo (Orgs.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2759-2767). Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, R. M., Pereira, A., Abrantes, N., Inocencio, L., Merrell, K., & Andreucci, L. (2011). Avaliação das aptidões sociais e comportamentais de crianças em idade pré-escolar: estudo comparativo entre Portugal, Brasil e Cabo Verde. In Carlos Sousa Reis & Fernando Sá Neves (Coords.) *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1, 155-160. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Goodrich, G., Mudrick, H., & Robinson, J. (2015) The Transition from Early Child Care to Preschool: Emerging Toddler Skills and Readiness for Group-Based Learning. *Early Education and Development*, 26(7), 1035-1056, DOI: 10.1080/10409289.2015.1006978
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança* (4ª ed.). Lisboa: Fundação



Calouste Gulbenkian.

- Kochanska G., & Knaack, A. (2003). Effortful Control as a Personality Characteristic of Young Children: Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Personality*, 71(6), 1087-1112.
- Leme, V. B., Del Prette, Z. A., Koller, S. H., & Del Prette, A. (2016). Habilidades sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: análise e perspectivas. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 181-193, doi: 10.1590/1807-03102015aop001.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M.C, Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais da aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 21(2), 45-61. DOI: <http://dx.doi.org/10.1174/021037098320784853>
- Maccoby, E. E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- McCabe, P., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*. 48(5), 513-540. DOI: 10.1002/pits.20570.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Second Edition. Austin. TX:PRO-ED.
- Merrell, K. W., Buchanan, R. S., & Tran, O. K. (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings. *Psychology in the Schools*, 43(3), 345-360.
- Oliveira-Formosinho, J, Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Kishimoto & Mônica Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp.13-35). Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, Diane E.; Olds, Sally W., & Feldman, Ruth D. (2001). *O mundo da criança* (8.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Parker J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 29 (4), 611-621.
- Pereira, A., & Gomes, R. M. (). As habilidades sociais na infância e o envolvimento da



- criança na escola: revisão sistemática. In Veiga, F. (Coord.). *II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação-CIEAE2016*, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. (no prelo)
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. In Edwards, C.; Gandini, L., & Forman, G. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Roberts, R. (2005). Pensando em mim, mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. In Iram Siraj-Blatchford, (Org.). *Manual do Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Rothbart, M. K, Ellis, L. K, Rueda, M. R., & Posner, M. I. (2003). Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of Personality*, 71(6), 1113-1143.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F., & Kayılı, G. (2010). Social Skills and Problem Behaviours of Children with Different Cognitive Styles Who Attend Preschool Education. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20, 91-98. doi:10.1375/ajgc.20.1.91.
- Silva, M. I. L. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Silva, R., Veríssimo, M., & Santos, A. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1 (22), 109-118. retirado de [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/204/1/AP%2022\(1\)%20109-118.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/204/1/AP%2022(1)%20109-118.pdf)
- Simões, M. C., Dias, M., & Sanches, M. D. (2006). Estratégias de resolução de conflitos interpessoais: alguns dados empíricos. In Simões, M. C., Machado, M. T., Dias, M. L. & Lima, L. I. (Eds.). *Psicologia do desenvolvimento: temas de investigação* (pp. 77-93). Coimbra: Edições Almedina.
- Takala, K., Kokkonen, M., Gråstén, A., & Liukkonen, J. (2015). Three- to four-year-old children's socioemotional competencies assessed by kindergarten teachers in general and physical education settings, and by parents at home. *Preschool and Primary Education*, 3(1),17-33, doi:<http://dx.doi.org/10.12681/ppej.97>
- Trianes, M. V., & Correa, A. G. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189.
- Turner, P. J., & Gervai, J. (1995). A multidimensional study of gender-typing in preschool children and their parents: Personality, attitudes, preferences,



behavior, and cultural differences. *Developmental Psychology*, 31(5), 759-772.

UNICEF. (2008). *A transição dos cuidados na infância: uma tabela classificativa dos serviços de educação e cuidados na primeira infância nos países economicamente desenvolvidos, Innocenti Report Card n.º 8*. Florença: Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.