

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**Análise da competência social de crianças em idade pré-escolar: Associação com características maternas e da criança.**

Ana Teresa Gomes Mota

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Professora Doutora Lígia Monteiro, Professora Auxiliar.

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro de 2018

## **Agradecimentos**

Antes de mais, o meu agradecimento é dirigido à Professora Doutora Lúgia Monteiro, pela orientação e compreensão que demonstrou ao longo deste percurso. A exigência e a confiança que depositou em mim e nas minhas capacidades foram essenciais para que este projeto fosse crescendo gradualmente e chegasse a bom porto. Um sincero obrigada!

Aos Diretores, Educadoras e todos aqueles que trabalham nas Escolas que acolheram este projeto, permitindo que o mesmo pudesse ser realizado. E, claro, aos pais e crianças com quem lidei diretamente, e que tiraram um pouco do seu tempo para participar: obrigada.

Às minhas queridas Mara Chora e Ana Rita Amaral, por terem sido dois grandes pilares durante este período, e por terem participado de uma forma tão empenhada neste projeto. Sem vocês, chegar aqui teria sido muito mais difícil. Para além de colegas, demonstraram ser duas grandes amigas, que guardarei comigo sempre.

Não podiam deixar de aqui figurar a Maria Inês Feliciano e a Micaela Pinheiro, a quem agradeço por tão bem me terem acompanhado nesta aventura que foi o Mestrado. Juntas desde a primeira aula, demonstrámos formar um trio perfeito, que se ajuda, motiva, ri e sorri, e está lá sempre que as preocupações aumentam. Obrigada por terem embarcado nesta viagem comigo, e por me mostrarem o que é a amizade. É com muito orgulho que nos vejo a todas a chegar a este final, e a pensar nos próximos desafios que se avizinham.

À minha irmã, que é também a princesa da minha vida. Obrigada por teres simplesmente estado por perto durante mais uma etapa da minha vida, e por me continuares a mostrar que estaremos sempre lá, de mão dada, uma para a outra. No final de contas, obrigada por existires, porque sem ti o alcance destes objetivos não tinha piada!

Aos meus queridos pais, por sempre me terem mostrado que, com o carinho e a confiança daqueles que nos amam, tudo é possível; e por serem o exemplo vivo de que se nos dedicarmos muito a algo, acabamos por ser bem-sucedidos na sua concretização. Obrigada por estarem sempre na primeira fila, a aplaudir as minhas vitórias. Precisaré sempre do vosso colinho, e não o troco por nada deste Mundo!

Por fim – mas não menos importante –, o meu agradecimento é dirigido ao meu André, por ser a calma para os meus dias de tempestade. Com atos tão simples, conseguiste sempre

acalmar-me para que esta jornada chegasse a bom porto. Obrigada por teres estado a meu lado durante a concretização de mais um objetivo, e por continuares a fazer parte dos meus sucessos como se fosses teus. Amo-te (a ti e à tua calma) por isto, e por muito mais.

## RESUMO

As características da parentalidade e da própria criança são aspetos que têm vindo a ser apresentados como centrais na compreensão da variabilidade da competência das crianças no seu grupo de pares, em idade pré-escolar. Contudo, não parece existir um consenso nos resultados obtidos e nas suas interpretações. Assim, o presente estudo teve como principal objetivo contribuir para a clarificação da literatura, ao analisar, numa amostra portuguesa de 33 díades mãe-criança, as relações entre a sensibilidade e intrusividade maternas, o temperamento da criança, e o ajustamento social da mesma; três dimensões foram consideradas: a competência social, a agressividade e o retraimento social. As mães preencheram um questionário sociodemográfico, e a versão reduzida do *Children's Behavior Questionnaire*. A Tarefa dos Três Sacos, tarefa de interação entre a mãe e a criança, permitiu analisar a Sensibilidade e Intrusividade maternas. O *Social Competence and Behavior Evaluation Scale* foi preenchido pelas educadoras. Não foram encontradas diferenças significativas em função do sexo da criança para nenhuma das variáveis; a idade está positivamente associada com a competência social, e negativamente com o retraimento social. Quanto ao temperamento, a extroversão relacionou-se positivamente com a agressividade, a timidez com o retraimento social, e o controlo inibido com a competência social. Não se verificaram relações significativas entre a qualidade dos comportamentos maternos e as dimensões da competência social. Revela ser importante considerar, em investigações futuras, as características dos comportamentos do pai, dado o crescente envolvimento paterno na prestação de cuidados, educação e desenvolvimento da criança.

*Palavras-Chave:* qualidade dos comportamentos maternos; díade mãe-criança; temperamento; competência social; crianças em idade pré-escolar.

## ABSTRACT

The features of parenting and of the children themselves are aspects that have been presented as central in comprehending the variability of children's social competence with their peers, in preschool age. However, it doesn't seem to exist consensus in the obtained results and its interpretations. The present study's main goal was to contribute to clarify the existing literature by analyzing, in a sample of 33 mother-child dyads, the relations between the mothers' sensibility and intrusiveness, the child's temperament, and the child's social adjustment; three dimensions were considered: social competence, aggression, and social withdrawal. Mothers completed a sociodemographic questionnaire and the short version of *Children's Behavior Questionnaire*. The Three Bags Task, a task of interaction between the mother and the child, allowed to analyze maternal sensibility and intrusiveness. The *Social Competence and Behavior Evaluation Scale* was completed by the kindergarten teachers. There weren't found significant differences related to the child's gender for any of the studied variables; age was positively associated with social competence, and negatively with social withdrawal. In what comes to temperament, extroversion was positively related to aggression, shyness with social withdrawal, and inhibitory control with social competence. There weren't verified any significant relations between the quality of maternal behaviors and the dimensions of social competence. It has been revealed to be important to consider, in further investigations, the features of father's behaviors, given the growing paternal involvement in the children's day care, education and development.

*Keywords:* quality of maternal behaviors; mother-child dyads; temperament; social competence; preschoolers.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>3</b>
1.1. Competência Social .....	3
1.1.1. Modelo transacional da competência social .....	4
1.1.2. Agressividade e retraimento social .....	5
1.2. Parentalidade .....	7
1.2.1. Qualidade dos comportamentos maternos .....	8
1.2.2. Relações entre as características da qualidade dos comportamentos maternos e a competência social da criança .....	11
1.3. Características Individuais da Criança .....	12
1.3.1. Relações entre o temperamento da criança e a sua competência social .....	15
1.4. Objetivos do Estudo .....	17
<b>II. MÉTODO</b> .....	<b>18</b>
2.1. Participantes .....	18
2.2. Instrumentos .....	18
2.2.1. Ficha de Dados Sociodemográficos .....	18
2.2.2. <i>Social Competence and Behavior Evaluation Scale – SCBE-15</i> .....	18
2.2.3. Tarefa dos Três Sacos .....	19
2.2.4. <i>Children’s Behavior Questionnaire – Short Form Version</i> .....	20
2.3. Procedimento .....	21
<b>III. RESULTADOS</b> .....	<b>24</b>
3.1. Estatística Descritiva: Competência social, Qualidade dos Comportamentos Maternos e Temperamento da Criança .....	24
3.2. Associações entre as Variáveis em Estudo .....	26
<b>IV. DISCUSSÃO</b> .....	<b>30</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>38</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 3.1.	Médias, Desvio-Padrão e Valores Máximos e Mínimos das dimensões da Competência Social, dos Comportamentos Maternos e do Temperamento da Criança -----	25
Quadro 3.2.	Coefficientes de Correlação de <i>Spearman</i> entre as variáveis das Crianças, das Mães, e as dimensões da Competência Social -----	28
Quadro 3.3.	Médias das ordenações das dimensões da Competência Social, dos Comportamentos Maternos e do Temperamento da Criança em função do sexo -----	29

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação pretende analisar variáveis explicativas do ajustamento social das crianças em contexto pré-escolar, nomeadamente a sua competência social. A idade pré-escolar comporta a expansão do mundo que, até então, a criança conheceu, implicando que comece a passar mais tempo fora de casa, em contexto de Jardim de Infância. Esta realidade tem vindo a aumentar a sua expressão ao longo do tempo: em 2011 cerca de 73,5% de crianças entre os 3 e os 5 anos de idade encontravam-se matriculadas no ensino pré-escolar, em Portugal, comparativamente com o ano de 2001 onde o valor era de 52,3% (Censos, 2011).

O funcionamento social da criança é um aspeto central para o seu desenvolvimento saudável num largo espectro de áreas, comportando importantes *outcomes* futuros (e.g., Baer et al., 2014). Por exemplo, ao nível da saúde física e mental/bem-estar são reportadas associações com o desenvolvimento de doenças cardiovasculares, perturbações de ansiedade, delinquência juvenil e/ou abuso de substâncias (Semrud-Clikeman, 2007a). Ademais, crianças em idade pré-escolar rejeitadas pelo seu grupo de pares tendem a demonstrar uma menor participação nas atividades escolares, a realizar tarefas de maior complexidade com menos aproveitamento, e a reportar elevados níveis de solidão (Buhs & Ladd, 2001). Estudos realizados com amostras em idade escolar ilustram a importância deste funcionamento social em estádios de desenvolvimento mais avançados, ao reportarem relações entre este e o ajustamento/rendimento escolares das crianças ao nível de atitudes e resultados académicos; adicionalmente, crianças competentes socialmente tendem a ser aceites pelo grupo de pares e a estabelecer interações positivas com estes e com os professores durante os primeiros seis anos escolares (e.g., Henricsson & Rydell, 2006).

Dada a importância de um funcionamento social ajustado para o desenvolvimento da criança, torna-se crucial aumentar a compreensão acerca dos constructos de competência social, agressividade e retraimento ansioso. Crianças que não desempenham com sucesso a tarefa desenvolvimental de entrada no grupo de pares – i.e., de estabelecimento e manutenção de interações positivas e construtivas com estes – perdem importantes oportunidades de aprendizagem e construção de competências essenciais para o seu ajustamento futuro (Rubin, Bukowski, & Laursen, 2009).

Procura-se, assim, compreender o impacto de diferentes fatores que promovem o desenvolvimento da competência social. Estudos têm sido realizados com o intuito de analisar

as variáveis explicativas da variabilidade individual verificada ao nível deste constructo, os quais reportam a importância de considerar características do contexto inicial de interação com os principais cuidadores, assim como fatores individuais da própria criança (e.g., Rubin, Burgess, & Hastings, 2002; Williams et al., 2009). Dado o papel que tem vindo a ser historicamente associado à figura materna na organização do sistema familiar e na prestação de cuidados às crianças, foram considerados aspetos da parentalidade materna visíveis através da observação dos comportamentos maternos em contexto de interação diádica, no âmbito dos fatores interpessoais.

Este estudo visa, portanto, analisar a qualidade dos comportamentos maternos – considerando a sensibilidade e intrusividade – e o temperamento da criança, procurando compreender os seus efeitos no ajustamento da criança ao pré-escolar, nomeadamente, ao nível da competência social, agressividade e retraimento social.

## I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1. Competência Social

A competência social desenvolve-se ao longo do tempo, sendo que as várias tarefas desenvolvimentais cruciais para a maturação de capacidades de interação vão sendo construídas em fases distintas. Com a entrada no grupo de pares, o estabelecimento e a manutenção de interações positivas com os seus pares, e a regulação da experiência e expressividade emocionais no âmbito dessas mesmas interações, assumem-se enquanto tarefas desenvolvimentais importantes que determinam o ajustamento da criança ao grupo (Rose-Krasnor & Deham, 2009; Semrud-Clikeman, 2007b).

Ademais, o desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais que ocorre nesta fase contribui para que estas relações com pares se tornem mais complexas, coordenadas e sustentadas, começando a denotar-se uma preferência pela interação com os pares e pela organização de grupos de brincadeira (Fabes, Hanisa, & Martin, 2003; Howes, 1987; Semrud-Clikeman, 2007b).

O grupo de pares representa um contexto central para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo, linguístico e moral (Coplan & Bullock, 2012; Rubin, Bukowski, & Laursen, 2009), assim como para a expressão de certas capacidades e competências, próprias das relações horizontais que começam a ser estabelecidas nesta idade, e importantes para que as crianças se tornem socialmente competentes na interação com os outros. Por exemplo, as noções de justiça e reciprocidade começam a ser observáveis por volta dos dois/três anos, quando se começa a verificar que as crianças modificam as suas próprias ações e comportamentos para se adaptarem aos dos seus pares; estes padrões vão-se tornando cada vez mais complexos e estáveis ao longo da idade pré-escolar (e.g., Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2010). Adicionalmente, o grupo de pares assume-se como um importante cenário, também, para que as crianças aprendam a gerir a sua agressividade, e comecem a tomar conhecimento de várias normas culturais e valores (isto ao potenciar o seu contato com pares de diferentes *backgrounds* socioculturais) (Rubin, Bukowsky, & Parker, 1998).

Com o intuito de definir e explicar o constructo de competência social, têm sido desenvolvidas diversas abordagens em torno do mesmo. Atualmente, a definição mais utilizada é a de Waters e Stroufe (1983), dada a sua aplicabilidade aos diferentes períodos de desenvolvimento do indivíduo. Um indivíduo socialmente competente é capaz de fazer uso de

recursos pessoais e do ambiente para alcançar *outcomes* desenvolvimentais positivos. Por recursos pessoais, entendem-se as competências, capacidades e características específicas de cada indivíduo, e.g., a autoestima, a personalidade, e/ou as suas necessidades, que lhe permitem capitalizar os vários recursos do ambiente. Estes, por seu turno, dizem respeito, não tanto a recursos materiais, mas sim a aspetos que suportem e contribuam para o desenvolvimento da sua capacidade para gerir afetos, cognições e comportamentos, a fim de alcançar novos progressos desenvolvimentais. Por fim, os *outcomes* desenvolvimentais positivos, para serem considerados como tal, requerem que as tarefas de desenvolvimento próprias da fase em que o indivíduo se encontra sejam cumpridas adequadamente, culminando num funcionamento apropriado e numa transição para o estágio seguinte caracterizada pela posse das ferramentas necessárias a novos sucessos (Waters & Stroufe, 1983).

### **1.1.1. Modelo transacional da competência social.**

São vários os autores que se têm debruçado sobre este constructo, pelo que têm emergido múltiplos modelos explicativos da competência social. Uma importante perspetiva desenhada para explicar o desenvolvimento da competência social e caracterizada por ser consideravelmente abrangente e inclusiva é a de Rose-Krasnor (1997) – “*The Social Competence Prism*”. O constructo da competência social não diz respeito a um atributo interno da criança, mas emerge das interações que esta estabelece com outros indivíduos e parceiros sociais, uma vez que o êxito social apenas pode ser avaliado através da forma como os outros respondem ao comportamento encetado pela mesma – isto é, a competência social é de natureza transacional. O modelo define três níveis de análise da competência social, os quais mantêm uma relação hierárquica entre si. Ora, na base do prisma – “*the skills level*” – surgem representados os comportamentos e motivações internos e próprios de cada indivíduo, que estão na base das interações e relações estabelecidas no nível seguinte. Assim, destaca-se um conjunto de capacidades sociais, emocionais e cognitivas, que incluem aspetos como a tomada de perspetiva, a comunicação, a empatia, a autorregulação e a resolução de problemas; também os objetivos e valores específicos, inerentes a cada um, constituem as suas motivações para interagir socialmente. Importa salientar que, aqui, algumas capacidades e motivações podem ser mais relevantes e valorizadas que outras, em determinado contexto.

O nível intermédio do prisma – “*the index level*” – representa um conjunto de índices que sumarizam e refletem a qualidade das interações e relações com os pares e adultos, estatutos grupais e autoeficácia social; ademais, todos os seus elementos assentam numa base social,

dados que emergem de transações realizadas com os outros, no contexto da interação. Este caracteriza-se por apresentar uma divisão entre os domínios do *self* e os do outro: isto é, o domínio do *self* compreende os aspetos da competência social nos quais as necessidades individuais são priorizadas (por exemplo, o sucesso no alcance de objetivos pessoais, ou o sentimento de autoeficácia numa interação social); enquanto o domínio dos outros inclui aspetos que derivam do estabelecimento de conexões, no âmbito das quais o indivíduo prioriza as necessidades e perspectivas dos pares e adultos com que interage (por exemplo, o estabelecimento de relações saudáveis e compensatórias, o alcance de um bom estatuto no grupo de pares, e a qualidade da rede de suporte). Ambas as dimensões são essenciais para um bom ajustamento social, e o desenvolvimento adequado da competência social apenas pode ser alcançado mediante a integração de ambos os domínios – do *self* e dos outros – numa estratégia colaborativa de ação. Por fim, importa salientar que o presente nível engloba uma representação dos múltiplos contextos sociais em que a criança se insere, partindo da ideia de que comportamentos socialmente competentes variam e se adaptam aos diferentes cenários.

Finalmente, o topo do prisma constitui o “*the theoretical level*”, no qual a competência social é definida enquanto a eficácia na interação, eficácia esta concetualizada como a principal consequência da ação de um sistema de comportamentos, organizado para satisfazer necessidades a curto e longo prazo. Para além do seu carácter transacional, a competência social é dependente do contexto – isto é, um comportamento social considerado eficaz num determinado contexto pode não ter o mesmo sucesso noutro; e depende de objetivos específicos, ou seja, um determinado comportamento pode satisfazer um objetivo individual, mas não ter sucesso noutro, definido, por exemplo, por um adulto. É devido a esta discrepância de perspectivas dos participantes de cada interação que o nível médio do modelo compreende, tanto objetivos e ideais individuais, como dos outros (Rose-Krasnor, 1997; Rose-Krasnor & Denham, 2009).

### **1.1.2. Agressividade e Retraimento Social.**

A competência social expressa-se por meio de comportamentos que indicam um bom ajustamento, maturidade emocional e, geralmente, condutas pró-sociais (LaFreiniere & Dumas, 1996). Contudo, as crianças apresentam diferentes funcionamentos sociais, expressando-os através de comportamentos distintos: a agressividade e o retraimento social, em contraste, refletem dificuldades sentidas por estas no seu relacionamento com os pares, predizendo

ajustamentos psicológicos desadequados e pobres a longo prazo (Parker, Rubin, Price, & DeRosier, 1995).

A agressividade opõe-se à competência social, remetendo para comportamentos agressivos, egoístas e de oposição; crianças agressivas apresentam, portanto, um funcionamento social bastante pobre e desadequado, sendo aquelas que se envolvem em mais interações e, paralelamente, as mais rejeitadas pelos pares no âmbito dessas mesmas interações (LaFreiniere & Dumas, 1996). Tendem a ser impulsivas e pouco tolerantes à frustração, reagindo com agressividade (Rubin, Chen, & Hymel, 1993).

Contudo, crianças com este tipo de funcionamento social não se avaliam negativamente em situações sociais – isto é, considerando a competência social percebida e a solidão/isolamento, estas crianças não expressam autoavaliações distintas das de crianças do grupo de controlo (Rubin, Chen, & Hymel, 1993). Na base desta dinâmica pode estar a forma como estas processam a informação em situações sociais, dado que tendem a atribuir intenções hostis às ações dos outros, culpando-os em situações ambíguas, e explicando assim os seus comportamentos agressivos (Burgess, Rose-Krasnor, Wojslawowicz, Rubin, & Booth-LaForce, 2006; Dodge et al., 2003).

Através da investigação que tem sido realizada em torno da agressividade, tem sido possível verificar que esta prediz, não apenas a rejeição pelos pares e a expressão de problemas externalizantes em contexto pré-escolar, mas também dificuldades de ajustamento manifestadas em estádios desenvolvimentais seguintes – e.g., delinquência, psicopatologia e/ou baixo rendimento e integração escolar (Rubin, Chen, & Hymel, 1993).

O retraimento social, por seu turno, é definido por comportamentos ansiosos, depressivos, de isolamento, e altamente dependentes dos adultos (LaFreiniere & Dumas, 1996). A falta de interação social característica de crianças socialmente retraídas pode ter diferentes causas, sendo o isolamento relativamente aos pares o resultado de todas elas: e.g., as crianças podem isolar-se socialmente como forma de evitar o estabelecimento e a manutenção de relações interpessoais (devido ao medo/ansiedade social sentido por estas em tais situações); outras, por sua vez, demonstram uma distinta necessidade de isolamento; e, por fim, existem algumas que se isolam socialmente em resultado da sua rejeição pelos pares. Contudo, outros autores consideram que crianças com este funcionamento social interagem consideravelmente menos com os seus pares, embora não sejam necessariamente rejeitadas ou negligenciadas por estes – isto é, não se interessam tanto pelas atividades que os outros privilegiam, brincando paralelamente na periferia dos grupos onde se inserem (LaFreiniere & Dumas, 1996). Na idade

pré-escolar, o retraimento social manifesta-se por meio da reticência demonstrada pelas crianças em iniciar ou envolver-se em situações sociais, pelas suas fracas competências sociais e relacionais, e pelo início da expressão de uma autoestima negativa (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009).

Consequentemente, um conjunto de *outcomes* negativos tem vindo a ser associado a crianças socialmente retraídas, remetendo para dificuldades por estas experienciadas na sua própria regulação sócio-emocional, com os pares, e na escola. Refiram-se, nomeadamente, os seus baixos autoconceitos e sintomas depressivos/problemas internalizantes; a rejeição e vitimização com pares; e as dificuldades de aprendizagem e a evitação demonstrada para com a escola (LaFreiniere & Dumas, 1996; Rubin, Coplan, & Bowker, 2009).

## 1.2. Parentalidade

Hoghghi (2004) aborda a parentalidade como o ato de “trazer ao mundo”, “desenvolver ou educar”. Entende-se, assim, que a parentalidade é definida na literatura como o conjunto de atividades que as figuras parentais encetam para responder às necessidades das suas crianças, a fim de potenciar o desenvolvimento harmonioso e saudável das mesmas. O facto de se tratar de um processo de co-contrução é uma das suas principais características: i.e., o comportamento parental e o desenvolvimento das crianças são, ambos, resultado das interações estabelecidas entre as características disposicionais e comportamentais de cada uma das partes, às quais se soma o contexto/ambiente onde a interação ocorre e que surge, igualmente, influência em todo o processo (Belsky, 1984; Cowan & Cowan, 2002).

Embora não se trate da única influência no percurso desenvolvimental das crianças, diferentes modelos teóricos sublinham o determinante papel desempenhado pela parentalidade no desenvolvimento das suas várias competências. Efetivamente, as relações estabelecidas com as figuras parentais assumem-se como o contexto onde se desenrolam as experiências iniciais das crianças e, nomeadamente, onde estas iniciam as suas primeiras interações sociais. Ademais, o processo de socialização segundo o qual as crianças são orientadas relativamente às normas sociais, competências, comportamentos e atitudes ajustadas à sociedade onde se inserem é, igualmente, uma função própria da assunção do papel parental (Parke e Buriel, 2006).

### 1.2.1. Qualidade dos Comportamentos Maternos.

Para compreender as diferenças observadas nas competências sociais das crianças, diversos estudos têm analisado variáveis explicativas dessa variabilidade individual. Nomeadamente, fatores interpessoais, onde se destacam as características emocionais do contexto inicial de interação/relação com as figuras significativas. A qualidade dos comportamentos maternos e da relação diádica mãe-criança é um fator importante (Rubin, Burgess, & Hastings, 2002; Williams et al., 2009), sendo aqui analisada ao nível da sensibilidade e da intrusividade.

Os constructos de sensibilidade e intrusividade materna inserem-se no sistema de cuidados parentais, responsável pela regulação e organização dos comportamentos dos progenitores, de modo recíproco e complementar ao comportamento de vinculação da criança. Requer, portanto, uma compreensão acerca de como o progenitor, as suas experiências passadas, o contexto cultural e familiar, e a própria criança funcionam juntos para influenciar a qualidade das relações estabelecidas entre ambos (Bell & Richard, 2000; George & Solomon, 2008; Solomon & George, 1996;). Este sistema é ativado por estímulos – internos ou externos – que a mãe percebe como assustadores, perigosos ou ameaçadores e que, por norma, surgem na sequência da ativação do sistema de vinculação da sua criança e da exibição de comportamentos de vinculação por parte desta. Quando ativado, o sistema de cuidados parentais responde através de um repertório de comportamentos que servem a sua função protetora (p.e., manter a proximidade, pegar ao colo, sorrir, entre outros) ao permitirem a prestação de cuidado e conforto. Posto isto, o sistema é desativado através do fim dos comportamentos de vinculação da criança, fornecendo sinais de que esta está satisfeita e confortável (Bell & Richard, 2000; George & Solomon, 2008).

A sensibilidade materna para com as pistas e sinais exibidos pela criança surge, no âmbito deste sistema de cuidados parentais, como um mecanismo através do qual a mãe reconhece e avalia o nível de cuidado requerido pela sua criança – isto é, a atenção prestada às pistas por esta exibidas permite determinar quando a proteção e/ou o cuidado são necessários, e quando estes já não o são (pois os comportamentos de vinculação da criança já cessaram). Assim, esta componente do sistema é, sem dúvida, concetualizada enquanto um importante pré-requisito para o desenvolvimento de uma vinculação segura por parte da criança (Bell & Richard, 2000; Solomon & George, 1996).

A sensibilidade materna é considerada uma dimensão central da parentalidade, que comporta um vasto conjunto de *outcomes* positivos e desenvolvimentais para a criança, entre

os quais se destaca a construção e consolidação de relações de vinculações seguras (ao promover a organização de comportamentos de base segura) (Bigelow et al., 2010; Hallers-Haalboom et al., 2017; Kempinim, Kumpulainen, Raita-Hasu, Moilanen, & Ebeling, 2006; Pederson, Bailey, Tarabulsky, Bento, & Morgan, 2014). A figura materna tende, historicamente, a assumir um papel de relevo na organização do sistema familiar e dos cuidados à criança, verificando-se tendencialmente que as mães apresentam valores significativamente elevados de sensibilidade na interação com as suas crianças, comparativamente com os pais (e.g., Hallers-Haalboom et al., 2017),

O constructo da sensibilidade materna, avançado por Ainsworth (1974), remete para a capacidade de estar atento, identificar os sinais emitidos pela criança durante as interações quotidianas e interpretá-los corretamente, para, deste modo, lhes responder de forma apropriada e contingente. Ou seja, implica a realização de um ajustamento das respostas parentais às necessidades e interesses particulares de cada criança, e deve incluir três componentes essenciais: a contingência de respostas, a prontidão na execução dessas respostas, e a adequabilidade das mesmas (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1974). Adicionalmente, a sensibilidade envolve a capacidade da figura materna para interagir com a criança de forma adequada ao seu estágio de desenvolvimento, e para estruturar/organizar essas mesmas interações de modo a permitir que a criança atinja níveis de desenvolvimento superiores aos que alcançaria exclusivamente por si mesma (Bigelow et al., 2010).

Refira-se que, embora os comportamentos sofram alterações ao nível das suas características devido à necessidade de adaptação das respostas parentais ao rápido desenvolvimento das crianças (que ocorre ao longo de toda a infância), as diferenças individuais de sensibilidade materna tendem a permanecer relativamente estáveis ao longo dos diferentes tipos de interações entre a díade. Considerando a idade pré-escolar, as interações estabelecidas entre a mãe e a criança caracterizam-se pelo aumento da sua complexidade: as situações de brincadeira tornam-se mais flexíveis, e comportam o recurso a gestos simbólicos e à linguagem por parte da criança, expandindo a sua comunicação acerca dos objetos e do meio que a rodeia; aqui, a sensibilidade materna é medida através dos comportamentos da mãe, mas também das respostas protagonizadas pela própria criança (Bigelow et al., 2010; Bornstein et al., 2009; Kempinim et al., 2006).

A intrusividade é outra dimensão na análise da qualidade da parentalidade, sendo encarada como uma forma de controlo exercido pelos cuidadores na sua relação com a criança (Ispa et al., 2004). A definição mais comumente utilizada de intrusividade provém dos

trabalhos realizados por Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978), que a encaram como uma dimensão da parentalidade caracterizada por um conjunto de comportamentos parentais insensíveis e de interferência para com as atividades da criança, demonstrativos de desrespeito para com a autonomia desta; envolve, portanto, comportamentos diretivos e pouco contingentes, o recurso a exigências/ordens em detrimento de orientações e pistas que guiem a criança, e comportamentos físicos e/ou verbais que objetivam assumir o controle da atividade desta. Assim, mães intrusivas agem de acordo com os seus próprios interesses, gostos e responsabilidades, sobrecarregando a criança com estimulação excessiva e/ou interrompendo a sua iniciativa ao pôr fim ou alterar o curso da atividade previamente definido pela mesma (Ainsworth et al., 1978).

A intrusividade tem vindo a ser relacionada a *outcomes* negativos na relação da díade, e na própria criança (Ainsworth et al., 1978; Egeland, Pianta, & O'Brien, 1993; Ispa et al., 2004). Ispa et al. (2004) verificaram que a expressão de intrusividade por parte da mãe mostrou estar associada ao aumento da negatividade da criança e à diminuição do seu comprometimento para com esta, em idades mais tardias. Adicionalmente, a literatura tem vindo a estabelecer uma associação entre o comportamento materno intrusivo e o desenvolvimento de uma vinculação insegura-evitante – ou seja, a criança tende a afastar-se, como forma de se proteger da estimulação excessiva e do afeto negativo resultante desta conjuntura (Ainsworth et al., 1978; Belsky, Rovine, & Taylor, 1984; Isabella, Belsky, & von Eye, 1989). Os estudos empíricos são consistentes sobre a importância das interações sociais precoces estabelecidas (qualidade das mesmas) para a aprendizagem de competências sociais apropriadas – e.g., estratégias que lhes permitam lidar construtivamente com os seus estados emocionais em diversas situações –, que poderão utilizar nas relações que irão posteriormente estabelecer com os seus pares (Blandon, Calkins, & Keane, 2010; Denham, 1993).

### **1.2.2. Relações entre as dimensões da qualidade dos comportamentos maternos e a competência social da criança.**

Começando por abordar a importância da sensibilidade materna no desenvolvimento da competência social, tem-se vindo a verificar que a sensibilidade e responsividade maternas observadas nos primeiros anos de vida da criança, se encontram associadas, com maior probabilidade, à observação de comportamentos pró-sociais por parte da criança, à sua utilização de competências autorreguladoras e, a uma expressividade emocional mais adequada nas interações com os outros (Blandon, Calkins, & Keane, 2010; Eisenberg et al., 2001).

Segundo Denham (1993) a responsividade e sensibilidade maternas auxiliam a criança na manutenção de afeto positivo (consideravelmente útil para a autorregulação e o bom desempenho de situações sociais), e na regulação e regresso ao equilíbrio nas situações de afeto negativo. Através da observação de díades em contexto laboratorial, a autora verificou que crianças cujas mães se revelaram responsivas para com as suas emoções de zanga e agitação responderam de uma forma mais competente para com outras pessoas, e revelaram interesse em continuar a explorar o ambiente (mesmo na ausência da figura materna). Demonstraram ser capazes de modular apropriadamente as suas emoções negativas, o que aparenta ser facilitado através da sensibilidade materna perante os sinais da criança.

Em contraste, respostas maternas insensíveis e intrusivas face aos comportamentos das crianças têm vindo a ser associadas a elevados níveis de comportamentos internalizantes e externalizantes, e a funcionamentos sociais e emocionais desajustados por parte das crianças (Baer et al., 2014). Na investigação realizada por Egeland, Pianta e O'Brien (1993), verificou-se que crianças cujas mães revelaram estilos intrusivos de prestação de cuidados aos seis meses de idade, apresentaram um funcionamento pobre nos primeiros anos do ensino primário, aos níveis académico, comportamental, social e emocional: e.g., saúde mental percecionada como mais frágil, baixa aceitação pelos pares, comportamentos agressivos, e rendimentos escolares mais baixos.

A intrusividade materna nos primeiros anos de vida tem um impacto negativo nas oportunidades para a criança desenvolver competências de autorregulação – i.e., capacidade para gerir e lidar com as suas reações comportamentais e emocionais –, e aplicá-la na sua relação com os outros. Níveis elevados de intrusividade materna surgem associadas à manifestação de zanga e de afeto negativo durante a infância (Egeland, Pianta, & O'Brien, 1993; Ispa et al., 2004). Ademais, os pais de crianças socialmente retraídas apresentam comportamentos marcados pelo excesso de controlo e pela elevada intrusividade – e.g., restringindo excessivamente as suas condutas e ações (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009); desta forma, limitam a independência e as oportunidades de exploração social das suas crianças, contribuindo assim para o desenvolvimento de elevados níveis de ansiedade e de baixos níveis de autoeficácia nestas (conduzindo ao seu retraimento social durante a infância) (Mills & Rubin, 1998). Assim, verifica-se que uma parentalidade intrusiva e restritiva está relacionada a uma baixa aceitação da criança pelos seus pares, em resultado das dificuldades referidas (Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg, & Likon, 2002).

### 1.3. Características Individuais da Criança

As características individuais da criança são especialmente relevantes, não só nas interações com a família, mas também no contexto do grupo de pares (Williams et al., 2009; Rubin, Burgess, & Hastings, 2002). A idade e o sexo são, do ponto de vista do desenvolvimento, aspectos sempre analisados. Diener e Kim (2004) concluíram que crianças mais velhas tendem a exibir níveis mais elevados de competência social na sua relação com os pares. Investigações anteriormente realizadas não revelaram resultados consensuais acerca da influência do sexo da criança nas variáveis consideradas no presente estudo, denotando-se uma ausência geral de diferenças significativas entre rapazes e raparigas nas dimensões consideradas, salvo algumas exceções. Por exemplo, Diener e Kim (2004) concluíram que o retraimento social está mais fortemente relacionado com a característica temperamental da timidez nas crianças de sexo feminino, quando em comparação com os rapazes; em contraste, Rubin (2009) sublinha a falta de literatura que reporte, efetivamente, a existência de diferenças significativas ao nível do retraimento social, em função do sexo. Já os resultados de outros estudos demonstraram que os rapazes tendem a demonstrar um comportamento mais agressivo para com os pares (e.g., Rubin, Chen, & Hymel, 1993; Loeber & Hay, 1997). No que respeita às dimensões da qualidade dos comportamentos maternos, carece a existência de estudos que considerem a influência do sexo da criança nas mesmas; no entanto, de acordo com Haller-Haalboom e colaboradores (2017), os pais demonstraram ser menos sensíveis para com rapazes do que com as raparigas.

O temperamento tem sido uma característica da criança central no estudo da variabilidade do ajustamento social demonstrado em idade pré-escolar, no seio do seu grupo de pares. Inicialmente, considerava-se que este se tratava de um conjunto de disposições básicas que modulavam a reatividade, emocionalidade e atividade da criança; uma vez que eram influenciadas por aspectos biológicos, caracterizavam-se pela sua estabilidade ao longo do tempo (Shiner et al., 2012). Contudo, novas investigações permitiram perceber que a promoção desta estabilidade longitudinal do temperamento descora a integração de mudanças desenvolvimentais e de aprendizagens que a criança retira das suas experiências, as quais podem afetar a expressão dos traços temperamentais (Putnam & Stifer, 2008; Shiner et al., 2012).

O temperamento deve, assim, ser concetualizado enquanto o produto de um conjunto de fatores biológicos e ambientais, que se vão articulando ao longo do desenvolvimento da criança: isto é, as diferenças individuais ao nível biológico influenciam, efetivamente, parte do

funcionamento do indivíduo, mas o contexto social no qual este se insere e com que interage influencia-o e é por si influenciado (Putman & Stifter, 2008; Shiner et al., 2012).

A presente dissertação terá por base a perspectiva de Mary Rothbart, uma vez que esta se destaca das restantes por ser bastante inclusiva, e por ir de encontro aos novos princípios acima mencionados. Esta autora concetualiza o temperamento mediante um modelo desenvolvimental, definindo-o com base nas diferenças individuais verificadas ao nível da reatividade e autorregulação, baseadas na composição biológica relativamente estável de cada indivíduo, e na influência que aspetos como a hereditariedade, a maturação e a experiência exercem sobre a mesma, ao longo do tempo. Embora possam ser observadas algumas características temperamentais logo após o nascimento – p.e., os recém-nascidos encetam movimentos de evitamento e angústia –, a sua grande maioria desenvolve-se ao longo do tempo através da articulação entre ambos os tipos de fatores (Rothbart, 1989; Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000; Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fisher, 2001; Rothbart & Bates, 2006; Rothbart, 2007).

Dois aspetos são essenciais, de acordo com a perspectiva de Rothbart (Rothbart & Derryberry, 1981; Rothbart, 1989; Rothbart & Bates, 2006): a reatividade e a autorregulação. A primeira refere-se à capacidade de ativação dos sistemas motor, afetivo e sensorial e inclui, portanto, a responsividade evidenciada pela criança perante alterações no seu ambiente externo e interno. Ademais, pode ser avaliada em termos de 5 características principais: a latência da resposta, o período de maior intensidade da mesma, o pico de intensidade, a intensidade geral da resposta, e o tempo de recuperação. Por seu turno, a autorregulação remete para os processos neurológicos e comportamentais que funcionam para modular (facilitando ou inibindo) a reatividade, incluindo aspetos como a atenção, aproximação, retirada/afastamento, ataque, e inibição comportamental. Embora estejamos perante mecanismos que se desenvolvem independentemente, esta descrição não é absoluta – isto é, os processos descritos como autorreguladores contemplam aspetos reativos, e os processos reativos podem, também, servir funções autorreguladoras (Rothbart, 1989; Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000).

Através da realização de uma análise fatorial às escalas do instrumento por si desenvolvido para avaliar diferenciadamente o temperamento de crianças em idade pré-escolar, Rothbart concluiu que este é um constructo composto por três dimensões distintas: a afetividade negativa, a extroversão e o controlo por esforço (Rothbart, 2007). Com o intuito de o traduzir e validar para a população portuguesa, Lopes (2011) conduziu uma investigação que permitiu

identificar as três dimensões definidas pela autora original – extroversão, afetividade negativa e controlo por esforço –, e a mesma organização das 15 escalas pelas dimensões.

Começando pela dimensão da extroversão, esta é definida pela impulsividade, pelos elevados níveis de atividade e intensidade demonstradas pela criança. A afetividade negativa, por seu turno, caracteriza-se pelos elevados níveis de tristeza, medo, zanga e frustração, emocionalidade negativa e ansiedade que comporta. Por fim, o controlo por esforço define-se pela autodisciplina que comporta ao nível inibitório e atencional, pela deliberação/tomada de decisão e pela ordem e organização (Lopes, 2011; Putnam & Rothbart, 2006). Importa referir que o aspeto mais saliente da presente perspetiva é, efetivamente, o controlo por esforço – isto é, se até então praticamente todas as teorias do temperamento enfatizaram os seus aspetos e processos mais reativos, Rothbart, com este novo mecanismo de autodisciplina, vem salientar a ocorrência de processos puramente reguladores, conscientes e voluntários. Este é um traço que se desenvolve ao longo dos primeiros cinco anos de vida, e surte uma influência significativa sobre as respostas dos sistemas reativos ao inibir respostas dominantes e, conseqüentemente, praticar outras menos salientes, detetar erros, e planejar previamente algo e agir em concordância (Putman & Stifter, 2008; Rothbart, 2007). Note-se que não foram encontradas diferenças significativas em função do sexo da criança em nenhuma das dimensões do seu temperamento (e.g., Szewezky-Sokolowski, Bost, & Wainwright, 2005).

Partindo das dimensões de temperamento supracitadas, estudos realizados com amostras constituídas por crianças em idade pré-escolar têm permitido identificar perfis temperamentais distintos. Van Den Akker, Deković, Prinzie, & Asscher (2010) definiram um conjunto de três perfis: um perfil típico, caracterizado por baixos níveis de medo social, de agressividade e de atividade; um perfil expressivo que, por seu turno, engloba baixos níveis de medo social, agressividade e atividade elevadas (externalização); e, por fim, um perfil tímido, caracterizado pelo elevado medo social, e por níveis intermédios de agressividade e atividade (internalização). Outros estudos obtiveram resultados semelhantes no que respeita à identificação de perfis temperamentais (e.g., Komsí et al., 2006; Stifter et al., 2008).

Ao analisar a estabilidade longitudinal dos mesmos, os autores verificaram que, embora a idade pré-escolar seja um período marcado pelo rápido desenvolvimento de diversas competências, as crianças revelaram consistência nos seus perfis temperamentais, entre a primeira e a última avaliação (Van Den Akker et al., 2010). Ademais, embora se tenham verificado algumas transições do perfil tímido para o perfil expressivo ao longo das três primeiras avaliações, esta não ocorreu da penúltima para a última avaliação – ou seja, as

trajetórias desenvolvimentais das crianças tendem a cristalizar-se à medida que estas crescem, tornando estas mudanças menos prováveis. Casalin, Luyten, Vliegen e Meurs (2012) obtiveram resultados que foram de encontro à existência de estabilidade longitudinal no temperamento, embora tenham utilizado as três dimensões originalmente identificadas por Rothbart (e não os perfis organizados pelos autores acima apresentados).

Inicialmente o temperamento era encarado como sendo biologicamente derivado e, portanto, como algo efetivamente consistente ao longo do tempo e das diferentes situações. Contudo, considerando a influência que aspetos como a maturação, a experiência e o contexto podem exercer (e.g., a parentalidade), a literatura refere que os mesmos podem igualmente contribuir para a sua estabilidade (Van Den Akker et al., 2010).

### **1.3.1. Relações entre o temperamento da criança e a sua competência social.**

De acordo com Eisenberg e colaboradores (2009), as características temperamentais influenciam a qualidade das interações que cada criança estabelece com os seus pares, assim como do seu estatuto no grupo. Consequentemente, as relações descritas têm impacto no seu funcionamento psicossocial (Coplan & Bullock, 2012).

A relação existente entre o temperamento da criança e o seu comportamento social expressa-se através de um conjunto de processos importantes para o contexto de grupo de pares. Esse conjunto inclui as motivações sociais (a intenção da criança para se aproximar ou evitar os pares), as reações emocionais (e.g., zanga, medo), e as cognições sociais (e.g., atribuições de causalidade, perceções de ameaça, competência percebida, entre outros aspetos) (Coplan & Bullock, 2012; Rothbart & Bates, 2006). De referir é a transacionalidade destes processos, uma vez que sofrem alterações ao longo do tempo e das experiências que cada criança acumula: ou seja, as reações dos pares perante os comportamentos sociais encetados pelas crianças transmitem-lhes *feedback*, permitindo a modulação das suas motivações, reações emocionais e cognições sociais para as interações subsequentes (Coplan & Bullock, 2012).

A investigação tem demonstrado que, de uma forma geral, as crianças tendem a procurar estar próximas e estabelecer relações com outras que expressam emoções positivas e, em contrapartida, a evitar aquelas que, tipicamente, exibem uma emocionalidade maioritariamente negativa (Eisenberg, Vaughan, & Hofer, 2009). Crianças com temperamentos “difíceis” – isto é, caracterizados pela expressão emocional negativa, pela baixa adaptabilidade demonstrada face a novos contextos, pelos elevados níveis de atividade e agitação, e pela dificuldade de

autorregulação emocional – reúnem uma maior probabilidade de serem rejeitadas pelos pares e de desenvolverem problemas comportamentais, como por exemplo o retraimento social ou, em contraste, condutas agressivas (Chess & Thomas, 1989; Bates, Maslin, & Frankel, 1985; Stright, Gallagher, & Kelley, 2008). Por outro lado, crianças com temperamentos marcados pela capacidade de autorregulação emocional, pela sobreposição de afetos positivos face aos negativos, e pela reduzida reatividade reúnem, em si, características especialmente relevantes para o desenvolvimento e manutenção de comportamentos pró-sociais e competências sociais elevadas – isto é, de uma forma geral, crianças temperamentalmente mais sociáveis tendem a exibir relações sociais mais positivas, sendo mais populares no seio do seu grupo de pares (Denham & Grout, 1993; Szewczyk-Sokolowski, Bost, & Wainwright, 2005).

Tal acontece, em parte, porque interações de sucesso com os pares requerem que a criança expresse emoções positivas – o que potencia um aumento das suas competências de atenção e flexibilidade cognitiva, maximizando a probabilidade de encetar comportamentos socialmente competentes – e, para tal, seja capaz de autorregular os seus estados emocionais, respondendo de forma mais apropriada e construtiva (e, portanto, menos agressiva), mesmo quando está a experienciar emoções mais negativas, como a zanga ou a irritabilidade (Eisenberg, Vaughan, & Hofer, 2009). O controlo por esforço é, portanto, uma dimensão do temperamento que desempenha um papel importante no funcionamento social e na qualidade das relações que as crianças estabelecem com os seus pares. Ao envolver, e.g., a capacidade para gerir o foco atencional, para inibir respostas comportamentais desadaptativas e impulsivas e para regular emoções negativas, permite que as crianças adquiram mais informação sobre as várias situações, obtenham um maior entendimento sobre as mesmas e, assim, planeiem e encetem respostas comportamentais mais adaptativas (Coplan & Bullock, 2012; Eisenberg, Hofer, & Vaughn, 2007). Deste modo, um temperamento caracterizado por níveis elevados de controlo por esforço surge positivamente associado à prática de comportamentos pró-sociais e a uma competência social igualmente elevada para com os pares, ao longo dos anos pré-escolares (Spinrad et al., 2006).

Importa ainda referir que a relação mais amplamente encontrada na literatura demonstra que um temperamento marcado pela afetividade negativa está associado ao retraimento social da criança/à sua retirada do grupo de pares (Sanson, Hemphill, & Smart, 2004). Isto é, um temperamento com estas características limita as oportunidades da criança para interagir com os outros e, conseqüentemente, esta tem uma menor probabilidade de aprender como estabelecer e manter relações positivas e saudáveis com os seus pares; adicionalmente, a recorrência de

experiências negativas quando procura estabelecer estas relações com os pares conduz a que, ao longo do tempo, a criança comece a aumentar os seus sentimentos de zanga, frustração e tristeza. Assim, a rejeição pelo grupo de pares e a manutenção do retraimento social parecem resultar da criação de um ciclo que reforça e potencia estes *outcomes* negativos (Eisenberg, Vaughan, & Hofer, 2009).

#### **1.4. Objetivos do Estudo**

A presente investigação teve como objetivo analisar o ajustamento social de crianças em idade pré-escolar, em contexto de Jardim de Infância, considerando três dimensões: competência social, agressividade e retraimento social. Procurou, ainda, analisar variáveis explicativas do ajustamento social ao nível do sistema de cuidados parentais (i.e., sensibilidade e intrusividade maternas) e características individuais da criança (i.e., sexo, idade e temperamento).

## II. MÉTODO

### 2.1. Participantes

Neste estudo participaram 33 díades mãe-criança pertencentes a famílias nucleares portuguesas. As mães tinham idades compreendidas entre os 25 e os 45 anos de idade ( $M=36.31$ ;  $DP=4.88$ ), e as suas habilitações literárias variaram entre os 9 e os 21 anos de escolaridade ( $M=15.33$ ;  $DP=2.96$ ). 94% das mães trabalhava a tempo inteiro, entre 30h e 50h semanais ( $M=38.31$ ;  $DP=6.62$ ). Cerca de 64% das mães estavam casadas. O rendimento mensal do agregado variava entre 890 e 5200€ ( $M=2139.60$ ;  $DP=1031.38$ ).

Quanto às crianças, 15 eram do sexo feminino e 18 eram do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 39 e os 66 meses ( $M=53.13$ ;  $DP=7.39$ ). Frequentavam estabelecimentos de ensino privado com fins lucrativos e Instituições Particulares de Solidariedade Social pertencentes aos concelhos de Lisboa, Loures e Oeiras, onde passavam entre 7 e 12 horas diárias ( $M=8.28$ ;  $DP=0.96$ ).

As Educadoras de Infância tinham idades compreendidas entre os 25 e os 48 anos ( $M=38.30$ ;  $DP=6.62$ ). As suas habilitações literárias variavam entre os 15 e os 19 anos de escolaridade ( $M=16.30$ ;  $DP=1.36$ ); enquanto os seus anos de serviço variavam entre o 1 e os 26 ( $M=13.97$ ;  $DP=8.04$ ). Esta foi uma amostra de conveniência.

### 2.2. Instrumentos

#### 2.2.1. Ficha de dados sociodemográficos.

Esta permitiu recolher informação sociodemográfica sobre a família e os seu membros, como por exemplo: a idade e sexo da criança, número de horas semanais que esta passa em contexto de Jardim de Infância; idade, habilitações literárias e situação profissional dos pais; composição do agregado e rendimento mensal do mesmo.

#### 2.2.2. *Social Competence and Behavior Evaluation Scale – SCBE-15.*

A SCBE-30 de LaFreniere e Dumas (1996) permitiu analisar, com base nas descrições das educadoras, os padrões de competência social, regulação e expressão emocional, e

dificuldades de ajustamento de crianças em idade pré-escolar. É originalmente constituída por 30 itens, organizados em 3 dimensões:

(1) Competência Social, que considera comportamentos característicos de uma adaptação social adequada, flexível e emocionalmente regulada. Crianças socialmente competentes, tipicamente, demonstram resiliência, níveis elevados de afeto positivo, e estabelecem relações prazerosas com os pares e professores – exemplo de item: “*Coopera com outras crianças nas atividades de grupo*”;

(2) Agressividade, composta por itens que descrevem comportamentos agressivos, egoístas, de oposição e de zanga para com os pares e professores. Crianças com este tipo de sintomas externalizantes tendem a envolver-se em interações com os outros, embora sejam por si rejeitadas no âmbito das mesmas – exemplo de item: “*Fica facilmente contrariado/a ou frustrado/a*”;

(3) Retraimento Social, que remete para comportamentos ansiosos, depressivos, altamente dependentes, e de isolamento relativamente aos pares. Crianças com sintomas internalizantes, em oposição à escala anterior, não se envolvem em interações com os colegas, e não são por estas rejeitadas – exemplo de item: “*Não fala nem interage em atividades de grupo*”.

Os itens são respondidos através de uma escala de tipo Likert de 6 pontos (1 – nunca, 2 – raramente, 3 – algumas vezes, 4 – muitas vezes, 5 – frequentemente, e 6 – sempre) (LaFreniere & Dumas, 1996). A tradução e validação portuguesa deste instrumento, realizada por Echeverría, Rocha, Leite, Teixeira e Cruz (2016), replicou a estrutura de três fatores, embora os 30 itens originais tenham sido reduzidos a 15, organizados nas três dimensões de competência social, agressividade e retraimento social (cinco itens por dimensão). Os Alphas de Cronbach para as dimensões da competência social ( $\alpha=.90$ ), agressividade ( $\alpha=.93$ ) e retraimento social ( $\alpha=.70$ ) revelaram bons valores de consistência interna.

### **2.2.3. Tarefa dos Três Sacos.**

A Tarefa dos Três Sacos, desenvolvida por Brady-Smith, O’Brien, Berlin, Ware e Brooks-Gunn (1999), permitiu analisar a qualidade dos comportamentos maternos em diferentes dimensões, observada na interação com a criança. Esta é uma atividade semiestruturada, na qual é dada possibilidade à díade para brincar com três brinquedos diferentes – “*Mr. Potato Head*” (uma figura para construir), um *puzzle* e um livro –, colocados

em sacos separados e devidamente numerados (“1”, “2” e “3”). À figura parental é dito que tem quinze minutos para passar pelo conteúdo dos três sacos, devendo fazê-lo pela ordem numérica representada nos mesmos; o tempo que dispõe em casa um dos brinquedos é deixado à sua consideração. Importa referir, também, que é esta interação entre a díade é gravada, de modo a que possa ser posteriormente codificada.

As dimensões da qualidade dos comportamentos maternos foram codificadas utilizando as escalas de Sensibilidade Parental (Ainsworth, 1999) e de Intrusividade (Egeland, Erickson, Moon, Hiester, & Korfmachis, 1990). A escala da Sensibilidade Parental para com os sinais da criança remete para a capacidade das figuras parentais para estar alerta e interpretar corretamente os sinais/comunicações implícitas presentes nos comportamentos das suas crianças e, dessa forma, responder-lhes apropriada e contingentemente. Esta escala varia entre 1 e 9, sendo que o 1 corresponde a uma figura parental altamente insensível, cujos comportamentos são essencialmente guiados pelos próprios desejos, humores e atividades, ignorando os sinais da criança e não lhe respondendo de forma contingente; e o 9, em contraste, descreve uma figura parental altamente sensível, que é atenta às comunicações implícitas da criança, conseguindo assumir o seu ponto de vista, e respondendo-lhe correta e contingentemente (Ainsworth, 1999). A Intrusividade é uma escala que se refere ao nível de interferência demonstrado pela figura parental, na exploração e autonomia da criança. Varia entre 1 e 7, embora esta escala tenha a particularidade de ser invertida relativamente às restantes: o 1 descreve uma figura parental que concede tempo suficiente à sua criança para que esta explore o ambiente à sua volta e procure resolver a atividade por si mesma; enquanto o 7 remete para uma figura parental muito intrusiva, que interfere antes de a criança demonstrar que precisa de ajuda na realização de determinada tarefa (Egeland et al., 1990).

#### ***2.2.4. Children’s Behavior Questionnaire – Short Form Version***

O *Children’s Behavior Questionnaire* de Putnam & Rothbart (2006), traduzido e validado para a população portuguesa por Lopes (2011), permitiu uma análise diferenciada do temperamento de crianças entre os 3 e os 8 anos de idade. Os itens organizam-se em 15 escalas distintas, por sua vez distribuídas por 3 dimensões:

(1) a Afetividade Negativa que, caracterizada por aspetos temperamentais como a ansiedade, depressão, vulnerabilidade e emocionalidade negativa, engloba as escalas irritação/frustração, tristeza, desconforto, medo, sensibilidade/limiar de resposta, e timidez – exemplo

de item: “*Chora tristemente quando perde ou quando se parte um dos seus bonecos preferidos*”;

(2) Extroversão que, em contraste, abarca características como a assertividade, elevados níveis de atividade e a predominância de emoções positivas, sendo composta pelas escalas nível de atividade, impulsividade, elevada intensidade de prazer, e aproximação/entusiasmo – exemplo de item: “*Parece estar sempre com muita pressa para ir de um lado para o outro*”;

(3) Controlo por Esforço, caracterizado por envolver facetas como a ordem, a autodisciplina, e a reflexão/deliberação, e por englobar as escalas de foco atencional, sensibilidade percetiva, baixa intensidade de prazer, sorrisos/gargalhadas, e controlo inibido – exemplo de item: “*Consegue esperar para começar atividades novas quando lhe é dito para esperar*” (Lopes, 2011).

É solicitado, aos cuidadores, que respondam aos 94 itens que o compõem numa escala de Likert de 7 pontos (1 – muito falsa, 2 – bastante falsa, 3 – pouco falsa, 4 – nem verdadeira nem falsa, 5 – pouco verdadeira, 6 – bastante verdadeira, 7 – muito verdadeira); existe ainda a opção “não aplicável”.

A consistência interna das dimensões relativas à extroversão ( $\alpha=.75$ ) e ao controlo por esforço ( $\alpha=.84$ ) revelou ser boa. No caso da dimensão da afetividade negativa, foram retirados os itens com correlação negativa, tendo-se obtido uma consistência interna razoável ( $\alpha=.64$ ). Relativamente às subescalas os valores obtidos foram: o nível de atividade ( $\alpha=.70$ ) – pertencente à dimensão da extroversão; a irritação/frustração ( $\alpha=.76$ ), o desconforto ( $\alpha=.71$ ), o limiar de resposta ( $\alpha=.76$ ), o medo ( $\alpha=.60$ ), e a timidez ( $\alpha=.84$ ) – constituintes da dimensão da afetividade negativa; o foco atencional ( $\alpha=.77$ ), o controlo inibido ( $\alpha=.71$ ), a sensibilidade percetiva ( $\alpha=.62$ ), e os sorrisos/gargalhadas ( $\alpha=.71$ ) – que, juntas, formam a dimensão do controlo por esforço.

### **2.3. Procedimento**

Este estudo é parte integrante de um projeto mais amplo em curso: “*Dad’s involvement: is it just “cool and trendy” or does it really matter?*”, coordenado pela Professora Lúcia Monteiro e aprovado pela Comissão de Ética do ISCTE-IUL. Os Estabelecimentos de Ensino começaram por ser contactados por e-mail, tendo posteriormente sido realizadas reuniões com

os Diretores a fim de lhes serem explicados os objetivos e os procedimentos de recolha de dados. Após a assinatura do respetivo consentimento informado por parte destes, foram enviados os consentimentos para os pais das crianças que se encontravam a frequentar o ensino pré-escolar, a fim de requerer a sua autorização para a participação (da criança e dos próprios) no projeto.

Após o consentimento dos pais, começaram por ser entregues os questionários às mães (Ficha de Dados Sociodemográficos e o questionário sobre o temperamento da criança). A Educadora de Infância da sala frequentada pela criança preencheu o questionário da Competência Social no 2º período escolar, dado que é percebida como uma fonte de informação válida e confiável ao observar diretamente as crianças em condições que potenciam a manifestação de possíveis problemas emocionais e comportamentais (LaFreiniere & Dumas, 1996).

As mães que deram autorização para a Tarefa dos Três Sacos foram contactados telefonicamente com o intuito de agendar a sua realização. A atividade entre a díade decorreu numa sala tranquila disponibilizada pela Escola. Foi pedido à mãe que se sentasse do lado esquerdo e a criança do lado direito de uma mesa adequada à altura da última. Antes do início da tarefa, foi-lhes explicado que esta teria uma duração de 15 minutos, período durante o qual a criança deveria passar pelos três brinquedos disponibilizados, pela ordem numérica indicada nos sacos (“1”, “2”, “3”). Uma vez que as filmagens foram feitas nas Escolas, e nem todas tinham relógio na sala onde se realizou a atividade, foi-lhes dito que seria dado um toque na porta, indicativo de que havia passado metade do tempo (i.e., dos 15 minutos totais). Não foi dada qualquer instrução sobre aquele que deveria ser o comportamento da figura parental durante a realização da atividade, deixando ao critério desta a decisão sobre o seu envolvimento na brincadeira e/ou instrução da sua criança.

Para assegurar a codificação dos vídeos da Tarefa dos Três Sacos, os codificadores independentes foram treinados por um investigador com treino prévio na tarefa e nas respetivas escalas de codificação – Ainsworth (1999) e Egeland et al. (1990). Para o treino, utilizaram-se 12 vídeos codificados individualmente e posteriormente discutidos. Relativamente às interações das díades participantes neste estudo, os comportamentos maternos foram analisados por dois codificadores independentes. A concordância inter-codificadores na dimensão da Intrusividade variou entre .78 e .63 e na Sensibilidade entre .91 e .67. Foram considerados desacordos diferenças acima de 1.5 pontos na escala de Ainsworth (1999) e acima de 1 ponto nas escalas de Egeland et al. (1990). Assim, foi identificado um desacordo na dimensão da

Sensibilidade, dada a diferença de 2 pontos obtida entre os dois codificadores; este foi posteriormente discutido. Para cada mãe, o valor de sensibilidade e intrusividade é a média dos dois codificadores.

Todos os dados recolhidos foram introduzidos numa base de dados e analisados através ao programa informático estatístico – *IBM SPSS Statistics 23.0* para *Mac*.

### III. RESULTADOS

Verificou-se, através dos resultados do teste Shapiro-Wilk, que não existe uma distribuição normal ou aproximadamente normal em algumas das dimensões das variáveis em análise: Competência Social: competência social ( $SW=.96$ ,  $p=.29$ ), agressividade ( $SW=.82$ ,  $p=.00$ ), e retraimento social ( $SW=.94$ ,  $p=.08$ ); Comportamentos maternos: intrusividade ( $SW=.98$ ,  $p=.79$ ) e sensibilidade ( $SW=.96$ ,  $p=.29$ ); Temperamento: extroversão ( $SW=.89$ ,  $p=.00$ ), afetividade negativa ( $SW=.98$ ,  $p=.90$ ), e controlo por esforço ( $SW=.98$ ,  $p=.80$ ). Assim, os dados recolhidos serão analisados com recurso a estatística não paramétrica.

#### 3.1. Estatística descritiva: Competência social, Qualidade dos Comportamentos Maternos e Temperamento da Criança

Relativamente às dimensões da competência social a escala de resposta variou entre um (nunca ocorre) e seis (ocorre sempre). Verificou-se que 50% das Educadoras classificou os comportamentos indicadores de competência social como ocorrendo menos que frequentemente ( $M_d=4.40$ ). As dimensões da agressividade ( $M_d=1.60$ ) e do retraimento social ( $M_d=2.00$ ) apresentaram valores semelhantes, indicativos de que metade das Educadoras considerou que os comportamentos correspondentes a estes funcionamentos sociais ocorrem nunca ou raramente (Quadro 3.1).

Nas dimensões da qualidade dos comportamentos maternos, a escala da sensibilidade variou entre um e nove pontos, apresentando uma mediana de dois pontos acima do ponto médio da escala; 50% das mães revelou comportamentos considerados sensíveis ou muito sensíveis para com as suas crianças, na presente amostra ( $M_d=6.00$ ). A escala da intrusividade variou entre um e sete, e a sua mediana situou-se meio ponto abaixo do ponto médio; nesta amostra, metade das mães apresentou uma intrusividade de baixa intensidade – i.e., dando tempo à criança para explorar o ambiente e tentar resolver a tarefa autonomamente (não provocando, com as suas intervenções, zanga nem abandono da atividade por parte da criança) ( $M_d=3.00$ ) (ver Quadro 3.1).

Relativamente ao temperamento, a escala de resposta do instrumento variou entre 1 (muito falsa) e 7 (muito verdadeira), verificando-se que 50% das mães classificou as afirmações indicativas de um temperamento marcado pela extroversão ( $M_d=5.00$ ) e pela afetividade

negativa ( $M_d=4.44$ ) como menos que pouco verdadeiras. As afirmações respeitantes à dimensão do controlo por esforço foram classificadas, por metade das mães, como bastante verdadeiras ou muito verdadeiras ( $M_d=5.72$ ) (Quadro 3.1).

Quadro 3.1.

*Médias, Desvio-Padrão e Valores Máximos e Mínimos das dimensões da Competência Social, dos Comportamentos Maternos e do Temperamento da Criança.*

Variáveis	Dimensões	Min	Máx	Mediana
Competência Social	Competência Social	1.80	6.00	4.40
	Agressividade	1.00	4.80	1.60
	Retraimento Social	1.00	3.80	2.00
Comportamentos Maternos	Sensibilidade	4.00	8.50	6.00
	Intrusividade	1.00	4.75	3.00
Temperamento da Criança	<b>Extroversão</b>	2.63	5.69	5.00
	- Nível de Atividade	1.83	6.50	5.00
	<b>Afetividade Negativa</b>	3.06	6.05	4.44
	- Irritação/Frustração	2.00	6.50	4.67
	- Desconforto	2.83	6.50	4.50
	- Limiar de Resposta	2.80	7.00	5.00
	- Medo	1.40	6.60	4.00
	- Timidez	1.00	5.83	3.83
	<b>Controlo por Esforço</b>	4.36	6.76	5.72
	- Foco Atencional	2.60	7.00	5.00
	- Controlo Inibido	3.00	6.60	5.20
	- Sensibilidade Percetiva	3.67	7.00	6.25
	- Sorrisos/Gargalhadas	3.60	7.00	6.00

### 3.2. Associações entre as Variáveis em Estudo

No Quadro 3.2. são apresentadas as correlações bivariadas de *Spearman* entre as dimensões da competência social e variáveis maternas e da criança: i.e., variáveis sociodemográficas, qualidade dos comportamentos maternos, e temperamento.

Como seria expectável do ponto de vista da literatura, a competência social e a agressividade correlacionaram-se negativa e significativamente, sugerindo que crianças mais competentes do ponto de vista social, apresentam menos comportamentos/interações agressivas com os pares em contexto de Jardim-de-infância.

Quanto às variáveis maternas, verificou-se que a idade da mãe se associou positiva e significativamente com o controlo por esforço, o foco atencional e a sensibilidade perceptiva, sugerindo que crianças com mães mais velhas apresentam níveis mais elevados destas características temperamentais. As habilitações literárias da mãe associaram-se positivamente a aspetos do temperamento como o limiar de resposta, o controlo por esforço, e o foco atencional. Finalmente, o número de horas de trabalho da mãe apresentou uma relação positiva e significativa com a irritação/frustração e com o retraimento social da criança; e uma associação negativa com o seu controlo por esforço, o seu controlo inibido, o seu foco atencional e a sua competência social. Estes resultados sugerem que quanto mais horas a mãe trabalha, maior é a perceção desta quanto à irritação/frustração da criança, e maior é o retraimento social da criança. Em contrapartida, mães que trabalham mais horas percecionam as suas crianças como tendo níveis inferiores de controlo por esforço, controlo inibido e foco atencional; e têm crianças socialmente menos competentes com os seus pares.

Relativamente às características da qualidade dos comportamentos maternos, verificou-se que, como esperado, a intrusividade se correlacionou negativa e significativamente com a sensibilidade, sugerindo que mães mais intrusivas são menos sensíveis aos sinais das crianças. A intrusividade associou-se negativa e significativamente com a sensibilidade perceptiva, pelo que crianças cujos comportamentos maternos são mais intrusivos terão níveis inferiores deste traço de temperamento. A sensibilidade materna relacionou-se positivamente com a sensibilidade perceptiva.

Considerando as variáveis individuais da criança, a sua idade apresentou uma relação significativa e positiva com a competência social. Assim quanto mais velhas as crianças, maior a sua competência social em contexto de Jardim de Infância. Verificou-se, também, uma relação negativa e significativa entre a idade da criança e a sensibilidade materna, ou seja, quanto mais

velha a criança, menor a sensibilidade dos comportamentos maternos. Sobre as dimensões e escalas do temperamento, verificou-se que o controlo inibido se correlacionou positiva e significativamente com a competência social. A extroversão correlacionou-se positiva e significativamente com a agressividade demonstrada pelas crianças para com os seus pares, pelo que crianças mais extrovertidas tendem a ser reportadas como mais agressivas em contexto de Jardim de Infância; o controlo inibido associou-se negativa e significativamente à agressividade, ao contrário do que aconteceu com a competência social. A timidez correlacionou-se positiva e significativamente com o retraimento social, sugerindo que crianças mais tímidas são mais retraídas socialmente.

Verificou-se a existência de uma relação negativa e significativa entre os anos de serviço da educadora e a agressividade das crianças; assim uma maior experiência profissional por parte da Educadora, encontra-se relacionada com uma menor perceção de agressividade nas crianças ( $r_s(33)=-.44, p=.010$ ).

ASSOCIAÇÕES ENTRE A COMPETÊNCIA SOCIAL, CARACTERÍSTICAS MATERNAS E DA CRIANÇA

Quadro 3.2.

*Coefficientes de Correlação de Spearman entre as dimensões da Competência Social, e variáveis das Mães e das Crianças.*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
<b>Dimensões da Competência Social:</b>																					
(1) Competência Social																					
(2) Agressividade	<b>-.63**</b>																				
(3) Retraimento Social	-.34	.22																			
<b>Variáveis Maternas:</b>																					
(4) Idade	-.02	-.21	-.06																		
(5) Hab. Literárias	-.03	.01	-.26	<b>.35*</b>																	
(6) N° Horas de Trabalho	<b>-.35*</b>	.31	<b>.36*</b>	-.19	-.16																
(7) Intrusividade	.21	-.20	.05	-.10	-.11	.17															
(8) Sensibilidade	-.05	-.14	.02	.13	.15	-.29	<b>-.62**</b>														
<b>Variáveis da Criança</b>																					
(9) Idade	<b>.42*</b>	-.20	<b>-.37*</b>	-.18	-.06	-.01	.00	<b>-.38*</b>													
(10) Extroversão	-.32	<b>.37*</b>	.07	-.34	-.08	.20	-.12	.21	-.16												
(11) Nível de Atividade	-.27	.31	.10	-.22	.01	.21	-.24	.33	-.14	<b>.76**</b>											
(12) Afet. Negativa	.02	.02	.06	-.12	-.24	.31	.11	-.04	-.18	.13	.28										
(13) Irritação/Frustração	-.18	.15	-.00	-.15	-.12	<b>.38*</b>	.24	-.25	-.05	.26	.32	<b>.76**</b>									
(14) Desconforto	.10	-.08	-.15	.05	-.24	-.10	-.14	.31	-.28	.18	.20	<b>.67**</b>	.29								
(15) Limiar de Resposta	.25	-.24	-.12	.17	<b>.42*</b>	-.20	-.07	.19	.01	-.26	-.17	-.33	<b>-.36*</b>	<b>-.35*</b>							
(16) Medo	-.19	.10	.20	.04	-.08	.33	.21	-.26	-.03	-.13	-.01	<b>.55**</b>	<b>.40*</b>	.07	<b>-.42*</b>						
(17) Timidez	-.10	.09	<b>.36*</b>	-.03	-.18	.29	-.20	.14	-.29	-.12	.13	<b>.47**</b>	.23	<b>.42*</b>	-.27	.15					
(18) Controlo por Esforço	.22	-.25	-.16	<b>.47**</b>	<b>.41*</b>	<b>-.44*</b>	-.11	.13	.07	<b>-.36*</b>	<b>-.49**</b>	-.29	<b>-.36*</b>	-.07	<b>.55**</b>	-.21	-.34				
(19) Foco Atencional	.21	-.12	-.21	<b>.45**</b>	<b>.54**</b>	<b>-.35*</b>	.05	-.10	.17	<b>-.44*</b>	<b>-.58**</b>	-.31	-.33	-.21	<b>.44*</b>	-.04	<b>-.44*</b>	<b>.86**</b>			
(20) Controlo Inibido	<b>.45**</b>	<b>-.56**</b>	-.10	.23	.12	<b>-.43*</b>	.03	.17	.17	-.29	<b>-.41*</b>	<b>-.36*</b>	<b>-.47**</b>	-.05	<b>.43*</b>	-.33	-.24	<b>.73**</b>	<b>.48**</b>		
(21) Sensibilidade	.13	.09	-.15	<b>.40*</b>	.32	-.31	<b>-.41*</b>	<b>.35*</b>	-.10	.03	.02	-.18	-.21	.06	.27	-.24	-.22	<b>.49**</b>	.32	.25	
<b>Perceptiva</b>																					
(22) Sorrisos/Gargalhadas	-.13	.04	-.20	.10	.27	-.19	-.15	.00	.08	-.02	-.08	-.02	.13	-.12	.34	-.03	<b>-.38*</b>	<b>.54**</b>	<b>.49**</b>	.08	.19

\* p<.05      \*\* p<.01

Relativamente ao sexo das crianças não se verificam diferenças significativas em nenhuma das variáveis em estudo (ver Quadro 3.3.): Competência Social: competência social ( $U=127.50$ ,  $p=.79$ ), agressividade ( $U=133.50$ ,  $p=.96$ ), e retraimento social ( $U=117.50$ ,  $p=.53$ ); Comportamentos Maternos: sensibilidade ( $U=117.50$ ,  $p=.53$ ), e intrusividade ( $U=109.00$ ,  $p=.36$ ); Temperamento: extroversão ( $U=129.50$ ,  $p=.84$ ), nível de atividade ( $U=123.00$ ,  $p=.66$ ), afetividade negativa ( $U=100.00$ ,  $p=.21$ ), irritação/frustração ( $U=119.00$ ,  $p=.56$ ), desconforto ( $U=100.50$ ,  $p=.21$ ), limiar de resposta ( $U=105.50$ ,  $p=.28$ ), medo ( $U=115.50$ ,  $p=.48$ ), timidez ( $U=111.50$ ,  $p=.40$ ), controlo por esforço ( $U=117.00$ ,  $p=.52$ ), foco atencional ( $U=120.50$ ,  $p=.60$ ), controlo inibido ( $U=103.50$ ,  $p=.25$ ), sensibilidade percetiva ( $U=104.00$ ,  $p=.26$ ), e sorrisos/gargalhadas ( $U=118.50$ ,  $p=.55$ ).

### Quadro 3.3.

*Médias das ordenações das Dimensões da Competência Social, dos Comportamentos Maternos e do Temperamento da Criança em função do sexo.*

Variáveis	Dimensões	Feminino	Masculino
		Mean (Sum)	Mean (Sum)
Competência Social	Competência Social	17.50 (262.50)	16.58 (298.50)
	Agressividade	16.90 (253.50)	17.08 (307.50)
	Retraimento Social	18.17 (272.50)	16.03 (288.50)
Comportamentos Maternos	Sensibilidade	18.17 (272.50)	16.03 (288.50)
	Intrusividade	15.27 (229.00)	18.44 (332.00)
Temperamento da Criança	<b>Extroversão</b>	17.37 (260.50)	17.92 (322.50)
	- Nível de Atividade	16.20 (243.00)	17.67 (318.00)
	<b>Afetividade Negativa</b>	19.33 (290.00)	15.06 (271.00)
	- Irritação/Frustração	18.07 (271.00)	16.11 (290.00)
	- Desconforto	19.30 (289.50)	15.08 (271.50)
	- Limiar de Resposta	15.00 (225.00)	18.67 (336.00)
	- Medo	18.30 (274.50)	15.92 (286.50)
	- Timidez	18.57 (278.50)	15.69 (282.50)
	<b>Controlo por Esforço</b>	15.80 (237.00)	18.00 (324.00)
	- Foco Atencional	16.03 (240.50)	17.81 (320.50)
	- Controlo Inibido	14.90 (223.50)	18.75 (337.50)
- Sensibilidade Percetiva	19.07 (286.00)	15.28 (275.00)	
- Sorrisos/Gargalhadas	15.90 (238.50)	17.92 (322.50)	

## IV. DISCUSSÃO

A idade pré-escolar assume-se como uma fase particularmente importante para o desenvolvimento da competência social. Implica a entrada no grupo de pares e o desempenho de um conjunto de tarefas desenvolvimentais essenciais ao ajustamento da criança ao grupo: i.e., o estabelecimento e a manutenção de interações positivas com os seus pares, e a regulação da experiência e expressividade emocionais no âmbito dessas mesmas interações (Rose-Krasnor & Deham, 2009; Semrud-Clikeman, 2007b). Aspectos como a qualidade dos comportamentos parentais observáveis na interação diádica (nomeadamente da figura materna, historicamente associada à prestação de cuidados), e características individuais da criança como o seu temperamento (Rubin, Burgess, & Hastings, 2002; Williams et al., 2009), têm sido considerados a fim de compreender a variabilidade observada ao nível da competência social.

O presente estudo pretendeu contribuir para a literatura existente neste âmbito, que não tem vindo a demonstrar resultados consensuais relativamente ao papel da parentalidade materna e do temperamento da criança na explicação dessa mesma variabilidade. E.g., a investigação longitudinal de Blandon, Calkins, & Keane (2010) mostrou que o comportamento materno não se associa diretamente à competência social e emocional de crianças em idade pré-escolar; em contraste, os resultados obtidos por outros autores (e.g., Denham, 1993; Guilliom et al., 2002; Spinrad et al., 2007) revelaram que dimensões da qualidade dos comportamentos maternos (como a sensibilidade/responsividade às emoções e sinais da criança, ou a intrusividade) se relacionam com aspectos da competência social. O mesmo parece acontecer para as variáveis individuais da criança (i.e., o temperamento). E.g., Diener & Kim (2004) concluíram que dimensões do temperamento da criança são preditoras da competência social de crianças em idade pré-escolar; Stright, Gallagher, & Kelley (2008) (2005), por seu turno, sublinham o papel moderador assumido pelas características temperamentais das crianças, na relação entre a parentalidade materna e o ajustamento social destas no primeiro ano de escolaridade.

De acordo com a literatura, as interações sociais que as crianças estabelecem com os seus cuidadores durante os primeiros anos de vida (e a qualidade dos comportamentos destes) são particularmente importantes para que construam competências e adquiram conhecimento acerca dos comportamentos sociais, que aplicarão posteriormente, aquando do estabelecimento de relações com os pares (Thompson & Meyer, 2007; Denham, 1993). E.g., mães sensíveis e responsivas contribuem para que as suas crianças desenvolvam estratégias de autorregulação e

autocontrolo que, por sua vez, permitem a prática de comportamentos socialmente competentes e apropriados (Thompson & Meyer, 2007). Em contrapartida, mães intrusivas e/ou excessivamente controladoras tendem a exacerbar as baixas competências de autorregulação das suas crianças, ao aumentar consideravelmente a exigência das tarefas e, assim, aumentar também a negatividade e a dificuldade de regulação emocional das mesmas (Gilliom et al., 2002). Os resultados de outras investigações vão de encontro ao referido, ao associarem respostas negativas e intrusivas a comportamentos externalizantes por parte de crianças em idade pré-escolar, assim como a baixas competências sociais demonstradas pelas mesmas (e.g., Diener & Kim, 2004; Haskett & Willoughby, 2007; Baer et al., 2014). Nesta amostra, não foram encontradas associações significativas entre as características da qualidade dos comportamentos maternos em estudo, e as dimensões da competência social. Tal facto pode ter sido motivado pela baixa variabilidade de valores de sensibilidade e de intrusividade que caracteriza a presente amostra: e.g., numa escala de um a nove, os valores de sensibilidade variaram entre 4 e 8.5; o mesmo padrão ocorreu com a intrusividade, pois numa escala de um a sete, os valores desta variável variaram entre 1 e 4.75. Deste modo, não existiram mães cujos comportamentos foram considerados insensíveis ou intrusivos, o que pode ter influenciado a sua relação com as dimensões da competência social. Em estudos futuros poderia ser pertinente, não só aumentar as amostras, como considerar outras dimensões da qualidade dos comportamentos maternos (e.g., presença de suporte, clareza na instrução, sensibilidade na tarefa), a fim de explorar o estabelecimento de relações entre estas e o ajustamento social das crianças.

Foram igualmente encontradas relações entre o número de horas de trabalho da mãe, determinados traços do temperamento da criança e dimensões da sua competência social. Note-se que a informação sobre os traços do temperamento não provém de comportamentos observados, mas sim da interpretação de cada mãe relativamente às ações e atitudes das suas crianças; isto sugere, portanto, que as mães que trabalham um maior número de horas identificam consequências da sua situação laboral nas mesmas. Os resultados obtidos sugerem, assim, que quanto mais horas a mãe trabalha, maior é a perceção desta relativamente à irritação e frustração da criança perante a interrupção de tarefas que está a realizar; e menor considera ser a capacidade da criança para planear e/ou para suprimir respostas e comportamentos inapropriados perante situações novas ou incertas, e para focar a sua atenção. Adicionalmente, verificou-se que o aumento do número de horas de trabalho da mãe está igualmente associado a uma menor competência social e a um maior retraimento social demonstrados pelas crianças

nas suas interações com os pares. Tais resultados sugerem a importância da presença materna no acompanhamento do desenvolvimento das suas crianças.

Por exemplo, Brooks-Gunn, Han e Waldfogel (2010) analisaram as relações estabelecidas entre o emprego materno durante o primeiro ano de vida e os respectivos *outcomes* cognitivos, sociais e emocionais verificados nas crianças quando estas tinham três anos, quatro anos e meio, e durante o primeiro ano de escolaridade; na sua investigação, concluíram que as crianças cujas mães trabalham em regime de tempo parcial surgem menos associadas à prática de comportamentos externalizantes quando têm quatro anos e meio, quando em comparação com crianças cujas mães se encontram a trabalhar a tempo inteiro. A investigação em questão considera que existem determinados fatores que podem moderar ou mediar esta associação (e.g., cultura, características de temperamento da criança, entre outros). Contudo, salienta a importância de as mães terem tempo de qualidade para dedicar ao acompanhamento das suas crianças, à estimulação e à realização de diferentes atividades com as mesmas, a fim de se constituírem como um contexto adequado para o desenvolvimento ajustado das suas competências nos diferentes níveis. Huston e Aronson (2005), em contrapartida, demonstraram que as mães que trabalham a tempo inteiro tendem a compensar a sua ausência, ao passarem mais tempo de qualidade com as suas crianças quando o seu horário laboral termina (e.g., quando comparadas com mães que não trabalham, despendem menos tempo em atividades de lazer, de cuidado com a casa, entre outros). Adicionalmente, os resultados obtidos por estes autores não demonstraram que o número de horas de trabalho da mãe interfere com a qualidade das relações estabelecidas entre esta e a criança, ou com o seu desenvolvimento. Dada a falta de consenso neste âmbito, é importante, em investigações futuras, incluir o estudo de variáveis relacionadas, e.g., com o stress e o suporte social e familiar de que a mãe dispõe; estes aspetos podem revelar-se importantes na mediação ou moderação das relações estabelecidas na presente investigação.

Quanto às características da criança, verifica-se que a idade está positivamente associada com a competência social, ou seja, as crianças mais velhas tendem a apresentar mais comportamentos característicos de um funcionamento social adequado, estabelecendo relações prazerosas com os pares e exibindo níveis elevados de afeto positivo no âmbito das mesmas; estes resultados estão de acordo com os obtidos por estudos previamente realizados (e.g., Diener & Kim, 2004). Adicionalmente, verificou-se que a idade da criança e a sensibilidade materna se relacionaram negativamente, sugerindo uma diminuição da sensibilidade à medida que a idade da criança aumenta. Os resultados de investigações previamente realizadas não são

consensuais. E.g., Bornstein e colaboradores (2008) demonstraram a consistência deste constructo ao longo do tempo, ao avaliarem a sensibilidade materna em três momentos: aos 10, 14 e 21 meses de idade. Concluíram, assim, que as mães tendem a adequar as suas respostas aos comportamentos das crianças e às exigências/necessidades próprias da faixa etária onde estas se encontram. Consideram, também, que a expressão desta sensibilidade pode ser facilitada com o aumento da idade das crianças, dado o desenvolvimento de certas competências (e.g., de linguagem, motoras, entre outras) que simplificam a identificação da necessidade, por parte das mães, do que as crianças estão a comunicar. Contudo, Hallers-Haalboom e colaboradores (2017) avaliaram a sensibilidade materna em idades mais avançadas (i.e., aos 12, 24 e 36 meses), tendo concluído que entre o primeiro e o segundo momento considerados houve um aumento na sensibilidade demonstrada para com os sinais da criança, seguindo de uma diminuição da mesma do segundo para o terceiro momento.

No que respeita ao temperamento, a literatura salienta que as características temperamentais têm impacto no funcionamento social da criança ao influenciarem a qualidade das interações que esta estabelece com os seus pares, assim como do seu estatuto no grupo (Eisenberg et al., 2009; Coplan & Bullock, 2012). Neste âmbito, começou por se perceber que, neste estudo, crianças com um nível elevado de extroversão – i.e., assertivas, com elevados níveis de atividade e com uma predominância de emoções positivas – tendem a ser reportadas como mais agressivas pelas Educadoras. A dimensão da extroversão partilha uma das características tipicamente associadas a temperamentos “difíceis”: i.e., a elevada agitação e atividade motora demonstrada pelas crianças. Por seu turno, a literatura sugere que temperamentos ditos “difíceis” predizem problemas comportamentais na interação com os pares, e.g., de agressividade (e.g., Stright, Gallagher, & Kelley, 2008). Elevados níveis de extroversão surgem associados a uma maior agressividade, possivelmente através da grande atividade motora que caracteriza, tanto a extroversão, como os temperamentos “difíceis” que predizem comportamentos mais agressivos.

A relação entre um temperamento marcado pela afetividade negativa e o retraimento social das crianças tem vindo a ser estabelecida na literatura (e.g., Eisenberg, Vaughan & Hofer, 2009). Neste estudo, verificou-se que a timidez – que remete para o desconforto e para a inibição da criança demonstrados em situações sociais – se associou positiva e significativamente a comportamentos de retraimento social percecionados pelas Educadoras. Esta associação sugere que, na presente amostra, não é a dimensão geral da afetividade

negativa, mas sim a subescala específica da timidez, que pode limitar as oportunidades de interação das crianças com os colegas, levando à sua retirada do grupo de pares.

O controlo por esforço (que envolve características como a ordem, a autodisciplina e a deliberação) surge, na literatura, relacionado com a competência social de crianças em idade pré-escolar (e.g., Spinrad et al., 2006). Nesta amostra, apenas o controlo inibido – i.e., a capacidade para planear, ponderar e suprimir respostas comportamentais perante situações novas ou incertas – se associou positivamente com a competência social, e negativamente com a agressividade. Autores como Eisenberg, Vaughan e Hofer (2009) sublinham o papel preponderante que as competências de autorregulação e controlo ocupam na prática de comportamentos socialmente competentes, ao possibilitarem uma resposta mais construtiva por parte da criança. I.e., ao potenciarem a inibição de respostas impulsivas e desajustadas motivadas pela experiência de emoções negativas (e.g., zanga, irritabilidade), permitem que mais informação sobre as diversas situações seja recolhida e, assim, os comportamentos encetados pelas crianças sejam mais apropriados e socialmente aceites pelos pares. Em contraste, níveis mais reduzidos do traço de controlo inibido associam-se à prática de respostas comportamentais mais agressivas.

O presente estudo procurou, também, testar a existência de diferenças significativas em função do sexo da criança, para as dimensões da competência social, da qualidade dos comportamentos maternos e do temperamento. Verificou-se que o sexo da criança não determinou a existência de diferenças significativas em qualquer das dimensões da competência social. Contrastando com a presente investigação, o estudo de Diener & Kim (2004) revelou a existência de diferenças significativas nas dimensões da competência social, determinadas pelo sexo das crianças: i.e., comportamentos externalizantes e agressivos mostraram a ser superiores em crianças do sexo masculino, enquanto comportamentos pró-sociais foram superiores em crianças do sexo feminino. Não foram, igualmente, encontradas diferenças em função do sexo em nenhuma das dimensões da qualidade dos comportamentos maternos e do temperamento; contudo, tais resultados foram de encontro aos obtidos por outros autores (e.g., Hallers-Haalboom et al., 2017; Blair, Denham, Kochanoff, & Whipple, 2004, respetivamente).

Refletindo sobre as limitações do estudo, é importante referir a dimensão reduzida da amostra (N=33). Ao longo do processo de recolha de dados denotou-se alguma resistência em aderir ao projeto: inicialmente por parte dos diretores dos Estabelecimentos de Ensino, e numa segunda fase por parte das mães. Uma explicação pode residir no facto de a realização da atividade em questão implicar que as mães se desloquem à Escola o que, no dia-a-dia destas,

pode ser difícil, aumentando a sua resistência à participação. Ademais, o facto de se tratar de uma atividade que implica a filmagem da interação deixa as mães pouco confortáveis pois, para além de todas as preocupações com a privacidade da imagem, tendem a sentir que estão a ser avaliadas de alguma forma; estes aspetos, considerados conjuntamente, parecem explicar a dificuldade sentida em obter as autorizações desejadas. Neste sentido, a dimensão reduzida e a baixa variabilidade de dados que caracterizam a amostra, limitaram as análises estatísticas possíveis e, conseqüentemente, a informação obtida através do estudo realizado.

Um aspeto a ter em consideração no âmbito das sugestões para investigações futuras é o papel do pai no contexto familiar, marcado pelas progressivas transformações que têm ocorrido ao longo do tempo, especialmente no que respeita aos cuidados à criança. Efetivamente, a figura parental masculina surgiu associada, essencialmente, ao sustento económico do agregado e, na sua relação diádica com a criança, ao exercício da sua autoridade e imposição de disciplina (Lamb, 2000). Contudo, mudanças culturais, sociodemográficas e económicas (e.g., a crescente entrada da mulher no mercado de trabalho a partir da década de 70) contribuíram para que a estrutura tradicional familiar começasse a sofrer alterações, nomeadamente devido à necessidade visível de um maior envolvimento por parte do pai na educação e desenvolvimento da criança (Palkovitz, 1997; Torres, 2004).

A figura parental masculina começou progressivamente a assumir um papel mais presente e afetuoso, e a ocupar-se, de forma partilhada, da prestação ativa de cuidados à criança (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth, & Lamb, 2000). Neste sentido, investigações realizadas em amostras de famílias portuguesas com crianças em idade pré-escolar revelaram que a participação paterna varia consoante o tipo de atividades consideradas. E.g., Monteiro, Veríssimo, Santos e Vaughn (2008) concluíram que as atividades práticas (organização e prestação de cuidados da criança) continuam a ser predominantemente asseguradas pela mãe, enquanto o pai assume um papel de suporte nas mesmas; em contrapartida, as atividades lúdicas (de brincadeira/lazer) revelaram uma participação igualitária da mãe e do pai. Também Pimenta, Veríssimo, Monteiro e Costa (2010) obtiveram resultados semelhantes, dado que as mães demonstraram assumir mais frequentemente a realização de tarefas no âmbito da prestação de cuidados diretos e indiretos; enquanto os pais revelaram envolver-se mais ativamente na assunção de responsabilidades nos domínios da disciplina, brincadeira e lazer no exterior. Embora o contexto português revele, ainda, um padrão tradicional no que respeita ao tipo de atividades/responsabilidades asseguradas por cada figura parental, denota-se uma participação progressivamente mais ativa do pai no quotidiano das suas crianças. Uma vez que

a aprendizagem e aquisição de competências e capacidades sociais ocorrem, num primeiro momento, no contexto familiar, para posteriormente serem empregues noutros contextos (e.g., no Jardim-de-Infância), o crescente envolvimento paterno na vida da criança justifica o estudo da influência do pai no ajustamento social desta (Lamb, 1997). Neste sentido, Afonso, Veríssimo, Fernandes, Borges, & Monteiro (2011) concluíram, através da sua investigação, que quanto mais envolvido está o pai – nomeadamente ao nível das tarefas/atividades de brincadeira –, mais competente é a criança em situações sociais.

Verifica-se uma crescente semelhança ao nível das expectativas sobre os papéis a desempenhar por cada uma das figuras parentais; e as características maternas consideradas no presente estudo não se revelaram significativas na explicação da variabilidade do ajustamento social de crianças em idade pré-escolar. Seria, assim, importante realizar uma investigação comparativa que incluísse as dimensões da qualidade dos comportamentos maternos e paternos na relação com as suas crianças.

Adicionalmente, a literatura existente no âmbito da parentalidade engloba diferentes perspetivas teóricas que salientam a influência de aspetos distintos da parentalidade na trajetória desenvolvimental das crianças. A teoria da vinculação, por exemplo, incide o seu foco nas características emocionais da relação diádica estabelecida entre cada figura parental e a criança, defendendo que comportamentos parentais marcados por elevados níveis de sensibilidade promovem uma vinculação segura por parte desta o que, conseqüentemente, tem conseqüências positivas e adaptativas para o seu desenvolvimento (Cassidy, 1999; Conley, Caldwell, Flynn, Dupre, & Rudolph, 2004). Já outras teorias – como a dos estilos parentais educativos – são consideradas mais abrangentes ao incluir, não só as características da relação emocional supracitada, mas também aspetos como as práticas educativas, o comportamento parental, a vinculação, e o sistema de crenças. Enquanto as características da qualidade dos comportamentos parentais (i.e., sensibilidade e intrusividade maternas) são visíveis através da observação dos comportamentos parentais em contexto de interação diádica, os estilos parentais educativos são acedidos através do autorrelato sobre a perceção que as figuras parentais têm sobre o seu próprio comportamento parental e, portanto, são potencialmente enviesados pela desejabilidade social. Contudo, a literatura salienta o papel igualmente assumido pelos estilos parentais educativos no desenvolvimento e ajustamento social da criança: i.e., crianças cujos pais demonstram um estilo autoritário tendem a apresentar maiores dificuldades no relacionamento com os seus pares (e.g., Fabes, Leonard, Kupanoff, & Martin, 2001), e problemas de internalização (e.g., Fergusson, 2013). Em contraste, um estilo parental autoritativo surge associado a

consequências positivas no desenvolvimento da criança, incluindo níveis elevados de autorregulação emocional e de competências sociais (Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991). Dada a importância que ambos os aspectos da parentalidade têm no desenvolvimento da criança e no seu ajustamento futuro, seria igualmente interessante realizar, futuramente, investigações que combinem os dois modelos teóricos e os dois tipos de medidas referidos. Dessa forma, não só se obteria mais informação sobre o constructo da parentalidade e a sua influência na competência social das crianças para com os seus pares, como as medidas utilizadas seriam multinformacionais, permitindo uma comparação entre os comportamentos observáveis e as percepções individuais que mães e pais têm sobre o seu próprio comportamento parental.

Sublinho, também, a pertinência da realização de um estudo longitudinal que permita a análise detalhada e comparativa das variáveis parentais que se relacionam com a competência social da criança e que, na presente investigação, não revelaram associações significativas. Os primeiros anos de vida caracterizam-se pelo rápido desenvolvimento de diferentes competências, o que implica uma adaptação dos comportamentos dos pais ao desenvolvimento, necessidades e exigências específicas das crianças. Alguns autores consideram que, e.g., a sensibilidade parental pode ser facilitada com o aumento da idade da criança devido ao desenvolvimento da linguagem e de competências motoras, que facilitam a comunicação dos sinais e necessidades por parte da criança, e a percepção das mesmas por parte dos pais (Bornstein et al., 2008). Assim, seria importante analisar comparativamente a qualidade dos comportamentos parentais e a sua influência nas dimensões da competência social ao longo de diferentes momentos, dado que as relações estabelecidas podem sofrer alterações significativas ao longo do desenvolvimento da criança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A., Veríssimo, M., Fernandes, M., Borges, P., & Monteiro, L. (2011). Associações entre o envolvimento e a competência social de crianças em contexto pré-escolar. *Psicologia Educação e Cultura*, 15(1), 43-60.
- Ainsworth, M. (1999). Maternal Sensitivity Scales: The Baltimore Longitudinal Project (1969).
- Ainsworth, M., Bell, S., Stayton, D. (1974). Infant-mother attachment and social development. In M. P. Richards (Ed.), *The introduction of the child into a social world* (pp. 99-135). London: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. *Journal of the American Academy of Religion*, 52(2), DOI: 10.1093/jaarel/52.2.411-a.
- Baer, J., Schreck, M., Althoff, R. R., Rettew, D., Harder, V., Ayer, L., Albaugh, M., Crehan, E., Kuny-Slock, A., & Hudziak, J. J. (2014). Child temperament, maternal parenting behavior, and child social functioning. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 1-11. DOI: 10.1007/s10826-014-9924-5.
- Bates, J. E., Maslin, C. A., & Frankel, K. A. (1985). Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictor of behavior-problem ratings at age three years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 167-193.
- Bates, J. E., Schermerhorn, A. C., & Petersen, I. T. (2012). Temperament and parenting in developmental perspective. In M. Zentner, & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of Temperament* (1<sup>a</sup> ed, pp. 425-461). New York: The Guilford Press.
- Bell, D., & Richard, A. (2000). Caregiving: The forgotten element in attachment. *Psychological Inquiry*, 11, 69-83. DOI: 10.1207/S15327965PLI1102\_01.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83-96.
- Belsky, J., Rovine, M., & Taylor, D. (1984). The Pennsylvania infant and family development project, III: The origins of individual differences in infant-mother attachment – maternal and infant contributions. *Child Development*, 55(3), 718-728. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1984.tb03810.x.

- Bigelow, A., MacLean, K., Proctor, J., Myatt, T., Gillis, R., & Power, M. (2010). Maternal sensitivity throughout infancy: Continuity and relation to attachment security. *Infant Behaviour & Development, 33*, 50-60. DOI: 10.1016/j.infbeh.2009.10.009.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology, 42*, 419-443. DOI: 10.1016/j.jsp.2004.10-002.
- Blandon, A Y., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2010). Predicting emotional and social competence during early childhood from toddler risk and maternal behavior. *Development and Psychopathology, 22*, 119-132.
- Bornstein, M., Tamis-LeMonda, C., Hahn, C., & Haynes, O. (2008). Maternal responsiveness to young children at three ages: longitudinal analysis of a multidimensional, modular and specific parenting construct. *Developmental Psychology, 44*, 867-874. DOI: 10.1037/0012-1649.44.3.867.
- Brady-Smith, C., O'Brien, C., Berlin, L., Ware, A., & Brooks-Gunn, J. (1999). Early head start research and evaluation project: Child-parent interaction rating scales for the Three-Bag assessment 24-month wave. New York: Teachers College, Columbia University.
- Brooks-Gunn, J., Han, W. J., & Waldfogel, J. (2010). First-year maternal employment and child development in the first seven years. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 75*, 1-147. DOI: 10.1111/j.1540-5834.2010.00562.x.
- Buhs, E. S. & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*, 550-560. DOI: 10.1037//0012-1649.37.4.550.
- Burgess, K. B., Rose-Krasnor, L., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., & Booth-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter?. *Child Development, 77*, 371-383. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2006.00876.x.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the Twenty-First Century. *Child Development, 71*(1), 127-136. DOI: 10.1111/1467-8624.00126.

- Casalin, S., Luyten, P., Vliegen, N., & Meurs, P. (2012). The structure and stability of temperament from infancy to toddlerhood: A one-year prospective study. *Infant Behavior & Development, 35*, 94-108. DOI: 10.1016/j.infbeh.2011.08.004.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Chess, S., & Thomas, A. (1989). Temperament and its functional significance. In S. I. Greenspan & G. H. Pollock (Eds.), *The course of life: Vol. 2. Early Childhood* (pp. 163-227). Madison: International Universities Press.
- Coplan, R. J., & Bullock, A. (2012). Temperament and peer relationships. In M. Zentner, & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of Temperament* (1<sup>a</sup> ed, pp. 442-461). New York: The Guilford Press.
- Cowan, P.A., & Cowan, C.P. (2002). What an intervention design reveals about how parents affect their children's academic achievement and behavior problems. In J.G. Borkowski, S.L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and socioemotional development* (pp. 75-97). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crick, N., & Dodge, K. (1994). Review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101. DOI: 10.1037/0033-2909.115.1.74.
- DeHart, G. B., Stroufe, L. A., & Cooper, R. G. (2000). *Child Development: Its nature and course* (4<sup>a</sup> ed.). EUA: McGraw-Hill Companies.
- Denham, S. (1993). Maternal emotional responsiveness and toddlers' social-emotional competence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 715-728. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1993.tb01066.x.
- Denham, S., Balir, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence?. *Child Development, 74*, 238-256. DOI: 10.1111/1467-8624.00533.
- Denham, S., & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior, 17*, 205-227.

- Diener, M., & Kim, D. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Applied Developmental Psychology, 25*, 3-24. DOI: 10.1016/j.appdev.2003.11.006.
- Echeverría, A. V., Rocha, T., Leite, J. C., Teixeira, P., & Cruz, O. (2016). Portuguese validation of the Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30). *Psicologia: Reflexão e Crítica, 29*, 1-6. DOI: 10.1186/s41155-016-0014-z.
- Egeland, B., Erickson, M. F., Hiester, M. K., & Korfmachis, J. (1990). 24 Month tools coding manual Project steep-revised 1990 From parent-child project scales - 1978.
- Egeland, B., Pianta, R., & O'Brien, M. A. (1993). Maternal intrusiveness in infancy and child maladaptation in early school years. *Development and Psychopathology, 7*, 359-370. DOI: 10.1017/S0954579400004466.
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., & Murphy, B. C. (2001). Children's emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology, 37*(4), 475-490. DOI: 10.1037/0012-1649.37.4.475.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2<sup>a</sup> ed, pp. 287-306). New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Vaughan, J., & Hofer, C. (2009). Temperament, self-regulation, and peer social competence. In K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (1<sup>a</sup> ed, pp. 473-489). New York: The Guilford Press.
- Fabes, R., Hanish, L., & Martin, C. (2003). Children at play: The role of peers in understanding the effects of child care. *Child Development, 74*, 1039-1043. DOI: 10.1111/1467-8624.00586.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development, 72*(3), 907-920. DOI: 10.1111/1467-8624.00323

- Ferguson, C. J. (2013). Spanking, corporal punishment and negative long-term outcomes: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Clinical Psychology Review*, 33(1), 196 - 208. DOI: 10.1016/j.cpr.2012.11.002
- George, C., & Solomon, J. (2008). The caregiving system: A behavioral systems approach to parenting. In J. Cassidy, & P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment* (2<sup>a</sup> ed, pp. 833-856). New York: The Guilford Press.
- Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, 42, 222-235. DOI: 10.1037/0012-1649.38.2.222.
- Hallers-Haalboom, E., Endendijk, J., Groeneveld, M., van Berkel, S., van der Pol, L., Linting, M., Bakermans-Kranenburg, M., & Mesman, J. (2017). Mother's and father's sensitivity with their two children: A longitudinal study from infancy to early childhood. *Developmental Psychology*, 53, 860-872. DOI: 10.1037/dev0000293.
- Henricsson, L. & Rydell, A. (2006). Children with behavior problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15, 347-366. DOI: 10.1002/icd.448.
- Hoghugh, M. (2004). Parenting: an introduction. In M. Hoghugh & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp. 1-18). London: Sage Publications.
- Howes, C. (1987). Social competency with peers: Contributions from child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 155-167.
- Huston, A. C., & Aronson, S. R. (2005). Mothers' time with infant and time in employment as predictor of mother-child relationships and children's early development. *Child Development*, 76(2), 467-482. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2005.00857.
- Isabella, R., Belsky, J., & von Eye, A. (1989). Origins of infant-mother attachment: An examination of interactional synchrony during the infant's first year. *Developmental Psychology*, 25(1), 12-21. DOI: 10.1037/0012-1649.25.1.12.
- Ispa, J. M., Fine, M. A., Halgunseth, L. C., Harper, S., Robinson, J., Boyce, L., Brooks-Gunn, J., & Brady-Smith, C. (2004). Maternal intrusiveness, maternal warmth, and mother-toddler relationships outcomes: Variations across low-income ethnic and acculturation

- groups. *Child Development*, 75(6), 1613-1631. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2004.00806.x.
- Jaffari-Bimmel, N., Juffer, F., Van Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Mooijaart, A. (2006). Social development from infancy to adolescence: Longitudinal and concurrent factors in an adoption sample. *Developmental Psychology*, 42, 1143-1153. DOI: 10.1037/0012-1649.42.6.1143.
- Kemppinen, K., Kumpulainen, K., Raita-Hasu, J., Moilanen, I., & Ebeling, H. (2006). The continuity of maternal sensitivity from infancy to toddler age. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 24, 199-212. DOI: 10.1080/02646830600821249.
- Kochanska, G., Aksan, N., Carlson, J. (2005). Temperament, relationships, and young children's receptive cooperation with their parents. *Developmental Psychology*, 41, 648-660. DOI: 10.1037/0012-1649.41.4.648.
- LaFreniere, P. J., & 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. DOI: 10.1037/1040-3590.8.4.369.
- Lamb, M. E. (2000). The History of Research on Father Involvement. *Marriage & Family Review*, 29(2-3), 23-42. DOI: 10.1300/J002v29n02\_03.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x.
- Lopes, A. M. (2011). *Estudo das qualidades psicométricas do Children Behavior Questionnaire (CBQ) para avaliação do temperamento de crianças portuguesas entre os 3 e os 5 anos* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho: Escola de Psicologia, Portugal.
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 4: Socialization, personality, and social development* (4<sup>a</sup> ed, pp. 1-101). New York: John Wiley.

- McLeod, B. D., Wood, J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 27*, 155-172. DOI:10.1016/j.cpr.2006.09.002.
- Mesman, J., & Emmen, R. (2013). Mary Ainsworth's legacy: a systematic review of observational instruments measuring parental sensitivity. *Attachment & Human Development, 15*, 485-506. DOI: 10.1080/14616734.2013.820900.
- Mills, R. S. & Rubin, K. H. (1998). Are behavioural and psychological control both differentially associated with childhood aggression and social withdrawal?. *Canadian Journal of Behavioural Science, 30*, 132-136. DOI: 10.1037/h0085803.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Vaughn, B. E. (2008). Envolvimento paterno e organização dos comportamentos de base segura das crianças em famílias portuguesas. *Análise Psicológica, 3*(26), 395-409. DOI: 10.14417/ap.502.
- Palkovitz, R. (1997). Reconstructing "involvement:" Expanding conceptualizations of men's caring in contemporary families. In A. J. Hawkins & D.C. Dollahite (Eds.), *Generative fathering: Beyond deficit perspectives* (pp. 200-206). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Parke, R.D. & Buriel, R. (2006). Socialization in the family: ethnic and ecological perspectives. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6<sup>a</sup> ed, pp. 429-504). New York: Wiley.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 96-161). New York: Wiley
- Pederson, D., Bailey, H., Tarabulsky, G., Bento, S., & Moran, G. (2014). Understanding sensitivity: Lessons learned from the legacy of Mary Ainsworth. *Attachment & Human Development, 13*, 261-270. DOI: 10.1080/14616734.2014.900094.
- Pimenta, M., Veríssimo, M., Monteiro, L., & Costa, I. P. (2010). O envolvimento paterno de crianças a frequentar o jardim-de-infância. *Análise Psicológica, 4*(28), 565-580. DOI: 10.14417/ap.375.

- Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 87, 102-112. DOI: 10.1207/s15327752jpa8701\_09.
- Putnam, S. P., & Stifter, C. (2008). Reactivity and regulation: The impact of Mary Rothbart on the study of temperament. *Infant and Child Development*, 17, 311-320. DOI: 10.1002/icd.583.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 1997. DOI: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-Emotional Competence in Early Childhood. In K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (1<sup>a</sup> ed, pp. 162-179). New York: The Guilford Press.
- Rothbart, M. K. (1989). Temperament in childhood: A framework. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in Childhood* (pp. 59-73). Oxford, England: John Wiley.
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 207-212. DOI: 10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122-135. DOI: 10.1037//0022-3514.78.1.122.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72, 1394-1408. DOI: 10.1111/1467-8624.00355.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Volume 3: Social, Emotional and Personality Development* (pp. 99-166). Oxford, England: John Wiley.
- Rubin, K., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.) (2009). *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. New York: Guilford Press.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5<sup>a</sup> ed., 619-700). New York: John Wiley.

- Rubin, K., Burgess, K., & Hastings, P. (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development, 73*, 483-495. DOI: 10.1111/1467-8624.00419.
- Rubin, K. H., Chen, X., & Hymel, S. (1993). Socioemotional characteristics of withdrawn and aggressive children. *Merrill-Palmer Quarterly, 39*, 518-534.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology, 60*, 141-171. DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163642.
- Sanson, A., Hemphill, S., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development, 13*, 142-170. DOI: 10.1046/j.1467-9507.2004.00261.x.
- Semrud-Clikeman, M. (2007a). Social competence in children. In M. Semrud-Clikeman, *Social Competence in Children* (1<sup>a</sup> ed, pp. 1-9). New York: Springer.
- Semrud-Clikeman, M. (2007b). Development of social competence in children. In M. Semrud-Clikeman, *Social Competence in Children* (1<sup>a</sup> ed, pp. 10-37). New York: Springer.
- Shiner, R., Buss, K., McClowry, S., Putman, S., Saudino, K., & Zentner, M. (2012). What is temperament now? Assessing progress in temperament research on the twenty-fifth anniversary of Goldsmith et al. (1987). *Child Development Perspectives, 0*, 1-9. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2012.00254.x.
- Solomon, J., & George, C. (1996). Defining the caregiving system: Toward a theory of caregiving. *Infant Mental Health Journal, 17*, 183-197. DOI: 0163-9641/96/030183-15.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R., Valiente, C., Shepard, S. A., Reiser, M., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion, 6*, 498-510. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.498>.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Gaertner, B., Popp, T., Smith, C. L., Kupfer, A., Greving, K., Liew, J., & Hofer, C. (2007). Relations of maternal socialization and toddlers' effortful control to children's adjustment and social competence. *Developmental Psychology, 43*, 1170-1186. DOI: 10.1037/0012-1649.43.5.1170.
- Stright, A., Gallagher, K., & Kelley, K. (2008). Infant temperament moderates relations between maternal parenting in early childhood and children's adjustment in first grade. *Child Development, 79*, 186-200. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01119.x.

- Szewczyk-Sokolowski, M., Bost, K., & Wainwright, A. (2005). Attachment, temperament, and preschool children's peer acceptance. *Social Development, 14*, 379-397. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2005.00307.x.
- Thompson, R. A., & Meyers, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 249-268). New York: The Guilford Press.
- Torres, A. (2004). A Vida conjugal e o trabalho. Uma perspectiva sociológica. Oeiras: Celta.
- Van Den Akker, A. L., Deković, M., Prinzie, P., & Asscher, J. J. (2010). Toddlers' temperament profiles: Stability and relations to negative and positive parenting. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 485-495. DOI: 10.1007/s10802-009-9379-0.
- Vaughn, B. E., Bost, K. K., & Van Ijzendoorn, M. H. (2008). Attachment and temperament: Additive and interactive influences on behavior, affect, and cognition during infancy and childhood. In J. Cassidy, & P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment* (2<sup>a</sup> ed, pp. 192-216). New York: The Guilford Press.
- Waters, E., & Strouge, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review, 3*, 79-97. DOI: 10.1016/0273-2297(83)90010-2.
- Williams, L., Degnan, K., Perez-Edgar, K., Henderson, H., Rubin, K., Pine, D., Steinberg, L., & Fox, N. (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*, 1063-1075. DOI: 10.1007/s10802-009-9331-3.
- Williams, S., Ontai, L., & Mastergeorge, A. (2010). The development of peer interaction in infancy: Exploring the dyadic processes. *Social Development, 19*, 348-368. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2009.00542.x.