

# O Reduzido Envolvimento Social: Implicações para o Ajustamento Psicossocial de Crianças em Contexto Pré-Escolar

## *Low Social Engagement: Implications for Children Psychosocial Adjustment in the Preschool Context*

António J. Santos<sup>\*,a</sup>, Lígia Monteiro<sup>b</sup>, Tânia Sousa<sup>a</sup>, Carla Fernandes<sup>a</sup>,  
Nuno Torres<sup>a</sup> & Brian Vaughn<sup>c</sup>

<sup>a</sup>William James Center for Research (WJCR), ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal,

<sup>b</sup>Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Cis-IUL, Lisboa, Portugal

& <sup>c</sup>Auburn University, Auburn, AL, USA

---

### Resumo

O reduzido envolvimento social, aspeto central na definição da solidão social, foi analisado numa amostra de 337 crianças portuguesas (171 rapazes), com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Com base em metodologias de observação, realizadas em contexto de Jardim de infância, verificou-se que níveis reduzidos de envolvimento social estão negativamente associados a baixos níveis de competência social, de resiliência e de um elevado ego-controle. A aceitação pelos pares, o impacto e a preferência social, analisados com base nas medidas sociométricas, encontram-se, também, negativamente associados com os níveis de baixo envolvimento social. Os resultados refletem as dificuldades de ajustamento psicossocial destas crianças e enfatizam o seu potencial risco para o desenvolvimento saudável.

*Palavras chave:* Reduzido envolvimento social, pré-escolar, ajustamento psicossocial.

### Abstract

Low social engagement, a central feature of the definition of solitude, was examined in a sample of 337 Portuguese children (171 boys), ages ranging between 3 and 5 years. Based on observation measures, collected in school settings, Low Social Engagement was negatively associated with a broad range of adaptive outcomes, including social competence, ego-resilience as well as higher levels of ego-undercontrol. Negative associations were also found with sociometric measures of peer acceptance, social impact and preference. The results reflect these children's difficulties in the social domain and stress the potential risk factor of social solitude for their healthy development.

*Keywords:* Low social engagement, pre-school, psychosocial adjustment.

---

Na área da Psicologia do Desenvolvimento, inúmeros estudos têm-se centrado na análise do que é ser socialmente competente. Embora as definições do fenómeno, assim como, as metodologias de análise utilizadas, possam divergir, os investigadores são unânimes em considerar a tarefa da criança se tornar num indivíduo socialmente competente, no contexto do seu grupo de pares, como um aspeto central do desenvolvimento psicossocial (eg., Hartup, 1983; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006; Vaughn et al., 2009; Waters & Sroufe, 1983). Existem, porém, crianças que quando observadas na presença de outras,

potenciais parceiros de brincadeira, tendem a apresentar comportamentos de solidão ou reduzidos níveis de envolvimento social. Assim, compreender, não só o que caracteriza o sucesso no contexto social, mas também, as características e as consequências psicológicas e comportamentais de baixos níveis de envolvimento social, é fulcral, se quisermos potencializar uma adaptação saudável das crianças ao seu meio (eg., Rubin, Laursen, & Bukowski, 2009; Vaughn & Santos, 2009, 2011).

Waters e Sroufe (1983), assim como Rose-Krasnor (1997), definem o constructo da competência social considerando, em simultâneo, a coordenação flexível de afetos, comportamentos e cognições, que resultarão na capacidade do indivíduo: (a) concretizar, de facto, os seus objetivos sociais; (b) sem limitar, excessivamente, as oportunidades dos parceiros obterem os seus próprios objetivos sociais; (c) minimizando/impedindo o progresso de trajetórias de desenvolvimento que restrinjam opções

---

\* Endereço para correspondência: Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Unidade de Investigação Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e Educação, R. Jardim do Tabaco, 34, Lisboa, Portugal 1149-041. E-mail: asantos@ispa.pt, lusitania@netcabo.pt, filipa\_silva7@hotmail.com, ntorres@ispa.pt e vaughnbe@auburn.edu

futuras na obtenção dos objetivos sociais, as quais não podem ser identificadas no presente. Nesta perspectiva, Bost, Vaughn, Washington, Cielinski, e Bradbard (1998) bem como Vaughn et al. (2009), sugerem a necessidade de se analisar três facetas relevantes para o sucesso social das crianças em idade pré-escolar, nomeadamente: a motivação para o envolvimento social, a aceitação dos pares e os perfis de competências, traços, atitudes e crenças. Pressupõem os autores, que dificuldades numa destas dimensões, implicará dificuldades para os sujeitos negociarem os desafios que se colocam num grupo social de crianças nestas idades.

Na literatura referente às interações entre pares, mas numa linha distinta de análise, Rubin e colegas (Rubin, 1993; Rubin, Coplan, & Bowker, ver revisão de 2009) têm, nos últimos anos, estudado o fenómeno da solidão social ou a ausência de interação social, na presença de possíveis parceiros de brincadeira. Segundo Rubin, Wojslawowicz, e Oh (2007), se as interações entre pares promovem a compreensão do *self* na relação com os outros, o desenvolvimento da competência social, assim como, a construção e a manutenção de relações de amizade de qualidade, então será expectável que crianças que apresentem baixos níveis de envolvimento social, de modo consistente, na primeira e segunda infância, se encontrem em risco de dificuldades ao nível do ajustamento psicossocial posterior (e.g. Gazelle & Ladd, 2003; Oh et al., 2008; Rubin, 1993; Rubin, Burgess, Kennedy, & Stewart, 2003).

Um reduzido envolvimento social é sistematicamente associado, na literatura, a baixos níveis de iniciação de interações sociais, observados em situação de brincadeira livre com os pares, independentemente das diferentes causas/motivações que lhe estão subjacentes (Ladd & Burgess, 1999; Rubin & Asendorpf, 1993; Rubin, Coplan, et al., 2009). Quando estas crianças procuram iniciar interações, tendem a ser pouco eficazes, utilizando estratégias menos assertivas e mais indiretas/subtis, comparativamente com os seus pares mais sociáveis, sendo frequentemente ignoradas ou mesmo rejeitadas nestas iniciativas (eg., Chen, DeSouza, Chen, & Wang, 2006; Rubin, Daniels-Bierness, & Bream, 1984; Rubin & Rose-Krasnor, 1986). Tendem, ainda, a ter valores de aceitação sociométrica mais baixos (Hart et al., 2000) e a ser escolhidas, como as crianças, com as quais os seus pares menos gostam de brincar (eg., Gazelle & Ladd, 2003; Rubin, Chen, & Hymel, 1993). Contudo, de acordo com Coplan, Prakash, O'Neil, e Armer (2004), a associação com a rejeição social, na idade pré-escolar, não parece ser muito clara, sendo sugerido que estes fenómenos apenas se relacionam de modo sistemático na idade escolar (Rubin et al., 2003; Rubin et al., 2007). Provavelmente, como consequência destas dificuldades nas interações com os seus pares, estas crianças tornam-se mais dependentes dos adultos, que delas cuidam, procurando-os, frequentemente, como parceiros de interação (eg., Coplan & Prakash, 2003; Ladd & Burgess, 1999). Nesta fase do desenvolvimento, relações de dependência com os adultos poderão ser um indicador de risco para dificuldades de

ajustamento escolar futuras (eg., Coplan & Arbeau, 2008; Hamre & Pianta, 2006).

Nos últimos anos, diversas metodologias de análise têm sido desenvolvidas com vista a analisar este fenómeno, de acordo com a fase de desenvolvimento em questão (ver Coplan & Rubin, 2007). A referir: nomeações dos pares (eg., Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor, & Booth, 2003; Masten, Morrison, & Pellegrini, 1985); questionários respondidos pela educadora/professora (Coplan & Rubin, 1998; Hart et al., 2000), assim como, pelos pais (Coplan et al., 2004); os autorrelatos; e a observação direta (eg., Rubin, 2001). Embora os questionários respondidos por pais e educadoras sejam medidas fiáveis, a observação direta das transações "*moment-to-moment*" no decorrer das rotinas diárias da criança com os seus pares, no contexto físico e social familiar do Jardim-de-Infância, permite a obtenção de uma maior riqueza e adequação da informação recolhida acerca dos comportamentos e características de personalidade dos indivíduos (Vaughn et al., 2009).

Por base no conhecimento de ser nos primeiros anos de vida que estas competências sócio-emocionais se desenvolvem e que, posteriormente, se constituem a base de aquisição de novas competências, sendo o grupo de pares um contexto central do seu desenvolvimento, neste estudo, propomo-nos a analisar os reduzidos níveis de envolvimento social das crianças, em idade pré-escolar, no contexto do seu grupo de pares.

Para o efeito, é utilizada uma taxonomia de análise distinta da de Rubin (2001) mas baseada, também, na observação das crianças em diferentes momentos do seu dia-a-dia no Jardim-de-Infância, nomeadamente: a medida de Envolvimento Social (eg., Bost et al., 1998; Santos, Vaughn, Bost, 2008; Santos et al., 2014). Esta inclui observações diretas de três indicadores: atenção visual recebida e interações positivas e neutras iniciadas pelo sujeito. Segundo Vaughn e Santos (2009, 2011), a ausência de motivação, para o envolvimento real do sujeito com os seus pares, poderá privar a criança de oportunidades de construir e alargar as suas competências para interagir com os outros, e diminuir a probabilidade dos pares o conhecerem o suficiente para que possa ser escolhido como parceira/o de brincadeira. Iniciando-se, assim, numa trajetória de desenvolvimento potencialmente desajustada.

Especificamente, analisaremos as relações entre um reduzido envolvimento social e a adaptação psicossocial das crianças, em idade pré-escolar, ao nível: (a) dos atributos psicológicos baseados nos perfis *Q-sort* de Competência Social, Ego-resiliência e Ego-subcontrolado; e (b) da Aceitação de pares (sociométrica), da Preferência e Impacto sociométrico, e do número de amizades (definida como preferência sociométrica recíproca).

De acordo com Rubin, Coplan, et al. (2009), as manifestações ao nível dos comportamentos de solidão parecem ser semelhantes nas diferentes culturas estudadas, mas o significado atribuído a estes comportamentos, assim como, a avaliação e a resposta social dadas, poderão diferir, de

acordo com o contexto social e cultural (Chen et al., 2006; Chen & French, 2008; Rubin, 1998; Rubin & Burgess, 2001). Embora este não seja um estudo transcultural, procura contribuir para esta discussão ao analisar uma amostra de crianças portuguesas.

## Método

### Participantes

Participaram neste estudo 337 crianças, 166 do sexo feminino e 171 do sexo masculino, com idades entre os 3 e os 5 anos ( $M=4,1$ ;  $DP=0,81$ ). Os dados foram recolhidos em duas instituições de ensino pré-escolar (total de 14 salas, com cerca de 23 crianças por sala) na zona metropolitana de Lisboa. O processo de amostragem foi por conveniência, tendo a percentagem de participação sido de 95%, sendo os sujeitos provenientes de famílias, com um estatuto socioeconómico médio, com base no seu rendimento económico, e de acordo com os padrões locais. Esta amostra insere-se num projeto longitudinal, que analisa o desenvolvimento sócio-emocional de crianças em idade pré-escolar, tendo sido aprovado pela Comissão de Proteção de Dados Portuguesa (nº 1379/08).

### Medidas/Procedimentos

*Interações Iniciadas e Atenção Visual Recebida – Reduzido Envolvimento Social.* Os dados referentes às interações e atenção visual foram recolhidos por diferentes equipas de dois observadores previamente treinados, com níveis de concordância nunca inferiores a 80%. As observações foram realizadas em diferentes momentos do dia, sendo as crianças observadas em diferentes situações e atividades típicas de Jardim-de-Infância.

Relativamente às Interações Sociais, cada observador, de modo independente, observou a criança alvo, num intervalo de 15 segundos, registando todas as crianças/adultos com as quais a mesma interagiu, bem como a valência afetiva da interação (positiva, neutra ou negativa) e quem a iniciou. As interações foram codificadas como positivas, sempre que uma ou ambas as crianças manifestou uma expressão de afeto positivo no contexto das trocas sociais (eg., sorrir, rir, gestos ou vocalizações indicando sentimentos positivos), e nenhuma expressão de afeto negativo durante a interação. As interações foram consideradas negativas, sempre que uma ou ambas as crianças expressou afetos negativos (eg., raiva, desconforto, medo ou tristeza), quer através de gestos, expressões faciais ou comportamento verbal. Todas as interações, não codificadas como positivas ou negativas, foram consideradas neutras (eg., conversas durante refeições ou outra atividade que não incluísse expressão de afetos).

Para a Atenção Visual a criança alvo foi observada por um período de 6 segundos, sendo registados os códigos de todas as crianças que receberam uma unidade de Atenção Visual por parte da criança alvo. O valor final da Atenção Visual recebida é a soma das unidades de atenção visual recebida pela criança por parte dos seus pares.

Tanto no caso das Interações Iniciadas, como da Atenção Visual recebida, nenhuma criança presente na sala de aula foi observada, uma segunda vez, sem que os restantes pares o tivessem sido primeiro (i.e., uma nova observação só aconteceu depois de terminada uma ronda de observações). A ordem de observação das crianças foi determinada aleatoriamente e as rondas dos dois tipos de observação (interações e atenção visual) foram intercaladas. Os dois observadores recolheram um total de 200 rondas (100 cada um) para cada tipo de observação. Refira-se que, por norma, as crianças que não se encontram presentes, em pelo menos 50% das rondas de observação, são consideradas como não tendo valores (*missing values*) para estas medidas. Nesta amostra, não se verificou nenhum destes casos. Os valores finais para as Interações Iniciadas e a Atenção Visual foram estandardizados para cada sala.

A fiabilidade inter-observador foi estimada através do Alpha de Cronbach. Isto é, foi calculada a consistência interna entre os vetores das observações (eg., conjunto do total de interações positivas iniciadas por cada uma das crianças) registada por cada um dos dois observadores, tratando cada um destes vetores como um “item”. Esta estimativa avalia a contribuição individual de cada observador para o total de comportamentos registados. As fiabilidades estimadas (média  $\pm$  desvio padrão) foram de 0,82 ( $\pm$  0,14) para a atenção social, 0,76 ( $\pm$  0,12) para as interações neutras e 0,63 ( $\pm$  0,20) para as interações positivas.

*Perfis de Personalidade.* Equipas de dois observadores (diferentes das que recolheram os dados das Interações Sociais e Atenção Visual) observaram as crianças de cada sala por um período mínimo de 20 horas, tomando notas relativas aos comportamentos e atributos individuais de cada criança, ao longo de diferentes dias e tipos de atividades.

Cada criança foi descrita, de modo independente, utilizando o *California Child Q-set* – (CCQ; Block & Block, 1980), constituído por 100 itens, e o *Preschool Q-set* – (PQ; Bronson revisão de Baumrind, 1967, *Q-set*), constituído por 72 itens. A descrição do *Q-sort* para cada criança foi, depois, correlacionada com o perfil de uma criança hipotética, no extremo da competência social (critério da competência social). Esta criança ideal do ponto de vista da competência social foi definida por um conjunto de especialistas na área do desenvolvimento social, e resulta da agregação das referidas descrições (critério publicado por Waters & Sroufe, 1983). O valor da competência social para cada sujeito é, assim, obtido pela correlação entre o *Q-sort* (descrito pelos observadores) da criança e o critério da competência social (definido por especialistas). Refira-se, ainda, que os valores da competência social foram ajustados para respostas de desejabilidade social. Para tal, calcularam-se as correlações parciais para cada sujeito e o critério da competência social, mantendo constante o critério da desejabilidade social.

Adicionalmente, procedeu-se à análise dos constructos de Ego-subcontrolado, grau em que os indivíduos expressam os seus impulsos, neste caso, a impulsividade e a incapacidade de adiar a gratificação; e de Ego-resiliência,

estruturas internas que modelam os desejos individuais de forma ao sujeito se adaptar às restrições e mudanças no meio externo (Block & Block, 1980). Os valores para o Ego-subcontrolado (CCQ) e Ego-resiliência (CCQ) foram calculados utilizando o mesmo racional de análise, embora para estes constructos não seja controlada a desejabilidade social. A concordância média ( $\pm$  desvio padrão) inter-observadores foi de 0,83 ( $\pm$  0,21) para o CCQ e de 0,71 ( $\pm$  0,24) para o PQ. O valor final de cada criança para os diferentes constructos é a média das descrições dos dois observadores.

Foram, ainda, calculadas as Dimensões *Q*-itens (Média de itens oriundos do CCQ e PQ) descritivas de comportamentos agressivos comportamentais e/ou verbais de crianças em idade pré-escolar, originalmente utilizadas no estudo de Vaughn, Vollenweider, Bost, Azria-Evans, e Snider (2003), onde os autores exploravam as relações entre diferentes aspetos da agressão e da competência social. Três dimensões foram calculadas: (a) Dominante/Agressivo (itens que remetem para o testar de limites definidos pelos adultos, ser agressivo e dominante); (b) comportamentos Coercivos/Hostis (itens que se referem ao insultar, à falta de consideração pelos objetos do outro e *bullying*); (c) Fragilidade emocional (itens que aludem à pouca resiliência e imaturidade sob *stress*).

*Medidas Sociométricas.* A aceitação dos pares foi avaliada com base em duas medidas sociométricas, aplicadas por equipas de dois observadores, independentes das restantes medidas. As crianças foram entrevistadas individualmente. Para a tarefa de *Nomeação* (McCandless & Marshall, 1957) pediu-se a cada criança que escolhesse (a partir das fotografias de rosto dos colegas), os três colegas com quem *mais gosta de brincar* (primeiras 3 escolhas positivas), os três colegas com quem *não gosta de brincar* (3 escolhas negativas) e, por fim, que seleccionasse os restantes, um a um, em função da instrução *com quem gostas mais de brincar*. O procedimento decorreu até serem esgotadas todas as possibilidades. As classificações de aceitação basearam-se nas 3 primeiras escolhas positivas. Os valores de aceitação foram calculados dividindo o número total de escolhas positivas recebidas por cada criança pelo número total de crianças que completaram a tarefa.

Na tarefa de *Comparações entre Pares*, pediu-se a cada criança que escolhesse um colega, utilizando novamente o critério *com quem gosta mais de brincar*, para cada uma das díades possíveis no grupo,  $N.(N-1)/2$ . O total de aceitação para esta medida consistiu igualmente no número total de escolhas recebidas por cada criança dividido pelo número total de crianças que completaram a tarefa. Tal como em Vaughn et al. (2009) a média de aceitação destas duas tarefas (valores standardizados por sala) foi utilizada para obter o valor de Aceitação Social. As nomeações negativas (valores standardizados por sala do total de escolhas negativas recebidas por cada criança dividido pelo número total de crianças que completaram a tarefa) foram, também, retidas para análise como um potencial correlato do Reduzido Envolvimento Social. Com base nas Nomeações sociométricas foi, ainda, calculado o Impacto

Social (nomeações positivas + nomeações negativas) e a Preferência (nomeações positivas – nomeações negativas) de cada criança.

Para a tarefa de Escala de Apreciação (*rating-scale*), pediu-se a cada criança que classificasse os colegas, numa escala do tipo Likert, que variava entre “1” (*não gosta muito de brincar*) e “3” (*gosta muito de brincar*), com o apoio de cartões com expressões de feliz, triste e neutra.

As escolhas sociométricas foram, também, utilizadas com vista a identificar as amizades recíprocas. Para ser identificada como um amigo recíproco a criança tinha que ser uma das primeiras escolhas na tarefa de Nomeações (*top 20%*) e/ou encontrar-se no *top 20%* de escolhas na tarefa de Comparação entre Pares e receber a cotação de 3 (i.e., *gosta muito de brincar*) na Tarefa de Apreciação. Quando ambas as crianças de uma díade se escolheram como parceiros preferenciais de brincadeira, a amizade foi considerada recíproca.

## Resultados

Os valores médios dos totais de interações positivas iniciadas, interações neutras iniciadas e atenção visual recebida (dividas pelo número de rondas de observação em que cada criança esteve presente) foram utilizados para indexar o Reduzido Envolvimento Social: Reduzido Envolvimento Social =  $-1 \times$  Média (interações positivas, interações neutras, atenção visual). A média é multiplicada por menos 1 dado que procuramos os valores de reduzido envolvimento. Os valores de cada um dos três indicadores utilizados foram previamente standardizados dentro de cada sala para controlar diferenças de número de alunos por salas. Na tabela seguinte são apresentados os valores médios e desvios-padrão de todas as medidas utilizadas no presente estudo.

Tabela 1  
Valores Médios e Desvios-Padrão das Medidas Analisadas

Valores Descritivos das medidas	Média	Desvio Padrão
Compósito perfis de CS	-0,01	0,91
Ego- controle	0,02	0,21
Ego-Resiliência	0,57	0,25
Dominante/Agressivo	4,14	1,52
Frágil	3,14	1,41
Coercivo/Hostil	5,78	1,73
Nomeações Negativas	-0,00	0,97
Aceitação dos Pares	-0,01	0,98
Preferência (nomeações)	-0,01	1,48
Impacto (nomeações)	-0,02	1,11
Amizades Recíprocas	1,41	1,32
Amizades não-recíprocas	2,45	1,59

Com base em análises de variância, não foram encontradas diferenças significativas em função do sexo, para o reduzido Envolvimento Social,  $F(1,336= 2,7; p > 0,05)$ , optando-se, assim, por realizar as análises posteriores para o todo da amostra.

De seguida, calcularam-se as correlações de Pearson entre os valores de reduzido Envolvimento Social e os diferentes perfis obtidos com base nos CCQ (Block & Block, 1980), e PQ (Bronson revisão de Baumrind, 1967, *Q-set*). Neste estudo, optou-se por realizar um compósito das medidas dos atributos psicológicos baseados nos perfis *Q-sort* para a Competência Social utilizando-se, ainda, os perfis *Q-sort* de Ego-resiliência e Ego-subcontrolado do CCQ (Block & Block, 1980). Os resultados são apresentados na Tabela 2. Como seria expectável, níveis reduzidos de Envolvimento Social encontram-se associados com baixos níveis de Competência Social, de Ego-resiliência e Ego-sub-controlado.

Tabela 2  
*Correlações de Pearson entre o Reduzido Envolvimento Social e os Perfis e Dimensões Q-sorts e as Medidas Sociométricas*

	Reduzido Envolvimento Social
Compósito perfis de CS	-0,43**
Ego-subcontrolado	-0,32**
Ego-Resiliência	-0,15*
<i>Dimensões Qset</i>	
Dominante/Agressivo	-0,23**
Frágil	0,11
Coersivo/hostil	0,14*
<i>Medidas Sociométricas</i>	
Nomeações Negativas	-0,02
Aceitação dos Pares	-0,36**
Preferência (nomeações)	-0,22**
Impacto (nomeações)	-0,25**
Amizades Recíprocas	-0,18
Amizades não-recíprocas	0,07

$p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,001$ .

De seguida, analisaram-se as variáveis *Q*-itens (soma de itens) utilizadas no estudo de Vaughn et al. (2003), analisando as suas relações com o reduzido nível de Envolvimento Social (ver Tabela 2). Enquanto a dimensão Dominante/Agressivo se encontra negativamente rela-

cionada com o reduzido nível de Envolvimento Social, a dimensão comportamentos Coercivos/Hostis encontra-se positivamente correlacionada. Assim, crianças com reduzido envolvimento social não tendem a apresentar comportamentos definidos como dominantes/agressivos, mas apresentam comportamentos do tipo coercivo/hostil.

Analisaram-se, ainda, as relações entre o nível de envolvimento e as medidas sociométricas, apresentadas na Tabela 2. Crianças com reduzidos níveis de envolvimento com os seus pares são menos aceites pelos mesmos, embora não sejam rejeitadas pelo grupo. Como seria expectável de crianças que se encontram na periferia do seu grupo social, a preferência e impacto sociométricos encontram-se negativamente correlacionados com o nível de Envolvimento Social. Estas são medidas de natureza unidirecional, que refletem a opinião que o grupo tem acerca do indivíduo, no entanto, dificuldades de funcionamento no grupo de pares, não implica necessariamente a ausência de relações diádicas. Por outro lado, a ausência ou a reduzida percentagem de interações sociais poderá tornar mais difícil a construção e manutenção de amizades. Embora não chegue a atingir significância estatística, é esta a tendência que surge na presente amostra, ou seja, o número de amigos encontra-se negativamente correlacionado com o baixo envolvimento social.

## Discussão

Nos últimos anos, o fenómeno da solidão tem despertado crescente interesse por parte de diversos grupos de investigadores, sendo sugerido, de modo consistente, que crianças que não participam em interações sociais com os seus pares apresentam maiores dificuldades no atingir de objetivos desenvolvimentais, sociais e académicos, comparativamente com os seus pares mais sociáveis (Rubin, Laursen, et al., 2009).

Utilizando uma taxonomia de análise criada como um dos índices do constructo da competência social (Vaughn & Santos, 2009, 2011) e, assim, distinta da medida de observação de brincadeira utilizada por Rubin (1993, 2001), no seu programa de investigação (com amostras norte-americanas), este estudo obteve resultados semelhantes aos descritos na literatura (e.g., Rubin, 1993; Rubin, Coplan, et al., 2009), confirmando as suas interpretações e alargando os resultados a amostras portuguesas.

Refira-se que não foram encontradas diferenças em função do sexo para a prevalência do reduzido envolvimento social, tal como noutros estudos empíricos que utilizaram metodologias diversas, desde a observação, ao relato parental ou a nomeação de pares (Rubin, Coplan, et al., 2009).

Os resultados indicam que o baixo Envolvimento Social se encontra relacionado com diferentes aspetos do funcionamento inter e intrapessoal numa amostra de crianças portuguesas em idade pré-escolar. As crianças menos envolvidas socialmente foram descritas, por observadores independentes, como possuindo menos competências so-

ciais, e apresentando maiores dificuldades em estabelecer e manter interações positivas com os seus pares. Estas crianças exibem, ainda, pouca flexibilidade adaptativa face a novas situações ou em situações potencialmente geradoras de *stress*; são caracterizadas como mais inibidas, e com tendência a minimizar os seus impulsos e emoções. Aspetos que, segundo Rubin (Rubin, 1982; Rubin & Asendorpf, 1993), caracterizam as crianças socialmente retraídas, isto é, que por timidez ou inibição se isolam ativamente, de um modo consistente, das interações com os seus pares.

Verificaram-se, também, diferentes associações com os comportamentos agressivos (Vaughn et al., 2003). Como seria expectável, os comportamentos mais agressivos associados com a dominância, não são salientes nos repertórios destas crianças com baixo envolvimento social, que se caracterizam, essencialmente, pelo baixo impacto social, e por se movimentarem na periferia do grupo. Apenas os comportamentos denominados de coercivos/hostis parecem caracterizar estas crianças, nesta amostra. Este é um resultado interessante e que poderá refletir a diversidade de comportamentos associados ao baixo Envolvimento Social. Rubin e associados (Rubin, 1982; Rubin & Asendorpf, 1993; Rubin et al., 2003; Rubin & Coplan, 2004) salientam que a solidão social não deverá ser vista como um fenómeno uniforme, variando em termos de comportamentos, motivações, contextos e consequências ao nível do desenvolvimento. Contudo, será também possível que diferentes dimensões motivacionais estejam presentes, em diferentes graus, em todas as crianças.

Com base nas medidas sociométricas verificou-se que estas crianças são menos aceites pelos seus pares, mas não são necessariamente rejeitadas, indo ao encontro da ideia de que estes fenómenos apenas se relacionam de modo sistemático mais tarde (Rubin et al., 2003; Rubin et al., 2007), provavelmente, porque durante os primeiros anos estes comportamentos não sejam claramente vistos como atípicos. Como seria expectável, estas crianças têm pouco impacto social no contexto do seu grupo de pares. Nesta amostra, as crianças tendem a ter um menor número de amigos (embora não atinja a significância estatística), corroborando os resultados de alguns estudos (eg., Ladd & Burgess, 1999) que apontam para que, crianças pouco envolvidas socialmente, durante a idade escolar, têm a mesma probabilidade de ter um amigo recíproco, que os seus pares mais sociáveis. A questão central, reside na qualidade dessas amizades, sugerindo-se que esta poderá ser promotora de desajustamento e, assim, contribuir para o seu estatuto de risco (Rubin et al., 2007). Esta será uma questão a explorar em estudos futuros. O passo seguinte será identificar a possibilidade da existência de diferentes tipos de crianças com reduzidos níveis de envolvimento social, as suas características psicológicas e comportamentais, assim como explorar potenciais diferenças de género (eg., Coplan, Gavinski-Molina, Lagacé-Séguin, & Wichmann, 2001; Nelson, Rubin, & Fox, 2005).

O reduzido envolvimento social deverá ser, também, considerado numa perspetiva cultural, dado que a ava-

liação do comportamento é influenciado pelas normas sociais e valores culturais. Diversos estudos têm vindo a salientar possíveis diferenças no modo e grau em que este fenómeno é interpretado como um deficit em diferentes culturas (e.g., Chen et al., 2006; Chen et al., 2004). Por exemplo, nas culturas asiáticas pais e professores tendem a avaliar a timidez e a inibição de modo mais positivo e estas crianças parecem não se encontrar em situação de risco no seu grupo de pares (e.g., Chen et al., 1998; Chen, Rubin, & Li, 1995), contrariamente ao que se verifica nas amostras anglo-saxónicas.

Embora o presente estudo seja do tipo correlacional, os resultados obtidos com crianças portuguesas, em idade pré-escolar, vão no sentido do descrito na literatura, apontando para dificuldades de ajustamento, em particular, ao contexto escolar, assim como o potencial risco de entrada em trajetórias que impliquem a perda de oportunidades essenciais para o desenvolvimento das suas competências (Gottlieb, 1991; Rubin, Laursen, et al., 2009). Diversos estudos indicam que as dificuldades são sentidas, não só ao nível do desenvolvimento social, mas também, no domínio académico acentuando-se com a entrada no ensino formal (1º ciclo do ensino básico; e.g., Crozier & Perkins, 2002; Gazelle, 2006) e tendem a persistir nos anos seguintes (e.g., Masten et al., 1985). Deste modo, este tipo de comportamentos deverá ser objeto de atenção cuidada de todos os envolvidos na educação, desde os anos pré-escolares, onde as crianças passam um número cada vez mais elevado de horas, de modo a que seja possível detetar e intervir precocemente.

## Referências

- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-48.
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 13. Development of cognition affect, and social relations* (pp. 39-101), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bost, K. K., Vaughn, B. E., Washington, W. N., Cielinski, K. L., & Bradbard, M. R. (1998). Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child Development*, 69, 192-218. doi:10.2307/1132080
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Booth, C. L. (2003, April). *The "Extended Class Play": A longitudinal study of its factor structure, reliability, and validity*. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL.
- Chen, X., DeSouza, A. T., Chen, H., & Wang, L. (2006). Reticent behavior and experiences in peer interactions in Canadian and Chinese children. *Developmental Psychology*, 42, 656-665. doi:10.1037/0012-1649.42.4.656
- Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591-616. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093606

- Chen, X., Hastings, P., Rubin, K. H., Chen, H., Cen, G., & Stewart, S. L. (1998). Childrearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. *Developmental Psychology, 34*, 677-686.
- Chen, X., He, Y., De Oliveira, A. M., Lo Coco, A., Zappulla, C., Kaspar, V., ...DeSouza, A. (2004). Loneliness and social adaptation in Brazilian, Canadian, Chinese and Italian children. *Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 45*, 1373-1384.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, B. (1995). Social and school adjustment of shy and aggressive children in China. *Development and Psychopathology, 7*, 337-349. doi:10.1017/S0954579400006544
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2008). The stresses of a brave new world: Shyness and adjustment in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education, 22*, 377-389. doi:10.1080/02568540809594634
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagacé-Séguin, D., & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Gender differences in the associates of nonsocial play in kindergarten. *Development Psychology, 37*, 464-474.
- Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(5), 1-16. doi:10.1016/S0885-2006(03)00009-7
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you 'want' to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology, 40*, 244-258. doi:10.1037/0012-1649.40.2.244
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social Development, 7*, 71-91. doi:10.1111/1467-9507.00052
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (2007). Social withdrawal in childhood: Conceptual approaches, definitions, and methodological issues. In A. LoCoco, K. H. Rubin, & C. Zappulla (Eds.), *Isolamento sociale durante l'infanzia* (pp. 1-24). Milan, Italy: Unicopli.
- Crozier, W. R., & Perkins, P. (2002). Shyness as a factor when testing children. *Educational Psychology in Practice, 18*, 239-244.
- Daniel, J. R., Santos, A. J., Peceguina, I., & Vaughn, B. E. (2013). Exponential random graph models of preschool affiliative networks. *Social Networks, 35*, 25-30. doi:10.1016/j.socnet.2012.11.002
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child x environment model. *Developmental Psychology, 42*, 1179-1192.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development, 74*, 257-278. doi:10.1111/1467-8624.00534
- Gottlieb, G. (1991). Experiential canalization of behavioral development: Theory. *Developmental Psychology, 27*, 4-13. doi:10.1037//0012-1649.27.1.4
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). Washington, DC: National Association of School Psychology.
- Hart, C. H., Yang, C., Nelson, L. J., Robinson, C. C., Olsen, J. A., Nelson, D. A., ... Wu, P. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behavior in China, Russia and the United States. *International Journal of Behavioral Development, 24*, 73-81.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (4th ed., Vol. 4, pp. 104-190). New York: Wiley.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*, 910-929. doi:10.1111/1467-8624.00066
- Masten, A. S., Morrison, P., & Pellegrini, D. S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology, 3*, 523-533. doi:10.1037//0012-1649.21.3.523
- McCandless, B. R., & Marshall, H. R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendship. *Child Development, 28*, 139-148. doi:10.2307/1125876
- Nelson, L. J., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2005). Social and nonsocial behaviors and peer acceptance: Longitudinal model of the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Education and Development, 20*, 185-200.
- Oh, W., Rubin, K. H., Bowker, J. C., Booth-LaForce, C. L., Rose-Krasnor L., & Laursen, B. (2008). Trajectories of social withdrawal from middle childhood to early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(4), 553-566. doi:10.1007/s10802-007-9199-z
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*, 111-135. doi:10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Rubin, K. H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil? *Child Development, 53*(3), 651-657. doi:10.2307/1129376
- Rubin, K. H. (1993). The Waterloo Longitudinal Project: Correlates and consequences of social withdrawal from childhood to adolescence. In K. H. Rubin & J. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood* (pp. 291-314). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rubin, K. H. (1998). Social and emotional development from a cross-cultural perspective. *Developmental Psychology, 34*, 611-615.
- Rubin, K. H. (2001). *The Play Observation Scale (POS)*. College Park, MD: University of Maryland.
- Rubin, K. H., & Asendorpf, J. (1993). *Social withdrawal inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peers interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 571-645). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., & Burgess, K. (2001). Social withdrawal. In M. W. Vasey & M. R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 407-434). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rubin, K. H., Burgess, K., Kennedy, A. E., & Stewart, S. (2003). Social withdrawal and inhibition in childhood. In E. Mash & R. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 372-406). New York: Guilford.
- Rubin, K. H., Chen, X., & Hymel, S. (1993). The socio-emotional characteristics of extremely aggressive and extremely withdrawn children. *Merrill-Palmer Quarterly, 39*, 518-534.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 506-534. doi:10.1353/mpq.2004.0036

Santos, A. J., Monteiro, L., Sousa, T., Fernandes, C., Torres, N. & Vaughn, B. (2015). O Reduzido Envolvimento Social: Implicações para o Ajustamento Psicossocial de Crianças em Contexto Pré-Escolar.

- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, L. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, *60*, 141-171.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T., & Bream, L. (1984). Social isolation and social problem solving: A longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *52*, 17-25.
- Rubin, K. H., Laursen, B., & Bukowski, W. (2009). Introduction. In K. H. Rubin, B. Laursen, & W. Bukowski (Eds.), *Social and emotional development (critical concepts in psychology): Vol. 2. Infancy and early childhood*. London: Routledge.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 1-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., & Oh, W. (2007). The peer relationships and friendships of socially withdrawn children. In A. S. LoCoco, K. H. Rubin, & C. Zappulla (Eds.), *L'isolamento sociale durante l'infanzia*. Milan, Italy: Unicopli.
- Santos, A. J., Vaughn, B. E. & Bost, K. K. (2008). Specifying social structures in preschool classrooms: descriptive and functional distinctions between affiliative subgroups. *Acta Ethologica*. *11* (2), 101-113.
- Santos, A. J., Vaughn, B. E., Peceguina, I., Daniel, J., Shin, N. (2014). Growth of Social Competence During the Preschool Years: A Three-Year Longitudinal Study. *Child Development*. *85* (5), 2062-2073. doi:10.1111/cdev.12246
- Vaughn, B. E. (2001). A hierarchical model of social competence for preschool-age children: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, *14*, 13-40.
- Vaughn, B. E., & Santos A. J. (2009, August). *Low social engagement in preschool age children assessment and implications for adaptation to the peer group*. Symposium presented at the XIV European Conference on Developmental Psychology, Vilnius, Lithuania.
- Vaughn, B. E., & Santos, A. J. (2011, March). *Low social engagement in preschool children: Prevalence and consequences across age, sex, ethnicity, and time*. Symposium presented at Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Montreal, Canada.
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A., ...Korth, B. (2009). Hierarchical models of social competence in preschool children: A multisite, multinational study. *Child Development*, *80*, 1775-1796. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01367.x
- Vaughn, B. E., Vollenweider, M., Bost, K. K., Azria-Evans, M. R., & Snider, J. B. (2003). Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behavior for young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, *49*, 245-278. doi:10.1353/mpq.2003.0017
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, *3*, 79-97. doi:10.1016/0273-2297(83)90010-2

Recebido: 04/03/2013  
1ª revisão: 06/07/2013  
2ª revisão: 07/12/2013  
Aceite final: 10/12/2013