

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Estudo dos Preditores da Competência Social em Crianças Adotadas e Não Adotadas

Mariana Faria Schwarz

M

2020



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**ESTUDO DOS PREDITORES DA COMPETÊNCIA SOCIAL EM CRIANÇAS
ADOTADAS E NÃO ADOTADAS**

Mariana Faria Schwarz

Junho de 2020

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelo Professora Doutora *Maria Adelina Barbosa Ducharne* (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Esta dissertação de mestrado está enquadrada no projeto de Doutoramento “Preditores Individuais, Familiares e Extrafamiliares da Competência Social em Crianças Adotadas: Um Estudo Multi-informantes”, da investigadora Joana Lara Ferreira Soares (2018), apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Este projeto foi orientado pela Professora Doutora Maria Adelina Barbosa-Ducharne (FPCEUP) e coorientado pelo Professor Doutor Jesús Palacios (Universidade de Sevilha), tendo sido financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), através da bolsa de Doutoramento SFRH/BD/77316/2011. O projeto, desenvolvido no Grupo de Investigação e Intervenção em Acolhimento e Adoção (GIIAA), beneficiou de um Protocolo específico de cooperação com o Instituto de Segurança Social, Instituto Público (ISS, IP) assinado a 16/09/2013. Adicionalmente, o projeto de investigação recebeu parecer positivo da Comissão de Ética da FPCEUP da Comissão Nacional de Proteção de Dados e do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério de Educação.

No âmbito do mestrado tive a possibilidade de integrar o GIIAA, desde fevereiro de 2019, participando nas reuniões semanais e nas tarefas propostas pelo grupo. Nomeadamente, participei ativamente na realização de um panfleto para a divulgação de resultados, apresentação de um documentário, coautoria no desenvolvimento de um *abstract* de comunicação em *poster* para submissão a congresso da área (ICAR7) e organização de dados de investigação. Fui ainda responsável pela construção e organização da base de dados que serviu de base a este trabalho. Este estudo pretende contribuir para o projeto mais alargado, ao estudar os preditores da competência social, em crianças adotadas *versus* não-adotadas, procurando ajudar a explicar os dados contraditórios existentes ao nível da comparação entre adotados e não-adotados, no domínio da competência social. Este estudo pretende ir além dos resultados para tentar compreender os processos que conduzem aos resultados de competência social, em crianças adotadas, comparativamente a não-adotadas. A presente dissertação foi organizada em formato de artigo científico, de forma a facilitar a divulgação dos seus resultados junto da comunidade científica.

Agradecimentos

À minha orientadora, a Professora Maria Adelina Barbosa-Ducharne, pela sua partilha de conhecimentos, orientação, compreensão e por me ter recebido tão bem no GIIAA.

À Joana, pela sua dedicação, paciência e pelas palavras de conforto. Não teria conseguido sem ti.

Ao João, por todo o apoio, carinho e paciência durante este percurso.

Aos meus pais, ao meu irmão e à minha tia, pelas palavras de conforto e encorajamento, pelo carinho e por todo o apoio que me deram.

À Sofia, que nunca hesitou quando precisei de ajuda. Teve sempre disponibilidade para ouvir as minhas dúvidas e discutir comigo este trabalho.

E às duas Ineses, pela cumplicidade, partilha, apoio e palavras de conforto e motivação.

Resumo

A investigação que analisa os correlatos da competência social de crianças de idade escolar e compara a competência social de crianças adotadas e não adotadas é limitada e evidencia alguma inconsistência nos resultados. O presente estudo pretende contribuir para a compreensão da competência social em crianças adotadas, através de uma abordagem comparativa com os pares não-adotados. É abordada a percepção que os professores têm da competência social de crianças, adotadas e não-adotadas, e é explorado o papel de variáveis individuais relativas à criança, e de variáveis relativas ao professor e ao contexto escola e turma na predição da competência social, avaliada através das habilidades sociais, problemas de comportamento e competência académica. Participaram neste estudo 204 crianças, das quais 102 adotadas, com idades compreendidas entre os 8-11 anos. A competência social, regulação emocional e ajustamento psicológico das crianças foram avaliados pelos Professores através de *Social Skills Improvement System-Ratings Scales*, *Emotion Regulation Checklist*, e do *Strengths and Difficulties Questionnaire*. As variáveis relativas ao Professor e à escola foram avaliadas através de um questionário sociodemográfico e o ambiente social da turma através de prova sociométrica. Verificaram-se diferenças entre as crianças adotadas e não-adotadas ao nível das variáveis psicológicas individuais (competência social, regulação emocional, ajustamento psicológico) bem como ao nível dos correlatos e preditores da competência social. Estes resultados proporcionam orientações para a intervenção junto de crianças adotadas, na promoção da competência social.

Palavras-Chave: competência social, regulação emocional, ajustamento psicológico, preditores, crianças adotadas, crianças não-adotadas

Abstract

Research on correlates of social competence and comparing adopted and non-adopted children's social competence is scarce and findings are somewhat inconsistent. This study aims to contribute to a better understanding of school-aged adoptees' social competence, by comparing to their non-adopted peers. Using teachers as informants, the social competence (social skills, behaviour problems and academic competence) of 204 school-aged (8 to 11 years) children (102 adoptees) was assessed. Variables related to the child, school context, class and teacher were explored as predictors of adopted and non-adopted children's social competence. The children's social competence, emotion regulation and psychological adjustment were assessed using the *Social Skills Improvement System-Ratings Scales*, the *Emotion Regulation Checklist*, and the *Strengths and Difficulties Questionnaire*. The variables related to the teacher and the school were assessed through a sociodemographic questionnaire and the social environment of the class through a sociometric test. Differences were found between adopted and non-adopted children in terms of individual psychological variables (social competence, emotional regulation and psychological adjustment) and in terms of correlates and predictors of social competence. These findings provide guidelines for intervention with adopted children in promoting social competence.

Keywords: social competence, emotion regulation, psychological adjustment, predictors, adopted children, non-adopted children

Introdução

1. Comparação Adotados vs Não-Adotados

Historicamente, a investigação em adoção foi-se organizando segundo três orientações que se distinguem relativamente aos objetivos e metodologias utilizadas. A primeira centrou-se nos riscos da adoção e identificação de diferenças no ajustamento de crianças adotados e não-adotadas; a segunda explorou a capacidade de recuperação das crianças adotadas; e, por fim, a terceira, incidiu nos processos e fatores biológicos, psicológicos e contextuais subjacentes à variabilidade no ajustamento das crianças adotadas (Palacios & Brodzinsky, 2010). Apesar da evolução histórica, as três orientações coexistem e vão-se completando na abordagem do funcionamento psicológico da pessoa que foi adotada (Palacios & Brodzinsky, 2010).

Um dos objetivos deste estudo é a comparação entre crianças adotadas e não-adotadas a nível da competência social, regulação emocional, ajustamento psicológico, de forma a verificar a sua concordância com a literatura internacional existente. Os estudos que comparam estes dois grupos de crianças têm-se centrado essencialmente no ajustamento psicológico global e menos em variáveis como a competência social e a regulação emocional. No entanto, como se irá verificar, o presente estudo vai mais além desta comparação, constituindo esta, apenas, um objetivo preliminar.

A competência social tem ganho maior relevo na investigação em adoção, nos últimos anos. É pertinente o estudo da competência social nas crianças adotadas, visto que muitas destas crianças vivenciaram adversidade precoce, marcada pela ausência, durante os primeiros anos de vida, de um cuidado responsivo e consistente, contexto no qual são construídos os alicerces para um desenvolvimento social adaptativo (Julian & McCall, 2016). Além disso, a trajetória de vida destas crianças, marcada por diferentes transições ecológicas, ou seja, pela passagem por diferentes contextos sociais (e.g., famílias, instituições), exige uma adaptação social específica em função das normas de cada contexto. A competência social tem sido definida como a avaliação dos outros quanto à *performance* de um conjunto de habilidades sociais, que pode ser bloqueada/sofrer interferência pela presença de problemas de comportamento (Gresham, Elliott, Cook, Vance, & Kettler, 2011).

Os resultados da investigação em competência social de adotados têm sido marcados por alguma inconsistência e contradição. Alguns autores têm referenciado a presença de mais

problemas sociais em crianças adotadas do que nos seus pares não-adotados (e.g., Caprin et al., 2017; Petranovich, Walz, Staat, Chiu, & Wade, 2017; Pitula, DePasquale, Mliner, & Gunnar, 2017), especialmente em crianças que viveram mais tempo em instituições (Julian & McCall, 2016). Por outro lado, alguns estudos evidenciaram a ausência de diferenças entre crianças adotadas e os seus pares não-adotados (e.g., Palacios, Moreno, & Román, 2013), revelando até por vezes resultados mais positivos nas crianças adotadas (e.g., Tan & Camras, 2011).

À semelhança da aquisição de habilidades sociais, também os alicerces para um desenvolvimento emocional positivo, particularmente para a capacidade para autorregular as emoções, são construídos, desde cedo, no contexto familiar, na interação cuidador-criança. O passado de adversidade das crianças adotadas, nomeadamente a vivência de experiências de negligência e maus tratos, são uma ameaça ao desenvolvimento da regulação emocional, devido à ausência de interações significativas e sensíveis com os cuidadores (Kim & Cicchetti, 2010; Kim-Spoon, Cicchetti, & Rogosch, 2013). Estudos demonstraram que crianças adotadas com um passado de institucionalização apresentam dificuldades na regulação emocional, comparativamente aos seus pares não-adotados (e.g., Batki, 2018; Burkholder, Koss, Hostinar, Johnson, & Gunnar, 2016).

As crianças adotadas, como já foi mencionado, vivenciaram na sua maioria experiências adversas antes de serem adotadas, o que afetou o seu ajustamento psicológico (Finet, Vermeer, Juffer, & Bosmans, 2018). Estudos em adoção sugerem que as crianças adotadas têm mais probabilidade de apresentar dificuldades de ajustamento, comparativamente às crianças que cresceram com a família biológica, resultantes das dificuldades vividas antes da adoção (e.g., Anthony, Paine, & Shelton, 2019; Brown, Waters, & Shelton, 2017; Ji, Brooks, Barth, & Kim, 2010). Um estudo realizado por Sánchez-Sandoval e Palacios (2012) com crianças adotadas, tendo como informantes os professores, revelou que estas apresentavam mais problemas emocionais e comportamentais do que crianças da mesma idade, que cresceram com a família biológica. Outros estudos têm revelado mais sintomas de défice de atenção e/ou hiperatividade nas crianças adotadas do que os seus pares não-adotados (e.g., Pitula et al., 2017), assim como mais dificuldades de aprendizagem (e.g., van Ijzendoorn, Juffer, & Poelhuis, 2005). Van Ijzendoorn e colaboradores (2011) verificaram que as crianças adotadas revelam atrasos no desenvolvimento físico e cognitivo, comparativamente aos seus pares não-adotados. Por sua vez, outros estudos indicaram que crianças adotadas apresentam geralmente um bom ajustamento, comparativamente aos pares não-adotados (e.g.,

Gagnon-Oosterwaal et al., 2012; Hornfeck et al., 2019; Jiménez-Morago, León, & Román, 2015).

2. Correlatos/Preditores da Competência Social

Procurando ir além de um estudo comparativo entre adotados *vs* não-adotados, o principal objetivo deste estudo é estudar os correlatos/preditores da competência social, num grupo de crianças adotadas e num grupo de pares não-adotados, a fim de fornecer evidência capaz de ajudar a explicar os resultados inconsistentes observados nos estudos comparativos, a nível da competência social. A competência social será, assim, a variável dependente (VD) deste estudo.

A regulação emocional tem sido identificada como importante correlato da competência social. Puetz et al., (2014) verificaram que crianças adotadas com menor regulação emocional apresentavam mais sentimentos negativos quando rejeitadas pelos pares, tendo dificuldades a regular as suas emoções nestas situações. Por sua vez, estudos relativamente a crianças não-adotadas indicam uma associação positiva entre regulação emocional e competência social (e.g., Di Maggio, Zappulla, & Pace, 2016; Penela, Walker, Degnan, Fox, & Henderson, 2015) e que a labilidade emocional foi preditora de menores habilidades sociais (e.g., Spritz, Sandberg, Maher, & Zajdel, 2010). A regulação emocional será explorada, neste estudo, como preditora da competência social.

Relativamente ao ajustamento psicológico, não são conhecidos estudos entre esta variável e a competência social em crianças adotadas. Por sua vez, uma meta-análise de estudos com crianças não-adotadas, revelou uma relação positiva entre ajustamento psicológico e competência social (Huber, Plötner, & Schmitz, 2018). Por outro lado, há evidência de relação positiva entre comportamento pro-social e competência social (e.g., Greener, 2010) e correlação negativa com problemas de comportamento (e.g., Flouri & Sarmadi, 2016).

A existência de deficiências e/ou incapacidades está associada à competência social das crianças. Com crianças adotadas, apenas um estudo revelou que défice de atenção e/ou hiperatividade está correlacionado com dificuldades de relacionamento com os pares (Pitula et al., 2017). Já nas crianças não-adotadas, as dificuldades de aprendizagem (e.g., Al-Yagon, 2007; Milligan, Phillips, & Morgan, 2016), défices de atenção e/ou hiperatividade (e.g., Liu, Huang, Kao, & Gau, 2017) e défices cognitivos (e.g., Papachristou & Flouri, 2019) estão frequentemente associados a problemas na competência social. O ajustamento psicológico

será explorado, neste estudo, como preditor da competência social, em adotados e não-adotados.

3. Escola como Contexto de Ação da Competência Social e Professores como Informantes

A escola, contexto onde as crianças passam a maior parte do seu tempo é essencial para o seu desenvolvimento global. As experiências escolares vão ajudar a definir a autoimagem das crianças, as suas relações com os pares e a visão das suas competências (Smith & Riley, 2006). Para além disto, a escola fornece a aquisição de diversas competências, como é o caso da competência social, sendo este o principal contexto em que a *performance* das crianças é julgada pelos seus pares (Smith & Riley, 2006). A competência social, como já foi referido, é um termo avaliativo, baseado em julgamentos, por parte de um agente social, de que um indivíduo realizou uma tarefa social de forma adequada nos diversos ambientes sociais (e.g., escola, casa; Gresham et al., 2011). Esta tem um papel importante no desenvolvimento humano em geral, afetando os relacionamentos com os professores e aceitação pelos pares, assim como a competência académica (Lemos e Menezes, 2002). Apesar de a escola ser o principal palco da competência social, e os professores e pares, os informantes diretamente relacionados com este contexto, na avaliação da competência social em adotados, a informação dos professores tem sido menos frequentemente utilizada. Neste estudo, a competência social da criança será avaliada pelo professor.

Quando transitam para a escola, é esperado que as crianças tenham certas habilidades que lhes permitam lidar com as exigências académicas e sociais do ambiente escolar (Lane, Givner, & Pierson, 2004). No entanto, as crianças adotadas frequentemente vivenciaram situações de adversidade precoce, antes de serem adotadas, que poderão constituir risco no futuro, especialmente a nível social e comportamental. Crianças que crescem em instituições não vivenciam diversas experiências que contribuem para um desenvolvimento social positivo (Julian & McCall, 2016). Além de se depararem com as exigências sociais e académicas do contexto escolar, as crianças adotadas têm de lidar com a sua experiência de adoção (Smith & Riley, 2006). Um clima escolar positivo é um fator importante para o bem-estar da criança adotada na escola (Novara, Lenzi, & Santinello, 2018), e os professores têm um papel importante. Influenciam a forma como as crianças moldam as suas visões acerca da estrutura e vida familiar, assim como da adoção em geral (Dalen & Theie, 2019; Kramer

Ertel, 2018), através das mensagens que transmitem, ou até mesmo da sua ausência (Smith & Riley, 2006).

Na explicação dos processos inerentes ao desenvolvimento da competência social das crianças, variáveis contextuais, relacionadas com a escola e com a turma assumem relevo. Assim, um clima de sala de aula positivo é preditor de maior competência social em crianças não-adotadas (e.g., Brophy-Herb, Lee, Nieva, & Stollak, 2007; Howes, 2001). Desconhecem-se estudos que tenham explorado variáveis relativas ao tipo de escola e ao professor como preditores da competência social das crianças em idade escolar. Procurando responder a esta lacuna estas serão variáveis independentes no presente estudo.

4. Presente Estudo

O presente estudo tem como objetivo principal avaliar a competência social das crianças adotadas, na perspectiva do professor, e estudar os seus preditores, explorando como variáveis independentes, variáveis relativas à criança, ao professor e à escola/turma, numa abordagem comparativa com crianças não-adotadas. Especificamente, este estudo pretende: 1) Comparar o funcionamento das crianças adotadas com os seus pares não-adotados, nas variáveis da competência social, regulação emocional, ajustamento psicológico; 2) Identificar os preditores da competência social, avaliada através das habilidades sociais, dos problemas de comportamento e da competência académica, num grupo de crianças adotadas e num grupo de pares não-adotados.

Estudo Empírico

1. Método

1.1. Participantes

No presente estudo participaram 204 crianças, 102 adotadas e 102 pares não-adotados, com idades compreendidas entre os 8-11 anos ($M = 8.91$, $DP = 0.86$), 96 (47.1%) do sexo feminino e 108 (52.9%) do sexo masculino, que se encontravam no 1º ciclo do ensino básico, à exceção de nove crianças que já estavam no 5º ano (4.4%) de escolaridade. Foram informantes acerca das variáveis relativas às crianças, 108 professores, 84 (77.8%) do sexo feminino e 24 (22.2%) do sexo masculino, com idade média de 44.27 anos ($DP = 7.87$, $Min. = 30$, $Máx. = 62$) e 19.81 anos de experiência profissional ($DP = 8.06$, $Min. = 2$, $Máx. = 40$) que eram professores das crianças em estudo, em média, há 2.33 anos ($DP = 1.14$, $Min. = 0.30$, $Máx. = 4.00$). De acordo com os professores, das 204 crianças, 79 (38.7%) revelavam alguma deficiência e/ou incapacidade, das quais 49 (48.0%) eram crianças adotadas e 30 (29.4%) não-adotadas. Estas crianças e professores estavam inseridos em 80 escolas dos distritos do Porto e Coimbra, das quais 65 (81.3%) públicas e 15 (18.8%) privadas.

O grupo de crianças adotadas foi emparelhado com um grupo o mais semelhante possível (em termos de sexo, idade, ser portadora de deficiência, ser da mesma turma e da mesma escola) de crianças não-adotadas. Assim, na maioria das situações (67.6%) cada professor avaliou pelo menos um par de crianças, ou seja, uma criança adotada e uma não-adotada; em 32.4% dos casos tal não foi possível, sendo que 18 (16.7%) professores não avaliaram uma criança adotada e 17 professores (15.7%) não avaliaram uma criança não-adotada. Nestes casos, o emparelhamento privilegiou as características das crianças e não o facto de serem da mesma turma/avaliadas pelo mesmo professor.

1.2. Instrumentos

Social Skills Improvement System-Ratings Scales (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008). Para avaliar a competência social das crianças, variável dependente (VD) deste estudo, foi utilizada a versão traduzida e adaptada para português da SSIS-RS por Soares, Barbosa-Ducharne, Lemos, e Cruz (2012). Foi utilizada a versão para professores em relação a crianças dos 8 aos 12 anos, que tem como propósito avaliar a frequência com que a criança apresenta determinadas habilidades sociais e problemas de comportamento. Permite também

avaliar a competência acadêmica das crianças. A escala das habilidades sociais é composta por 46 itens (e.g., “Sente-se mal quando os outros estão tristes”), distribuídos por sete subescalas: comunicação, cooperação, assertividade, responsabilidade, empatia, envolvimento e autocontrole, avaliados numa escala de frequência de 4 pontos (0 = *nunca* a 3 = *quase sempre*). A escala dos problemas de comportamento é constituída por 30 itens (e.g., “Tem dificuldade em esperar pela sua vez”), distribuídos por cinco subescalas: externalização, *bullying*, hiperatividade, espectro de autismo e internalização, também avaliados pela mesma escala de frequência de 4 pontos. E, por fim, a escala de competência acadêmica de sete itens (e.g., “Na Matemática como é que este(a) aluno(a) se situa em relação aos colegas?”) que permite avaliar as crianças nas áreas da leitura, matemática e funcionamento cognitivo/desempenho acadêmico, através de uma percentagem, comparando-as aos seus colegas da turma (1 = *a criança está entre os 10% mais baixos da turma* a 5 = *a criança está entre os 10% de alunos da turma com desempenho mais elevado ou favorável*). Neste estudo serão apenas usadas as três escalas globais do instrumento, ou seja, habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica, operacionalizadas como VD, que apresentaram excelentes índices de consistência interna ($\alpha = .97$, $\alpha = .95$, $\alpha = .98$, respetivamente; Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998).

Emotion Regulation Checklist (ERC; Shields & Cichetti, 1997). Para avaliar a regulação emocional das crianças (variável independente [VI]), foi aplicada aos professores a versão da ERC, traduzida e adaptada por Alves e Cruz (2013). O questionário é composto por 24 itens, respondidos numa escala tipo *Likert* de 4 pontos (1 = *nunca* a 4 = *sempre*), que se dividem em duas subescalas: uma relativa à regulação emocional, composta por oito itens, que avalia aspetos positivos nomeadamente empatia, compreensão emocional e regulação adaptativa (e.g., “Sabe dizer quando se sente triste, zangado(a), ou com medo.”); e uma relativa à labilidade/negatividade emocional, constituída por 16 itens, avaliando aspetos menos positivos como inflexibilidade, ativação emocional negativa, reatividade e labilidade (e.g., “Tem tendência para apresentar explosões desajustadas de energia e exuberância”). A consistência interna do instrumento, avaliada pelo *alpha* de *cronbach*, é de $\alpha = .77$ para a escala da regulação emocional e $\alpha = .90$ para a escala da labilidade emocional, valores considerados “bom” e “excelente”, respetivamente (Hair et al., 1998).

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997). O ajustamento psicológico global das crianças (VI) foi avaliado através da versão traduzida do SDQ para professores (crianças dos 4 aos 16 anos), por Fleitlich, Loureiro, Fonseca, e Gaspar (2005). O instrumento é composto por 25 itens (e.g., “Mente frequentemente ou engana.”) que se

dividem em cinco escalas, quatro das quais relativas a dificuldades - sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade e problemas de relacionamento; e uma relativa a capacidades - comportamento pro-social. O questionário permite obter um *score* de dificuldades, resultante da soma de todas as subescalas de dificuldades, à exceção do comportamento pro-social. Cada escala é constituída por cinco itens, sendo que os professores avaliam cada item numa escala tipo *Likert* de 3 pontos (0 = *não é verdade*, 1 = *é um pouco verdade*, 2 = *é muito verdade*). Neste estudo apenas será usada a escala do comportamento pro-social e o *score* total de dificuldades. A consistência interna do instrumento, avaliada através do *alpha* de *cronbach*, é de $\alpha = .85$ para o comportamento pro-social e $\alpha = .89$ para o total de dificuldades, valores considerados “muito bom” de acordo com Hair et al. (1998).

Questionário Sociodemográfico. Este questionário foi aplicado aos professores, com o objetivo de recolher informações sociodemográficas sobre as crianças, professores, turmas e escolas (VIs). Neste estudo foram usadas as seguintes informações recolhidas: 1) em relação às crianças, a idade, sexo, ano de escolaridade e existência de uma deficiência e/ou incapacidade; 2) em relação aos professores, o sexo, idade, total de anos que exerce a profissão, total de anos que é professor da criança; 3) em relação às turmas, o número total de alunos na turma, e em relação à escola, se era privada ou pública.

Questionário Sociométrico (Soares & Barbosa-Ducharne, 2012). Este questionário foi aplicado para explorar o mapa das relações sociais no contexto turma, onde cada criança identifica os colegas com quem gosta mais (preferências) e menos (rejeições) de estar. Do imenso leque de indicadores fornecidos por este questionário, neste estudo, apenas serão usados alguns indicadores grupais, a saber: Índice de Intensidade Social do Grupo (ISG), que consiste na taxa média de atividade social da turma (número médio de nomeações emitidas [preferências + rejeições]); Índice de Preferência Social do Grupo (PSG), nível médio de preferência social de uma turma (preferências - rejeições); Coesão Positiva, proporção de reciprocidades positivas (número de coincidências entre preferências emitidas e recebidas) sobre todas as possíveis, que permite obter um índice direto da integração social da turma, ou seja, do clima positivo na sala de aula; e Coesão Negativa, que fornece informação sobre a desintegração social da turma, ou seja, do clima social negativo da sala de aula, através da proporção de reciprocidades negativas (número de coincidências entre rejeições emitidas e recebidas) sobre todas as possíveis.

1.3. Procedimentos

Seleção da amostra. Como referido no prólogo a esta tese, este estudo faz parte de um projeto de investigação mais amplo sobre a competência social em crianças adotadas. No âmbito desse projeto, e por meio de um protocolo de colaboração estabelecido entre o ISS, IP e a FPCEUP, as famílias adotivas que cumpriam os critérios de seleção (Soares, 2018) foram identificadas e contactadas para solicitar participação. Depois de obtido consentimento das famílias, no âmbito do projeto mais alargado foram realizadas recolhas de dados nas famílias e, posteriormente, nas escolas frequentadas pelas crianças participantes. O presente estudo incide em dados recolhidos nas escolas. As escolas participantes foram identificadas pelos pais das crianças adotadas.

Recolha de dados. As escolas frequentadas pelas crianças adotadas foram contactadas para solicitar participação. Em cada escola foram selecionadas uma ou mais turmas, nas quais decorreu a recolha de dados. Em cada turma foi aplicado um questionário sociométrico para estudar as relações sociais e foram aplicados questionários aos professores (SSIS-RS, ERC e SDQ), que responderam em relação a duas ou três crianças (entre elas a criança adotada, quando aplicável, e uma ou duas crianças não-adotadas). A participação das crianças foi previamente autorizada pelos encarregados de educação. Estes procedimentos foram aprovados pela Comissão de Ética da FPCEUP, pela Comissão Nacional de Proteção de Dados, e pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Análise de dados. A análise de dados foi realizada com recurso ao programa *IBM SPSS Statistics*, versão 25 para o Windows. Primeiramente foi realizada exploração de valores omissos, que foram substituídos pela média obtida em cada uma das variáveis, uma vez que apenas se verificaram *missings* com menos de 5% (Graham, 2009). A consistência interna das escalas dos instrumentos SSIS-RS, ERC e SDQ foi avaliada através do *alpha* de *cronbach*. Procedeu-se, de seguida, à análise exploratória de dados, de forma a decidir o tipo de testes estatísticos a utilizar, nomeadamente paramétricos ou não-paramétricos. Assim, os pressupostos da normalidade da distribuição das variáveis intervalares, avaliado com recurso à assimetria (valores $< |3|$) e curtose (valores $< |8| - |20|$) (Kline, 2011), assim como a homogeneidade das variâncias, foram cumpridos. Não foram detetados *outliers* tendo em conta a proposta de Kline (2011) ($Z > |3.5|$). Todas as variáveis não-métricas foram transformadas em variáveis *dummy* para serem utilizadas nas análises de correlação e regressão (codificação das variáveis como 0 e 1; Field, 2009).

Posteriormente foram realizadas análises de estatística descritiva; testes *t Student* para amostras independentes de forma a proceder às comparações entre as crianças adotadas e não-adotadas para todas as variáveis métricas do estudo; testes de qui-quadrado,

permitindo analisar a existência de associações entre o grupo de crianças e as variáveis não-métricas relativas às crianças, professores e turmas/escolas. Também foram realizadas correlações bivariadas entre a VD (SSIS-RS) e as VIs em estudo (da criança, dos professores e da escola/turma), analisadas através dos coeficientes de correlações de *Pearson*, sendo que os resultados foram interpretados segundo a proposta de Cohen (1988) ($r = .10$ a $.20$, baixa; $r = .30$ a $.49$, moderada; $r = .50$ a 1.0 , alta).

Por fim, foram realizadas análises de regressão linear múltipla utilizando o método de regressão *Enter*, com o objetivo de identificar que variáveis, relativas à criança, professores e turma/escola, são preditores significativos da competência social (medida através das habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica - VDs), em crianças adotadas e crianças não-adotadas. Como critério foram selecionadas todas as variáveis que apresentaram correlações significativas com as medidas de competência social, na amostra total. Todos os pressupostos da regressão foram cumpridos: a linearidade, homocedasticidade, normalidade da distribuição dos erros, a multicolinearidade, através da tolerância (valores > 0.2) e o fator de inflexão da variável (valores < 10), e a independência dos resíduos, através do *Durbin-Watson* (valores próximos de 2) (Field, 2009). Através do G*Power foram calculados os poderes estatísticos das análises de regressão realizadas verificando-se que a amostra é adequada para atingir alto poder estatístico e, conseqüentemente, diminuir a probabilidade de erros tipo II.

2. Resultados

Nesta seção, primeiramente serão apresentadas as comparações entre o grupo de crianças adotadas e o grupo de crianças não-adotadas, relativamente às variáveis individuais das crianças (idade, sexo, habilidades sociais, problemas de comportamento, competência acadêmica, regulação emocional, labilidade emocional, total de dificuldades, comportamento pro-social e existência de deficiência e/ou incapacidade), dos professores (idade, sexo, há quantos anos exerce a profissão, há quantos anos é professor da criança) e da escola/turma (total de alunos na turma, índice de intensidade social do grupo, índice de preferência social do grupo, coesão positiva, coesão negativa e escola pública ou privada). Posteriormente serão exploradas correlações entre as medidas da VD (habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica) e as VIs (da criança, dos professores e da turma). Por fim, serão apresentados os modelos de regressão linear múltipla,

considerando cada uma das três medidas da VD e selecionando as VIs com base nas correlações previamente exploradas. Os modelos foram estudados considerando separadamente a subamostra das crianças adotadas e a subamostra de crianças não-adotadas, a fim de comparar os modelos obtidos em função do grupo.

2.1. Comparação entre Crianças Adotadas e Não-Adotadas

A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas das variáveis métricas, na amostra total e subamostras de crianças adotadas e não-adotadas, bem como comparações de médias entre os dois grupos. Os resultados revelaram que os professores consideram que as crianças adotadas apresentam significativamente menos habilidades sociais, menor competência acadêmica e mais problemas de comportamento, do que crianças não-adotadas. Revelaram ainda significativamente maior labilidade emocional e mais dificuldades de ajustamento, do que os seus pares não-adotados. No que diz respeito às variáveis dos professores, não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de crianças na idade do professor, total de anos que exerce a profissão e total de anos que é professor da criança. Em relação às variáveis relativas à escola/turma, os dois grupos – adotados e não-adotados – não diferiram significativamente em nenhuma das variáveis estudadas (cf. Tabela 1).

A Tabela 2 apresenta as frequências das variáveis não-métricas, na amostra total e subamostras de crianças adotadas e não-adotadas. Realizaram-se, posteriormente, testes de associações entre a distribuição destas variáveis e os dois grupos. Os resultados indicaram que existem associações estatisticamente significativas, verificando-se uma tendência para no grupo das crianças adotadas, os professores reportarem a existência de deficiência(s) ou incapacidade(s). Não se observaram associações estatisticamente significativas nas distribuições das variáveis relativas aos professores e turma/escola, a qualquer dos grupos.

Note-se que estes resultados mostram que, apesar de em 32.4% dos casos o mesmo professor não ter avaliado as duas crianças do mesmo par (adotada e não-adotada), e estas não serem da mesma turma, os professores não diferiram significativamente nas suas características. No que diz respeito às características sociodemográficas das crianças não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre as médias de idade dos dois grupos estudadas (cf. Tabela 1) nem se verificou qualquer associação na distribuição dos dois grupos em função do sexo (cf. Tabela 2), mostrando que essas variáveis foram devidamente controladas no emparelhamento efetuado.

2.2. Correlações entre a Competência Social (VD) e Variáveis Individuais da Criança, dos Professores e Escola/Turma (VIs)

A Tabela 3 apresenta a matriz de correlações para a amostra total. As medidas de competência social estão significativamente correlacionadas. As correlações entre habilidades sociais e problemas de comportamento e entre problemas de comportamento e competência acadêmica são negativas e altas; a correlação entre habilidades sociais e competência acadêmica é positiva e alta.

Ser do sexo masculino relacionou-se significativamente com menos habilidades sociais e mais problemas de comportamento. A ausência de uma deficiência e/ou incapacidade correlacionou-se com mais habilidades sociais, maior competência acadêmica e com menos problemas de comportamento.

Os resultados revelaram que as habilidades sociais e competência acadêmica estão correlacionadas de forma estatisticamente significativa e positiva com a regulação emocional e comportamento pro-social. Por sua vez, as habilidades sociais e competência acadêmica apresentaram correlações estatisticamente significativas e negativas com a labilidade emocional e total de dificuldades. Em relação aos problemas de comportamento, verificou-se uma correlação estatisticamente significativa e positiva com a labilidade emocional e total de dificuldades e uma correlação negativa e estatisticamente significativa com a regulação emocional e comportamento pro-social.

No que diz respeito às variáveis do professor, não se observaram correlações estatisticamente significativas com as medidas da VD, à exceção da variável total de anos que é professor da criança que se correlacionou, de forma significativa e positiva, com as habilidades sociais e competência acadêmica, e negativa com os problemas de comportamento. Pertencer a uma escola privada também se relacionou, de forma significativa, com mais habilidades sociais, maior competência acadêmica e menos problemas de comportamento.

As Tabelas 4 e 5 apresentam as matrizes de correlações, respectivamente, para adotados e não-adotados. Em ambos os grupos as três medidas de competência social estão significativamente correlacionadas. A correlação entre habilidades sociais e problemas de comportamento é negativa e forte em ambos os grupos; a correlação entre habilidades sociais e competência acadêmica é positiva, mas mais forte nos não-adotados (alta) do que nos adotados (moderada); a correlação entre problemas de comportamento e competência acadêmica é negativa e moderada em ambos os grupos.

Ser do sexo masculino relacionou-se significativamente com menos habilidades sociais em ambos os grupos e com mais problemas de comportamento nos adotados. No que diz respeito às deficiências/incapacidades das crianças, o padrão de correlações foi semelhante em adotados e não-adotados (cf. Tabela 4 e 5).

Os resultados revelaram que as habilidades sociais, em ambos os grupos, estão correlacionadas, de forma estatisticamente significativa e positiva, com a regulação emocional e comportamento pro-social. No entanto, no que diz respeito ao comportamento pro-social a relação é fraca nos adotados e forte nos não-adotados. Por sua vez, as habilidades sociais apresentaram uma correlação estatisticamente significativa e negativa com a habilidade emocional o total de dificuldades, em ambos os grupos. O padrão de correlações é ligeiramente mais baixo/fraco nos adotados, do que nos não-adotados. Os problemas de comportamento correlacionaram-se significativamente e positivamente com a habilidade emocional e o total de dificuldades e negativamente com a regulação emocional e o comportamento pro-social, sendo as correlações mais fracas nos grupo dos adotados. Por fim, a competência acadêmica correlacionou-se de forma estatisticamente significativa e positiva com a regulação emocional em ambos os grupos, embora a relação tenha sido moderada nos adotados e forte nos não-adotados. No que diz respeito ao comportamento pro-social, a relação positiva só foi significativa no grupo dos não-adotados. Os resultados revelaram ainda correlações estatisticamente significativas e negativas entre a competência acadêmica e a habilidade emocional e total de dificuldades. Mais uma vez, a correlação do total de dificuldades foi mais baixa no grupo das crianças adotadas, comparativamente ao grupo de não-adotadas.

No que diz respeito às variáveis do professor, não se observaram correlações estatisticamente significativas com as medidas da VD, à exceção da variável anos que é professor da criança que se correlacionou, de forma significativa e positiva com as habilidades sociais, e negativa com os problemas de comportamento, apenas no grupo de crianças adotadas, sendo as correlações moderadas. Em relação às variáveis da turma/escola, o índice de intensidade social do grupo apenas se correlacionou, de forma estatisticamente significativa e negativa, com a competência acadêmica, no grupo das crianças não-adotadas. Pertencer a uma escola privada também se relacionou com mais habilidades sociais, menos problemas de comportamento e mais competência acadêmica, de forma significativa apenas no grupo de não-adotados.

2.3 Preditores da Competência Social em Crianças Adotadas vs Não-Adotadas

A Tabela 6 apresenta os modelos de regressão linear, para o estudo dos preditores da competência social em crianças adotadas vs não-adotadas, tendo como VD as habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica (SSIS-RS). Apenas entraram nos modelos da regressão as variáveis independentes com uma correlação significativa com as variáveis dependentes. As variáveis total de dificuldades e labilidade emocional não foram incluídas no modelo dos problemas de comportamento uma vez que não cumpriam com os pressupostos da multicolinearidade.

O modelo da regressão para as habilidades sociais das crianças adotadas explicou 49% da variabilidade observada na VD, tendo como preditores significativos a regulação emocional, que explica positivamente, e labilidade emocional, que explica negativamente. Para as crianças não-adotadas, o modelo explicou 73% da variabilidade observada, sendo que as variáveis que se revelaram preditores significativos foram a regulação emocional, comportamento pro-social, que explicam positivamente, e total de dificuldades, que explica negativamente.

Para os problemas de comportamento o modelo das crianças adotadas e não-adotadas explicou 43% e 37% da variabilidade observada na VD, respectivamente. Para o primeiro grupo os preditores significativos foram a existência de uma deficiência e/ou incapacidade, e total de anos que é professor da criança, com uma relação negativa; para o segundo grupo foram a existência de uma deficiência e/ou incapacidade e comportamento pro-social, que explica negativamente (cf. Tabela 6).

Por fim, o modelo da competência acadêmica explicou 29% da variabilidade observada na VD para as crianças adotadas, tendo como preditor significativo a ausência de uma deficiência e/ou incapacidade, com uma relação positiva. Já o modelo das crianças não-adotadas explicou 51% da variância observada na VD e revelou como preditores significativos a ausência de uma deficiência e/ou incapacidade, a regulação emocional, total de anos que é professor da criança e escola privada, que explicam positivamente, e o total de dificuldades, que explica negativamente.

Discussão

O presente estudo propõe uma abordagem comparativa, adotados vs não-adotados, no aprofundamento do estudo da competência social em crianças adotadas de idade escolar,

ou seja, no aprofundamento do estudo da competência social em crianças adotadas, procurou-se recorrer a um desenho de investigação típico de uma primeira tendência da investigação em adoção (comparação adotados vs não-adotados) para a exploração de processos subjacentes à variabilidade intragrupo numa abordagem de terceira geração (Palacios & Brodzinsky, 2010). Os resultados revelaram que, na perspectiva dos professores, as crianças adotadas apresentam menor competência social do que os seus pares não-adotados, avaliada pela presença de menos habilidades sociais, mais problemas de comportamento e menor competência académica. Também é evidente, neste estudo, uma maior existência de deficiência e/ou incapacidade, maior labilidade emocional e um menor ajustamento psicológico no grupo das crianças adotadas. Estes resultados vão de encontro a outros estudos que revelam que crianças adotadas apresentam menor competência social (e.g., Caprin et al., 2017; Petranovich et al., 2017), mais deficiências e/ou incapacidades (e.g., Pitula et al., 2017; van IJzendoorn et al., 2005), mais labilidade emocional (e.g., Batki, 2018) e menor ajustamento psicológico (e.g., Anthony et al., 2019; Sánchez-Sandoval & Palacios, 2012) do que os seus pares não-adotados, o que estará relacionado com o passado destas crianças. A grande maioria das crianças adotadas vivenciaram situações de perigo, como é o caso da exposição a drogas no período pré-natal, abuso infantil, negligência, bem como a colocação em mais do que um contexto de acolhimento (Ji et al., 2010), que estão associadas a diversos problemas desenvolvimentais (Anthony et al., 2019), o que poderá explicar a presença de dificuldades nos adotados. No entanto, a maioria destes estudos recorreu aos pais como informantes. Este estudo acrescenta a perspectiva do professor.

Verificou-se que a regulação emocional das crianças adotadas não foi significativamente mais baixa do que as crianças não-adotadas, o que contraria a literatura existente (e.g., Batki, 2018; Burkholder et al., 2016). Este resultado inconsistente com a literatura prévia poderá estar relacionado com a medida utilizada, uma vez que estes estudos não recorreram ao ERC para avaliar a regulação emocional das crianças. Contrariamente a estudos anteriores que indicam que as crianças adotadas revelam níveis mais elevados de comportamento prosocial do que crianças não-adotadas (e.g., Caprin, et al., 2017), neste estudo os professores não identificaram diferenças significativas entre os grupos. Este é um dado novo que poderá estar relacionado com o tipo de informante, os professores detendo um olhar mais uniformizado sobre as crianças.

O segundo grande objetivo deste estudo foi identificar e comparar os preditores da competência social em crianças adotadas e não-adotadas. Os resultados revelaram uma variabilidade intergrupala em certos preditores, embora algumas variáveis se tenham revelado

como centrais e fundamentais ao desenvolvimento da competência social em ambos os grupos. A regulação emocional é preditora das habilidades sociais em ambos os grupos, estando de acordo com a literatura que aproxima estas duas variáveis e mostra que crianças com uma boa regulação emocional são capazes de dar respostas às exigências do ambiente através de comportamentos socialmente aceitáveis e suficientemente flexíveis (Kim & Chicchetti, 2010; Penela et al., 2015).

Nas crianças adotadas, a labilidade emocional é igualmente preditora das habilidades sociais, o que é congruente com a literatura com população normativa que evidencia uma relação entre estas variáveis (e.g., Spritz et al., 2010), sendo que crianças com maior labilidade emocional poderão ser mais reativas durante conflitos, expressando as emoções de forma desadequada, o que dificulta o relacionamento com os pares, por exemplo. Contudo, esta não foi uma variável preditora no grupo dos não-adotados, o que poderá evidenciar o impacto que o passado (caracterizado por mais situações de risco/perigo) teve nas crianças adotadas, reforçando problemas de labilidade emocional. Em famílias disfuncionais, os pais estão menos disponíveis para dar apoio às crianças, essencial para a aprendizagem de estratégias construtivas para regular as emoções quando perturbadas (Kim-Spoon et al., 2013). Para além disto, o mau trato pode provocar alterações na estrutura do cérebro e nos sistemas biológicos de stress, resultando assim em maior desregulação emocional (Kim & Chicchetti, 2010). Assim, é natural que a labilidade emocional tenha mais impacto nas crianças adotadas do que não-adotadas, que não vivenciaram adversidade.

Nas crianças não-adotadas, o comportamento pro-social e o total de dificuldades comportamentais foram preditores das habilidades sociais. A literatura evidencia uma associação entre habilidades sociais e comportamento pro-social (e.g., Greener, 2010), visto que os comportamentos pro-sociais são vistos como desejáveis e facilitadores das interações sociais, e com o ajustamento comportamental (e.g., Huber et al., 2018). Crianças com problemas externalizados, poderão aproximar-se dos seus pares de forma intrusiva, que pode ser interpretado como um nível excessivo de iniciativa social. Por outro lado, crianças com problemas mais internalizados poderão retrair-se mais, não tendo assim oportunidades para desenvolver melhor as habilidades sociais (Huber et al., 2018). Os pais adotivos geralmente estão mais atentos às dificuldades dos seus filhos e têm mais acesso a serviços de saúde mental (Gagnon-Oosterwaal, et al., 2012), o que poderá atenuar o impacto que o ajustamento psicológico tem nas habilidades sociais das crianças adotadas, pelo que esta variável apenas tem impacto nas crianças não-adotadas.

Relativamente aos problemas de comportamento, a existência de deficiência e/ou incapacidade é preditora em ambos os grupos, o que vai de encontro à literatura com população normativa que revela uma associação entre esta variável e problemas de comportamento, como é o caso de dificuldades de aprendizagem, défice de atenção e/ou hiperatividade e défices cognitivos (Al-Yagon, 2007; Liu, et al., 2017; Papachristou & Flouri, 2019). Crianças com estas dificuldades têm, por exemplo, problemas no funcionamento executivo, que se associa a problemas externalizados (Papachristou & Flouri, 2019).

No grupo das crianças adotadas o total de anos que é professor da criança foi preditor dos problemas de comportamento. À medida que o professor conhece melhor a criança adotada, vai-se familiarizando melhor com os comportamentos desta, resultantes do seu passado complicado, o que poderá torná-lo mais capaz para lidar com esses comportamentos, ajudando a atenuá-los. Por sua vez, esta variável não é preditora nas crianças não-adotadas, o que poderá revelar que os problemas de comportamento das crianças não-adotadas poderão não exigir uma atenção tão sensível ao significado desses comportamentos.

Nas crianças não-adotadas, o comportamento pro-social é preditor dos problemas de comportamento. A literatura evidencia uma relação entre comportamento pro-social e problemas comportamentais (e.g., Flouri & Sarmadi, 2016). Crianças com dificuldades de empatia, poderão não se preocupar tanto com o bem-estar do outro, pelo que apresentam mais problemas de comportamento.

E por fim, relativamente à competência académica, a ausência de uma deficiência e/ou incapacidade é preditora em ambos os grupos, indo de encontro a estudos com populações normativas que apresentam uma relação entre estas variáveis (e.g., Liu et al., 2017; Papachristou & Flouri, 2019). No grupo dos não-adotados, a regulação emocional e o ajustamento psicológico são importantes preditores da competência académica (e.g., Di Maggio et al., 2016; Huber et al., 2018), assim como o tipo de escola. Os pais adotivos dão mais apoio em casa aos seus filhos a nível escolar, estando também mais preocupados com o seu desenvolvimento, pelo que poderão ter mais probabilidade de identificar as dificuldades dos seus filhos, procurando assim apoio a nível psicológico e educacional (Dalen & Theie, 2019). Assim, a regulação emocional, o ajustamento psicológico, e o facto de estarem numa escola privada, poderão não ter tanto impacto nas suas dificuldades académicas, ao contrário das crianças não-adotadas. O total de anos que o professor conhece a criança é igualmente preditor da competência académica nas crianças não-adotadas. Os professores à medida que vão conhecendo as dificuldades dos seus alunos, poderão dar apoio mais personalizado, bem como adaptar o ensino às suas necessidades, otimizando os resultados académicos.

Conclusão

Este estudo teve como objetivo comparar o funcionamento das crianças adotadas e não-adotadas na escola, na perspectiva dos professores, e analisar os preditores da competência social em ambos os grupos, tentando ultrapassar questões ainda sem resposta nesta área de investigação. Os resultados revelaram que as crianças adotadas, no geral, apresentam menor competência social, maior labilidade emocional e mais problemas de ajustamento psicológico, do que os seus pares não-adotados. Para além disto, verificou-se uma variabilidade nos preditores da competência social para cada grupo, relevante para a prática na medida em que permite identificar os fatores que os professores, pais e outros profissionais poderão trabalhar com as crianças adotadas, de forma a melhorar o seu desempenho a todos os níveis. A competência social é essencial para um funcionamento saudável, o que enfatiza a importância de apoiar as crianças com dificuldades no domínio social, de forma a promover um bem-estar geral (Huber et al., 2018). Para além disto, é importante promover formação em adoção junto dos professores, de forma a que estes possam lidar com problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem e reações emocionais, resultantes do passado destas crianças da melhor forma (Smith & Riley, 2006).

Este estudo revela algumas limitações, nomeadamente o recurso a apenas um informante. Seria importante recolher informações junto dos pais e dos pares das crianças, de forma a verificar a concordância ou divergência entre os resultados, avaliando assim se as respostas dos professores refletem a capacidade real destas crianças ou se são resultantes de crenças negativas acerca da adoção (Smith & Riley, 2006) e/ou características do contexto social da escola. Embora não se tenham verificado diferenças estatisticamente significativas entre as duas subamostras em termos de variáveis do professor, a impossibilidade de emparelhar sempre uma criança adotada com uma não-adotada pertencentes à mesma turma e avaliadas pelo mesmo professor pode ser considerada uma limitação. Apesar destas limitações, este estudo constitui importante contributo para a compreensão da competência social em crianças adotadas permitindo, através de uma abordagem comparativa adotados vs não-adotados, proporcionando orientações para o trabalho em contexto escolar de promoção de competência social de crianças adotadas de idade escolar e, sobretudo, permitiu formular novas questões de investigação que merecem ser perseguidas em estudos futuros. De facto,

é notória a presença de variáveis relacionadas com o funcionamento executivo (atenção, planeamento, memória de trabalho e controlo inibitório) nos modelos das crianças adotadas (e.g., regulação emocional, défice de atenção e/ou hiperatividade), pelo que seria importante analisar estes processos em estudos com desenho longitudinal, de forma a compreender o padrão de relações entre estas diferentes variáveis ao longo do desenvolvimento da criança.

Referências Bibliográficas

- Al-Yagon, M. (2007). Socioemotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities: The moderating role of maternal personal resources. *The Journal of Special Education, 40*, 205-217. doi: 10.1177/00224669070400040201
- Alves, D., & Cruz, O. (2013). A versão portuguesa da Emotion Regulation Checklist (ERC). Poster apresentado no IX Congresso Iberoamericano de Evaluación Psicológica, Maceio, Brasil
- Anthony, R. E., Paine, A. L., & Shelton, K. H. (2019). Adverse childhood experiences of children adopted from care: The importance of adoptive parental warmth for future child adjustment. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*, Advance online publication. doi:10.3390/ijerph16122212%22
- Batki, A. (2018). The impact of early institutional care on emotion regulation: studying the play narratives of post-institutionalized and early adopted children. *Early Child Development and Care, 188*, 1801-1815. doi:10.1080/03004430.2017.1289190
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*, 134-148. doi: 10.1016/j.appdev.2006.12.004
- Brown, A., Waters, C. S., & Shelton, K. H. (2017). A systematic review of the school performance and behavioural and emotional adjustments of children adopted from care. *Adoption & Fostering, 41*, 346-368. doi:10.1177/0308575917731064%22
- Burkholder, A. R., Koss, K. J., Hostinar, C. E., Johnson, A. E., & Gunnar, M. R. (2016). Early life stress: Effects on the regulation of anxiety expression in children and adolescents. *Social Development, 25*, 777-793. doi:10.1111/sode.12170
- Caprin, C., Benedan, L., Ballarin, L., & Gallace, A. (2017). Social competence in Russian post-institutionalized children: A comparison of adopted and non-adopted children. *Children and Youth Services Review, 75*, 61-68. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.02.020
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Dalen, M., & Theie, S. (2019). Academic achievement among adopted and nonadopted

- children in early school years. *Adoption Quarterly*, 22, 199-218
doi:10.1080/10926755.2019.1627448
- Di Maggio, R., Zappulla, C., & Pace, U. (2016). The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2626-2635. doi:10.1007/s10826-016-0409-6
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England: SAGE Publications
- Finet, C., Vermeer, H. J., Juffer, F., & Bosmans, G. (2018). Behavioral adjustment of Chinese adoptees: The role of pre-adoption experiences. *Children and Youth Services Review*, 86, 226-235. doi:10.1016/j.childyouth.2018.01.029
- Fleitlich, B., Loureiro, M., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2005). *Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Port)*. Retirado de: <http://www.sdqinfo.org>
- Flouri, E., & Sarmadi, Z. (2016). Prosocial behavior and childhood trajectories of internalizing and externalizing problems: The role of neighborhood and school contexts. *Developmental Psychology*, 52, 253-258. doi:10.1037/dev0000076
- Gagnon-Oosterwaal, N., Cossette, L., Smolla, N., Pomerleau, A., Malcuit, G., Chicoine, J. F., ... & Berthiaume, C. (2012). Pre-adoption adversity and self-reported behavior problems in 7 year-old international adoptees. *Child Psychiatry & Human Development*, 43, 648-660. doi:10.1007/s10578-011-0279-5
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586. doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60, 549-576. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085530
- Greener, S. H. (2010). Peer assessment of children's prosocial behaviour. *Journal of Moral Education*, 29, 47-60. doi:10.1080/030572400102925
- Gresham F.M. (1998) Social Skills Training with Children. In Watson T.S., Gresham F.M. (eds), *Handbook of Child Behavior Therapy* (pp. 475-497). Springer, Boston, MA
- Gresham, F., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System (SSIS) Rating Scales*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2011). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System-Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22, 157-166. doi:10.1037/a0018124

- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & William, C. (1998). *Multivariate data analysis*. London, England: Pearson
- Hornfeck, F., Bovenschen, I., Heene, S., Zimmermann, J., Zwönitzer, A., & Kindler, H. (2019). Emotional and behavior problems in adopted children—The role of early adversities and adoptive parents' regulation and behavior. *Child Abuse & Neglect, 98*, Advance online publication. doi:10.1016/j.chiabu.2019.104221
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development, 9*, 191-204. doi:10.1111/1467-9507.00119
- Huber, L., Plötner, M., & Schmitz, J. (2018). Social competence and psychopathology in early childhood: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry, 28*, 443-459. doi:10.1007/s00787-018-1152-x%22
- Ji, J., Brooks, D., Barth, R. P., & Kim, H. (2010). Beyond preadoptive risk: The impact of adoptive family environment on adopted youth's psychosocial adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*, 432-442. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01046.x
- Jiménez-Morago, J. M., León, E., & Román, M. (2015). Adversity and adjustment in children in institutions, family foster care, and adoption. *The Spanish Journal of Psychology, 18*, 1-10. doi:10.1017/sjp.2015.49%22%22%22
- Julian, M. M., & McCall, R. B. (2016). Social skills in children adopted from socially-emotionally depriving institutions. *Adoption Quarterly, 19*(1), 44-62. doi:10.1080/10926755.2015.1088106
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*, 706-716. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x
- Kim-Spoon, J., Cicchetti, D., & Rogosch, F.A. (2013). A longitudinal study of emotion regulation, emotion lability-negativity, and internalizing symptomatology in maltreated and nonmaltreated children. *Child Development, 84*, 512-527. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01857.x
- Kline, B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kramer Ertel, P. A. (2018). Supporting adoptive families at school. *Kappa Delta Pi Record, 54*, 170–175. doi:10.1080/00228958.2018.1515545

- Lane, K. L., Givner, C. C., & Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education, 38*, 104-110. doi:10.1177/00224669040380020401%22
- Lemos, M. S. D., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18*, 267-274. doi:10.1590/S0102-37722002000300005
- Liu, C. Y., Huang, W. L., Kao, W. C., & Gau, S. S. F. (2017). Influence of disruptive behavior disorders on academic performance and school functions of youths with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child Psychiatry & Human Development, 48*, 870-880. doi:10.1007/s10578-017-0710-7
- Milligan, K., Phillips, M. & Morgan, A.S. (2016). Tailoring social competence interventions for children with learning disabilities. *Journal of Child and Family Studies, 25*, 856–869. doi:10.1007/s10826-015-0278-4
- Novara, C., Lenzi, M., & Santinello, M. (2018). School climate as predictor of teachers' capacity to meet the educational needs of adopted children in Italy. *International Journal of Inclusive Education, 24*, 1-19. doi:10.1080/13603116.2018.1459889
- Palacios, J., & Brodzinsky, D. (2010). Adoption research: Trends, topics, outcomes. *International Journal of Behavioral Development, 34*, 270-284. doi:10.1177/0165025410362837
- Palacios, J., Moreno, C., & Román, M. (2013). Social competence in internationally adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 357-365. doi:10.1016/j.ecresq.2012.08.003
- Papachristou, E., & Flouri, E. (2019). The codevelopment of internalizing symptoms, externalizing symptoms, and cognitive ability across childhood and adolescence. *Development and Psychopathology, 31*, 1-15. doi:10.1017/S0954579419001330
- Penela, E. C., Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2015). Early behavioral inhibition and emotion regulation: Pathways toward social competence in middle childhood. *Child Development, 86*, 1227-1240. doi:10.1111/cdev.12384
- Petranovich, C. L., Walz, N. C., Staat, M. A., Chiu, C. Y. P., & Wade, S. L. (2017). Structural language, pragmatic communication, behavior, and social competence in children adopted internationally: A pilot study. *Applied Neuropsychology: Child, 6*, 315-326. doi:10.1080/21622965.2016.1182433
- Pitula, C. E., DePasquale, C. E., Mliner, S. B., & Gunnar, M. R. (2017). Peer problems

- among postinstitutionalized, internationally adopted children: Relations to hypocortisolism, parenting quality, and ADHD symptoms. *Child Development*, *90*, 339-355. doi:10.1111/cdev.12986
- Puetz, V. B., Kohn, N., Dahmen, B., Zvyagintsev, M., Schüppen, A., Schultz, R. T., ... & Konrad, K. (2014). Neural response to social rejection in children with early separation experiences. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *53*, 1328-1337. doi:10.1016/j.jaac.2014.09.004
- Sánchez-Sandoval, Y., & Palacios, J. (2012). Problemas emocionales y comportamentales en niños adoptados y no adoptados. *Clinica y Salud*, *23*, 221-234. doi: 10.5093/cl2012a14
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology*, *33*, 906-916. doi:10.1037/0012-1649.33.6.906
- Smith, S. L. & Riley, D. (2006). *Adoption in the schools: A lot to learn. Promoting equality and fairness for all children and their families*. New York: Evan B. Donaldson Adoption Institute. Retirado de: <http://www.adoptioninstitute.org>
- Soares, J. (2018). *Preditores individuais, familiares e extrafamiliares da competência social em crianças adotadas: um estudo multi-informantes* (Doctoral Dissertation). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal
- Soares, J., & Barbosa-Ducharne, M. (2012). Questionário Sociométrico. Instrumento não publicado. FPCEUP
- Soares, J., Barbosa-Ducharne, M., Lemos, M., & Cruz, O. (2012). Escala de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento–Versão para Professores (EHSPC-PR). Instrumento não publicado. FPCEUP
- Spritz, B. L., Sandberg, E. H., Maher, E., & Zajdel, R. T. (2010). Models of emotion skills and social competence in the Head Start classroom. *Early Education and Development*, *21*, 495-516. doi:10.1080/10409280902895097
- Tan, T. X., & Camras, L. A. (2011). Social skills of adopted Chinese girls at home and in school: Parent and teacher ratings. *Children and Youth Services Review*, *33*, 1813-1821. doi:10.1016/j.childyouth.2011.05.006
- Van IJzendoorn, M. H., Palacios, J., Sonuga-Barke, E. J. S., Gunnar, M. R., Vorria, P., McCall, R. B., ... Juffer, F. (2011). I. Children in institutional care: Delayed devel-

opment and resilience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 8–30. doi:10.1111/j.1540-5834.2011.00626.x

Van IJzendoorn, M. H., Juffer, F., & Poelhuis, C. W. K. (2005). Adoption and cognitive development: A meta-analytic comparison of adopted and nonadopted children's IQ and school performance. *Psychological Bulletin*, 131, 301–316. doi:10.1037/0033-2909.131.2.301

Tabela 1

Estatística Descritiva das Variáveis em Estudo e Comparação entre Crianças Adotadas e Não-Adotadas

Variáveis	Total Crianças <i>N</i> = 204	Adotadas <i>n</i> = 102	Não Adotadas <i>n</i> = 102	Diferenças Adotadas vs Não-Adotadas			
	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>t</i> (gl)	<i>p</i>	<i>d</i>	IC a 95%
Variáveis dependentes							
HS	2.10(0.50)	1.97(0.46)	2.23(0.50)	-3.83(202)	<.001	-0.54	[-0.39, -0.13]
PC	0.86(0.62)	1.07(0.61)	0.66(0.56)	5.00(202)	<.001	0.70	[0.25, 0.57]
CA	3.18(1.11)	2.87(1.05)	3.48(1.10)	-4.05(202)	<.001	-0.57	[-0.91, -0.31]
Variáveis independentes relativas à criança							
Idade da Criança	8.91(0.86)	9.00(0.86)	8.82(0.85)	1.48(202)	.141	0.21	[-0.06, 0.41]
RE	2.88(0.49)	2.81(0.46)	2.95(0.52)	-1.94(202)	.054	-0.27	[-0.27, 0.00]
LE	1.89(0.50)	2.06(0.51)	1.72(0.44)	5.14(202)	<.001	0.72	[0.21, 0.47]
CP	7.27(3.04)	7.05(3.50)	7.49(2.50)	-1.04(202)	.302	-0.15	[-1.28, 0.40]
Total Dificuldades	11.07(7.38)	13.38(7.13)	8.75(6.91)	-1.98(202)	.049	-0.28	[-4.06, -0.01]
Variáveis independentes relativas ao professor							
Idade do Prof.	44.06(7.88)	44.42(8.32)	43.70(7.45)	0.66(202)	.513	0.09	[-1.45, 2.90]
Total Anos Prof	19.70(8.18)	20.08(8.68)	19.33(7.66)	0.66(202)	.509	0.09	[-1.50, 3.02]
Anos Prof Cri	2.42(1.14)	2.46(1.14)	2.83(1.15)	0.48(202)	.632	0.07	[-0.24, 0.39]
Variáveis independentes relativas à turma/escola							
Alunos Turma	21.36(4.06)	21.16(4.00)	21.55(4.13)	-0.69(202)	.489	-0.10	[-1.52, 0.73]
ISG	192.20(52.23)	188.79(52.46)	195.61(52.03)	-0.93(202)	.352	-0.13	[-21.25, 7.60]
PSG	18.38(15.10)	17.77(14.35)	18.99(15.87)	-0.57(202)	.567	-0.08	[-5.39, 2.96]
Coesão Pos	49.56(11.46)	49.28(11.68)	49.84(11.28)	-0.35(202)	.729	-0.05	[-3.73, 2.61]
Coesão Neg	21.58(9.74)	21.47(9.95)	21.69(9.58)	-0.16(202)	.870	-0.02	[-2.92, 2.47]

Notas. HS = Habilidades Sociais, PC = Problemas de Comportamento, CA = Competência Acadêmica, RE = Regulação Emocional, LE = Labilidade Emocional, CP = Comportamento Pro-social, Idade do Prof = Idade do Professor, Total Anos Prof = Total de Anos que Exerce a Profissão, Anos Prof Cri = Total de Anos que é Professor da Criança, Alunos Turma = Total de Alunos na Turma, ISG = Índice de Intensidade Social do Grupo, PSG = Índice de Preferência Social do Grupo, Coesão Pos = Coesão Positiva, Coesão Neg = Coesão Negativa. Segundo Cohen (1988), $d \leq 0.2$ tamanho de efeito pequeno; $d =]0.2, 0.5]$ tamanho de efeito moderado; $d]0.5, 1.0]$, tamanho de efeito elevado; $d > 1.0$, tamanho de efeito muito elevado.

Tabela 2

Frequência de Variáveis da Criança, do Professor e da Escola e Associações entre essas Variáveis e os Grupos Adotadas e Não-Adotadas

Variáveis	Categorias	Total Crianças	Adotadas	Não Adotadas	Associações Adotadas-Não Adotadas		
		<i>N</i> = 204 <i>n</i> (%)	<i>n</i> = 102 <i>n</i> (%)	<i>n</i> = 102 <i>n</i> (%)	χ^2 (gl)	<i>p</i>	ϕ
Variáveis independentes relativas à criança							
Sexo Criança	Feminino	96 (47.1)	43 (42.2)	53 (52.0)	1.59(1)	.207	-0.10
	Masculino	108 (52.9)	59 (57.8)	49 (48.0)			
Deficiência/Inc	Sim	79 (38.7)	49 (48.0)	30 (29.4)	6.69(1)	.010	0.19
	Não	125 (61.3)	53 (52.0)	72 (70.6)			
Variáveis independentes relativas ao professor							
Sexo Prof	Feminino	157 (77.0)	77 (75.5)	80 (78.4)	0.11(1)	.739	-.04
	Masculino	47 (23.0)	25 (24.5)	22 (21.6)			
Variáveis independentes relativas à escola							
Escola Pub/Pri	Pública	171 (83.8)	85 (83.3)	86 (84.3)	0.00(1)	1.00	-.01
	Privada	33 (16.2)	17 (16.7)	16 (15.7)			

Notas. Deficiência/Inc = Existência de deficiência e/ou Incapacidade, Sexo Prof = Sexo do Professor, Escola Pub/Pri = Escola Pública ou Privada .

Segundo Cohen (1988), ≤ 0.1 , tamanho de efeito pequeno;]0.1, 0.3], tamanho de efeito moderado; > 0.3 , tamanho de efeito elevado.

Tabela 3

Matriz de Correlações para a Amostra Total

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	1																			
2	-.76	1																		
3	.56	-.52	1																	
4	-.02	.04	.05	1																
5 ^a	<u>-.23</u>	.16	-.01	-.01	1															
6 ^a	.46	-.52	.59	-.11	.01	1														
7	.62	-.46	.45	-.08	-.14	.39	1													
8	-.65	.79	-.42	.11	.24	-.44	-.37	1												
9	.45	-.32	.17	-.03	-.10	.15	.42	-.26	1											
10	-.69	.82	-.53	.08	.14	-.54	-.50	.76	-.42	1										
11	.04	-.00	-.01	-.09	.14	-.03	.00	.13	-.03	.07	1									
12 ^a	-.10	.13	-.01	.02	.05	.03	-.02	.09	-.05	.02	-.04	1								
13	.02	.04	-.04	-.09	.16	-.11	.01	.15	-.02	.09	.91	-.06	1							
14	<u>.19</u>	-.27	.16	.08	-.08	.16	.13	-.11	.04	-.16	.11	<u>-.21</u>	.09	1						
15	-.09	.08	-.03	-.04	.07	-.06	-.12	.06	-.09	.11	-.09	.10	-.10	-.09	1					
16	-.06	-.01	-.09	-.09	.01	-.10	-.10	-.03	-.07	.06	-.07	.09	-.06	-.15	.67	1				
17	-.06	.05	.02	.25	-.03	-.12	-.14	.11	-.10	.05	.12	-.07	.16	.02	.08	.09	1			
18	.00	-.08	.04	.12	-.10	.01	-.06	-.03	.01	-.07	-.03	.08	-.00	-.06	.01	.38	.35	1		
19	.09	-.09	.00	-.17	-.05	.09	.11	-.08	.08	-.03	-.01	-.02	.01	-.06	-.28	.14	-.39	.38	1	
20 ^a	<u>.20</u>	-.16	.15	.84	-.04	.11	.14	-.14	.26	-.16	<u>-.20</u>	-.02	-.17	.00	-.06	-.07	.05	<u>.24</u>	.13	1

Notas. 1 = Habilidades Sociais, 2 = Problemas de Comportamento, 3 = Competência Acadêmica, 4 = Idade da Criança, 5 = Sexo da Criança, 6 = Existência de Deficiência e/ou Incapacidade, 7 = Regulação Emocional, 8 = Labilidade Emocional, 9 = Comportamento Pro-social, 10 = Total de Dificuldades, 11 = Idade do Professor, 12 = Sexo do Professor; 13 = Total de Anos que Exerce a Profissão, 14 = Total de Anos que é Professor da Criança, 15 = Total de Alunos na Turma, 16 = Índice de Intensidade Social do Grupo, 17 = Índice de Preferência Social do Grupo, 18 = Coesão Positiva; 19 = Coesão Negativa, 20 = Escola Pública ou Privada;

^a Variáveis *Dummy* Existência de Deficiência e/ou Incapacidade: 0 = Sim, 1 = Não; Sexo: 0 = Feminino, 1 = Masculino; Escola: 0 = Escola Pública, 1 = Escola Privada.

r = .10 a .20, baixa; r = .30 a .49, moderada; r = .50 a 1.0, alta (Cohen, 1988); Correlações a itálico são $p < .050$, a sublinhado são $p < .010$, a negrito são $p < .001$

Tabela 4

Matriz de Correlações para as Crianças Adotadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	1																			
2	-.71	1																		
3	.43	-.45	1																	
4	.09	-.08	.05	1																
5 ^a	-.21	.20	-.04	-.16	1															
6 ^a	.45	-.54	.54	-.16	.01	1														
7	.55	-.44	.35	-.08	-.10	.38	1													
8	-.57	.73	-.37	-.00	.23	-.43	<u>-.33</u>	1												
9	<u>.29</u>	-.22	.07	.00	-.09	.13	<u>.33</u>	-.13	1											
10	-.56	.76	-.39	.02	.11	-.49	-.45	.68	-.40	1										
11	.15	-.07	.02	-.04	.15	-.00	.12	.13	.01	.03	1									
12 ^a	-.13	.14	.04	-.05	<u>.26</u>	.05	-.04	.07	-.05	-.02	-.05	1								
13	.12	-.02	-.01	-.03	.16	-.09	.12	.14	.00	.03	.93	-.10	1							
14	.38	-.48	.17	.19	-.21	<u>.27</u>	<u>.28</u>	-.23	.09	<u>-.32</u>	.12	<u>-.25</u>	.09	1						
15	-.08	.12	.01	-.11	.14	-.16	-.21	.10	-.13	.13	-.06	.11	-.09	-.08	1					
16	-.07	.04	-.00	-.13	.14	-.16	-.14	.06	-.09	.08	-.09	.09	-.09	-.14	.69	1				
17	.05	-.01	.05	.22	-.07	-.13	-.02	.12	-.01	.09	.09	-.09	.13	.02	.09	.10	1			
18	.05	-.06	.04	.09	-.12	-.05	-.03	.04	.11	-.05	-.07	.03	-.07	-.01	.01	.39	.37	1		
19	.05	-.03	-.02	-.08	.01	.09	.09	-.04	.06	-.00	-.03	-.05	-.00	-.07	<u>-.33</u>	.18	<u>-.33</u>	.41	1	
20 ^a	.13	-.11	.02	.00	-.10	.06	.10	-.07	<u>.32</u>	-.11	-.13	-.07	-.12	.05	-.14	-.14	.11	<u>.30</u>	.10	1

Notas. 1 = Habilidades Sociais, 2 = Problemas de Comportamento, 3 = Competência Acadêmica, 4 = Idade da Criança, 5 = Sexo da Criança, 6 = Existência de Deficiência e/ou Incapacidade, 7 = Regulação Emocional, 8 = Labilidade Emocional, 9 = Comportamento Pro-social, 10 = Total de Dificuldades, 11 = Idade do Professor, 12 = Sexo do Professor, 13 = Total de Anos que Exerce a Profissão, 14 = Total de Anos que é Professor da Criança, 15 = Total de Alunos na Turma, 16 = Índice de Intensidade Social do Grupo, 17 = Índice de Preferência Social do Grupo, 18 = Coesão Positiva, 19 = Coesão Negativa, 20 = Escola Pública ou Privada;

^a Variáveis *Dummy* Existência de Deficiência e/ou Incapacidade: 0 = Sim, 1 = Não; Sexo: 0 = Feminino, 1 = Masculino; Escola: 0 = Escola Pública, 1 = Escola Privada.

r = .10 a .20, baixa; r = .30 a .49, moderada; r = .50 a 1.0, alta (Cohen, 1988); Correlações a itálico são $p < .050$, a sublinhado são $p < .010$, a negrito são $p < .001$

Tabela 5

Matriz de Correlações para as Crianças Não-Adotadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	1																			
2	-.76	1																		
3	.61	-.49	1																	
4	-.06	.11	.10	1																
5 ^a	-.21	.07	.07	.13	1															
6 ^a	.42	-.46	.60	-.01	.04	1														
7	.65	-.46	.50	-.05	-.15	.38	1													
8	-.67	.81	-.37	.17	.22	-.37	-.37	1												
9	.66	-.47	<u>.27</u>	-.06	-.10	.15	.55	-.45	1											
10	-.76	.84	-.58	.09	.12	-.54	-.51	.80	-.46	1										
11	-.03	.03	-.02	-.16	.12	-.05	-.10	.11	-.07	.09	1									
12 ^a	-.07	.12	-.04	.08	-.17	.04	-.00	.10	-.04	.04	-.02	1								
13	-.05	.09	-.05	-.18	.16	-.12	-.09	.15	-.04	.14	.88	-.03	1							
14	.06	-.11	.19	-.03	.05	.07	.00	-.02	-.01	-.04	.10	-.16	.10	1						
15	-.13	.09	-.09	.04	.01	.01	-.06	.06	-.06	.13	-.11	.09	-.11	-.09	1					
16	-.10	-.02	-.21	-.03	-.10	-.06	-.09	-.08	-.05	.09	-.03	.09	-.03	-.15	.65	1				
17	-.16	.15	-.02	<u>.30</u>	.02	-.14	-.25	.15	-.23	.05	.14	-.05	.21	.02	.07	.07	1			
18	-.06	-.10	.02	.17	-.08	.07	-.11	-.10	-.16	-.08	.02	.12	.08	-.12	.00	.37	<u>.32</u>	1		
19	.13	-.17	.02	-.26	-.12	.10	.14	-.14	.11	-.05	.01	.01	.03	-.05	-.23	.11	-.44	.35	1	
20 ^a	<u>.28</u>	-.24	<u>.29</u>	.03	.02	.17	.18	-.25	.18	-.24	<u>-.27</u>	.04	-.23	-.04	.01	.00	-.00	.19	.16	1

Notas. 1 = Habilidades Sociais, 2 = Problemas de Comportamento, 3 = Competência Acadêmica, 4 = Idade da Criança, 5 = Sexo da Criança, 6 = Existência de Deficiência e/ou Incapacidade, 7 = Regulação Emocional, 8 = Labilidade Emocional, 9 = Comportamento Pro-social, 10 = Total de Dificuldades, 11 = Idade do Professor, 12 = Sexo do Professor, 13 = Total de Anos que Exerce a Profissão, 14 = Total de Anos que é Professor da Criança, 15 = Total de Alunos na Turma, 16 = Índice de Intensidade Social do Grupo, 17 = Índice de Preferência Social do Grupo, 18 = Coesão Positiva; 19 = Coesão Negativa, 20 = Escola Pública ou Privada;

^a Variáveis *Dummy* Existência de Deficiência e/ou Incapacidade: 0 = Sim, 1 = Não; Sexo: 0 = Feminino, 1 = Masculino; Escola: 0 = Escola Pública, 1 = Escola Privada.

r = .10 a .20, baixa; r = .30 a .49, moderada; r = .50 a 1.0, alta (Cohen, 1988); Correlações a itálico são $p < .050$, a sublinhado são $p < .010$, a negrito são $p < .001$

Tabela 6

Regressão Linear Múltipla: Preditores da Competência Social em Crianças Adotadas vs Não-Adotadas

Variáveis	HS						PC						CA					
	Crianças Adotadas			Crianças Não-Adotadas			Crianças Adotadas			Crianças Não-Adotadas			Crianças Adotadas			Crianças Não-Adotadas		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
1	-0.05	0.07	-.06	-0.09	0.05	-.09	0.15	0.10	.12	0.04	0.09	.04						
2	0.11	0.08	.12	0.04	0.07	.04	-0.47	0.10	-.39***	-0.41	0.11	-.34***	0.87	0.21	.42***	0.81	0.21	.34***
3	0.30	0.09	.29**	0.21	0.07	.22**	-0.23	0.12	-.17	-0.14	0.11	-.13	0.34	0.23	.15	0.47	0.20	.22*
4	-0.29	0.09	-.32**	-0.13	0.10	-.11							-0.18	0.25	-.09	0.47	0.30	.18
5	0.01	0.01	0.09	0.06	0.01	.29***	-0.01	0.01	-.07	-0.07	0.02	-.33**	-0.02	0.03	-.07	-0.01	0.04	-.03
6	-0.00	0.01	-.06	-0.03	0.01	-.38***							-0.02	0.02	-.10	-0.06	0.02	-.39**
7	0.06	0.03	.15	0.02	0.02	.05	-0.16	0.04	-.29**	-0.05	0.04	-.10	-0.03	0.08	-.03	0.15	0.07	.16`*
8	0.03	0.09	.03	0.11	0.07	.08	-0.03	0.13	-.02	-0.17	0.13	-.11	-0.05	0.25	-.02	0.48	0.22	.16*
<i>R</i> ² a	.49			.73			.43			.37			.29			.51		
<i>F</i>	13.14***			35.48***			13.68***			10.73***			6.76***			15.92***		

Notas. 1 = Sexo da Criança, 2 = Existência de Deficiência e/ou Incapacidade, 3 = Regulação Emocional, 4 = Labilidade Emocional, 5 = Comportamento Pro-social, 6 = Total de Dificuldades, 7 = Total de Anos que é Professor da Criança, 8 = Escola Pública ou Privada;

Variáveis *Dummy* Existência de Deficiência e/ou Incapacidade: 0 = Sim, 1 = Não; Sexo: 0 = Feminino, 1 = Masculino; Escola: 0 = Escola Pública, 1 = Escola Privada;

* $p < .050$, ** $p < .010$, *** $p < .001$.