

A Contribuição dos Objectivos Sociais para a Conceptualização da Competência Social em Contexto Escolar

Helena Meneses¹, Marina S. Lemos¹ & Luís P. Rodrigues²

¹Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

²Instituto Politécnico de Viana do Castelo

O presente estudo averiguou a contribuição da orientação por objectivos sociais para a conceptualização da competência social em contexto escolar. Foi testado empiricamente um modelo teórico de competência social, junto de estudantes pré-adolescentes, concebido pela interacção de quatro dimensões: objectivos sociais, competência percebida, competência comportamental e relações com os pares. O modelo de competência social enquadra múltiplas perspectivas conceptuais, atribuindo-se particular enfoque à integração da perspectiva sócio-motivacional através da investigação dos objectivos sociais. Este modelo inclui as percepções do próprio estudante, do professor e dos pares. Uma amostra de 797 estudantes do 5º e 6º anos de escolaridade foi examinada através da análise de equações estruturais. Os resultados confirmaram as direcções das relações entre as variáveis hipotetizadas pelo modelo de competência social e evidenciaram um bom ajustamento. Especificamente, comprovou-se o aperfeiçoamento do modelo com a adição da perspectiva sócio-motivacional pelo exame aos objectivos sociais na conceptualização da competência social.

Palavras-Chave: objectivos sociais; motivação social; competência social; pré-adolescência

1. INTRODUÇÃO

A escola é simultaneamente um contexto cognitivo e de aprendizagem e um contexto social. De modo frequente, os estudantes bem sucedidos academicamente também o são socialmente. Com efeito, a investigação mostra uma associação estreita entre a competência social e as relações com os professores, o comportamento em sala de aula, a aceitação pelos pares, as relações de amizade e a realização académica (*e.g.*, Gresham & Elliott, 1990; Haager & Vaughn, 1995; Lemos & Meneses, 2002; Meneses, 2000; Vaughn & Hogan 1990; Wentzel, 2003a, 2005).

A competência social frequentemente está associada a resultados ao nível individual, tais como reportórios comportamentais eficazes, competências de resolução de problemas sociais, crenças positivas acerca do *self*, realização de objectivos sociais e relações interpessoais positivas (Wentzel, 2008).

Nos últimos anos distintas concepções de competência social foram propostas, mas simultaneamente parece ter emergido um consenso ao encarar-se o constructo de

competência social como uma estrutura que coordena a cognição, o afecto e o comportamento permitindo ao sujeito ser bem sucedido no desenvolvimento das suas tarefas sociais.

Em consequência, ao reconhecerem-se as funções académica e social da escola e as múltiplas concepções do constructo competência social, neste estudo traçámos um modelo conceptual multidimensional, integrativo e interactivo de competência social dirigido ao contexto escolar do 2º ciclo do ensino básico.

A concepção do modelo de competência social aqui proposto alicerça-se em vários pressupostos conceptuais: desenvolvimentais, ecológicos e socioconstrutivistas.

É fundamental centrarmo-nos no período de desenvolvimento e no contexto de pesquisa da competência social (Wentzel, 2003a, 2008). O *período desenvolvimental* da pré-adolescência, abordado neste estudo, é desafiante e abrange a transição e a vivência do 2º ciclo do ensino básico. O pré-adolescente irá naturalmente experienciar a puberdade acompanhada pelas respectivas mudanças sócio-emocionais e pela emergência de novas competências sócio-cognitivas. É um acontecimento de vida normativo que envolve oportunidades para o crescimento psicológico, mas, em simultâneo, potencia a vulnerabilidade psicológica.

Na conceptualização deste modelo assume-se que as oportunidades e os constrangimentos do contexto escolar contribuem para modelar o desenvolvimento da competência social do estudante. Bronfenbrenner (1989) defende que a competência só pode ser compreendida em termos de eficácia num *contexto específico*. A consideração do contexto ecológico – a escola - onde ocorre o desenvolvimento é pois crucial. Devemos examinar a transição e a vivência do estudante no 2º ciclo do ensino básico como um importante acontecimento de vida, que envolve uma adaptação a uma nova, diferente e ampla cultura escolar onde intervêm diversos professores e pares, várias disciplinas, métodos de aprendizagem e métodos de avaliação e, ainda, distintas normas e regras de comportamento social e académico.

A *perspectiva socioconstrutivista* (e.g., Burr, 1995; Gergen, 2001; Ibañez, 1992) concebe a aprendizagem e o desenvolvimento como reconstruções e reinterpretações sistemáticas resultantes da actividade individual em determinado contexto social. A ideia central do construtivismo social assenta na análise do impacto do contexto social no sistema pessoal.

O modelo teórico preconizado neste estudo, exposto na Figura 1, encerra quatro dimensões: motivação social, competência percebida, competência comportamental e competência interpessoal com os pares.



Figura 1. Modelo Teórico de Competência Social em Contexto Escolar.

A competência social na escola foi assim concebida como produto das interações das quatro dimensões sociais.

A componente motivacional do modelo sublinha a importância da motivação social para o estudante ser socialmente competente no seu contexto escolar. De acordo com o modelo de Wentzel (*e.g.*, 1993, 1998, 2003a, 2005) a motivação social evidencia-se pelo comportamento prosocial e pela responsabilidade social. A autora adopta uma abordagem de conteúdo aos objectivos sociais, a qual estabelece que os objectivos pró-sociais e os objectivos de responsabilidade social constituem orientações sócio-motivacionais predictoras da competência social.

Mais especificamente, a motivação social foi definida pela orientação por objectivos sociais – objectivos pró-sociais e objectivos de responsabilidade social. A competência percebida foi estimada nos domínios da aceitação social, do

comportamento, da competência académica e da auto-estima global. A exibição de habilidades sociais e a inexistência de problemas de comportamento na sala de aula organizam os dois tipos de indicadores de competência comportamental na sala de aula. A competência interpessoal com os pares advém neste estudo do nível de aceitação social no grupo-turma e das relações de amizade, determinados pelo número de nomeações positivas, negativas e recíprocas entre os pares.

De modo a obter uma perspectiva compreensiva da (in)competência social do estudante, é fundamental recorrer a múltiplas fontes de informação como critério de validação social; neste sentido, examinaram-se as percepções pessoais do estudante (competência percebida e motivação social), as percepções dos professores (competência comportamental) e a dos pares (competência interpessoal com os pares).

Investigações diversas (*e.g.*, Gresham & Elliott, 1990; Vaughn & Hogan, 1990) demonstram a importância e as associações entre as seguintes dimensões da competência social: competência percebida, exibição de habilidades sociais, ausência de problemas de comportamento em sala de aula e relações positivas com os pares. Um estudo realizado anteriormente (Meneses, 2000) sugeriu já a adequação destas dimensões supracitadas na avaliação da competência social em crianças e pré-adolescentes portugueses. Constatou-se na generalidade que as habilidades sociais se correlacionam de forma significativa, negativamente com os problemas comportamentais e positivamente com o nível de aceitação social pelos pares e de auto-percepções de competência do estudante.

No presente estudo, o foco específico incide na análise dos objectivos sociais como componente social a “adicionar” para a conceptualização da competência social.

Comummente, os objectivos são definidos como representações cognitivas dos alvos que o indivíduo pretende atingir. A prossecução dos objectivos é um processo motivacional fornecedor de energia, força, regulador e orientador do comportamento (*e.g.*, Ames, 1992; Ford, 1992; Wentzel, 2003a).

A investigação sobre os objectivos sociais ainda é limitada. Em contexto escolar tem-se privilegiado o estudo dos objectivos académicos, os efeitos dos objectivos académicos na realização escolar (Elliot & Dweck, 1988; Pintrich, 2000), seus determinantes situacionais (*e.g.*, Ames, 1992; Blumenfeld, 1992) e os processos motivacionais associados a estes objectivos. Contudo, na escola os estudantes não perseguem unicamente objectivos académicos; perseguem, igualmente, objectivos sociais e relacionais, sendo importante salientar que diferentes tipos de objectivos

activam determinados pensamentos e emoções, produzindo diferentes padrões de motivação (Lemos, 2005).

Nos últimos anos aumentaram o número de investigações que contemplam a análise dos objectivos sociais em contexto escolar (*e.g.*, Anderman, 1999; Blumenfeld, 1992; Dweck, 1996; Kiefer & Ryan, 2008; Urdan & Maehr, 1995; Wentzel, 1991a, 1991b, 1993, 2003a). Segundo Wentzel (2008) a análise dos objectivos sociais na escola é uma componente crucial na área do desenvolvimento social e da competência social. Os objectivos sociais têm sido encarados como variáveis subjacentes à competência social e à adaptação social (Dweck, 1996; Kiefer & Ryan, 2008; Wentzel, 2003a). Ainda de acordo com Wentzel (1994, 2003b), os estudantes com uma elevada orientação por objectivos sociais tendem a exhibir comportamentos adequados na sala de aula, desfrutam de relações positivas com os pares e percebem apoio social por parte dos professores e dos pares.

Em síntese: o constructo de competência social tem sido descrito de diversas formas, requerendo claramente uma conceptualização integrativa, compreensiva e interactiva. A presente investigação teve como objectivo testar empiricamente o modelo proposto de competência social em contexto escolar. O foco característico desta pesquisa é a análise do contributo dos objectivos sociais para a conceptualização da competência social em contexto escolar. Assim, o modelo conceptual de competência social aqui proposto adiciona a perspectiva teórica sócio-motivacional, raramente analisada pela investigação.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Participaram neste estudo 797 estudantes, do 5º ano de escolaridade (N=389) e do 6º ano de escolaridade (N=408), oriundos de quatro escolas do Norte e Centro do país. Quanto à variável género, a amostra está de modo aproximado partilhada (feminino=49.4% e masculino=50.6%) e a média de idades dos estudantes é de 11,54.

2.2. Procedimento

Após a obtenção de autorização, todos os instrumentos foram administrados numa aula de 90 minutos e os estudantes foram instruídos e supervisionados pela investigadora,

sem a presença do professor. Foi explicada aos estudantes a confidencialidade das respostas e o facto de não existirem respostas certas nem erradas. Todas as instruções e itens foram lidos e explicados, com um intervalo de tempo entre cada um destes para a resposta. Os professores igualmente foram instruídos e esclarecidos quanto aos instrumentos a preencher.

2.3. Instrumentos

Os **Objectivos Sociais** foram avaliados pela Escala de Objectivos Sociais - EOS - (Meneses & Lemos, 2006), versão Portuguesa da *Social Goals Scale* de K. Wentzel (1993). A EOS é composta por dez itens, cinco referentes a objectivos Pró-Sociais e os outros cinco itens a objectivos de Responsabilidade Social. A subescala de Objectivos Pró-Sociais avalia os esforços do pré-adolescente para partilhar e ajudar os colegas com problemas sociais e académicos. Os objectivos de Responsabilidade Social avaliam o cumprimento de promessas e compromissos com os pares e o cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula. Baseando-se na sua percepção pessoal, o estudante cota a frequência de cada descrição do seu comportamento numa escala de cinco pontos (1=Nunca a 5=Sempre).

A **Competência Percebida** foi avaliada recorrendo-se ao “Perfil de Auto-Percepção para Crianças (Castro, Monteiro, Sá & Rebelo, 1992); especificamente foram avaliadas as percepções pessoais de competência dos pré-adolescentes nos domínios da aceitação social, do comportamento, da competência académica e a auto-estima global.

A Escala de **Habilidades Sociais** (Lemos & Meneses, 2002; Meneses, 2000) permite ao professor identificar a frequência dos comportamentos (Nunca; Algumas Vezes; Muitas Vezes) de cooperação, de assertividade e de auto-controlo dos seus estudantes.

A Escala dos **Problemas de Comportamento** (Lemos & Meneses, 2002; Meneses, 2000) possibilita ao professor a identificação da frequência de comportamentos (Nunca; Algumas Vezes; Muitas Vezes) externalizados, internalizados e de hiperactividade.

A apreciação das **Relações com os Pares** advém dos indicadores nível de aceitação social e relações de amizade. Estes indicadores são determinados a partir do número de nomeações positivas, negativas e recíprocas calculadas pelo “Método Nominal” de Coie, Dodge e Coppotelli (1982).

2.4. Análise dos Dados

Recorreu-se à técnica *Split Half* (Harshman, 1984) com o propósito de validar o modelo conceptual delineado. A amostra foi dividida em duas metades, constituindo-se uma amostra de calibração (N=398) e uma amostra de validação (N=399). Os dados foram modelados para a amostra de calibração em consonância com o modelo teórico inicial. De acordo com a interpretação teórica deste modelo, os índices de ajustamento, a magnitude dos coeficientes item-factor *(loadings)* e o valor de variância explicada para cada variável (R^2) foram utilizados para a exclusão de alguns dos itens que se mostraram redundantes ou inadequados. As especificações deste modelo final foram aplicadas na moldagem dos dados da amostra de validação. A técnica *Stack Model* (Byrne, 2006) permitiu avaliar a equivalência dos resultados do modelo entre as duas amostras, com os testes à invariância de medida e à invariância estrutural. De modo a testar a invariância de medida, a estrutura formal do modelo para a amostra de calibração foi imposta à amostra de validação, enquanto todos os parâmetros foram libertados. Para a medição da invariância estrutural, todos os parâmetros da amostra de validação foram constrangidos aos valores do modelo da amostra de calibração. Todos os valores de ajustamento e de testagem formal foram utilizados na avaliação das diferenças entre os valores dos parâmetros impostos, de forma a permitir decidir a adequação do modelo de competência social.

3. RESULTADOS

Genericamente, a maioria das variáveis sociais do modelo está significativamente correlacionada. Estão expostos no Quadro I os valores de correlação que confirmam as associações teóricas definidas entre as quatro dimensões do modelo de competência social. Em particular, focando nas relações dos objectivos sociais com os outros componentes do modelo, verifica-se que uma elevada orientação por objectivos sociais se associa a percepções positivas de competência, à exibição de habilidades sociais, à inexistência de problemas de comportamento em sala de aula e à presença de relações positivas com os pares.

Quadro I. Coeficientes de Correlação de Pearson nos Totais das diversas Variáveis da Competência Social

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Objectivos Sociais										
2. Percepção Aceitação Social	.167**									
3. Percepção Comportamento	.513**	.051								
4. Percepção Académica	.406**	.211**	.315**							
5. Auto-Estima Global	.349**	.414**	.376**	.382**						
6. Habilidades Sociais	.386**	.144**	.339**	.370**	.239**					
7. Problemas Comportamento	-.352**	-.097**	-.396**	-.324**	-.257**	-.783**				
8. N° Nomeações Positivas	.213**	-.213**	.088*	.186**	.196**	.293**	-.263**			
9. N° Nomeações Negativas	-.207**	-.201**	-.190**	-.172**	-.235**	-.399**	.403**	-.441**		
10. N° Nomeações Recíprocas	.195**	.208**	.082*	.151**	.186**	.273**	-.248**	.741**	-.376**	

*P < .05

**P < .01

Estes resultados correlacionais contribuíram, neste processo inicial de análise de dados, para sustentar o modelo teórico de competência social e para logicamente justificar o recurso à análise de equações estruturais.

Com o propósito de se testar o modelo conceptual de competência social, recorreu-se, numa primeira fase de análise dos dados, a uma amostra de calibração (N=398). Partindo do modelo completo, a solução foi examinada relativamente à significância dos coeficientes de *loading*, dos valores de R² das variáveis da equação e dos valores de ajustamento global. O resultado final incluiu quatro factores correlacionados e alguns erros entre certos itens, mostrando um bom ajustamento do modelo: $\chi^2=127.1$; NFI=.94; CFI=.96; RMSEA=.07. A solução final estandardizada está exposta na Figura 2.¹

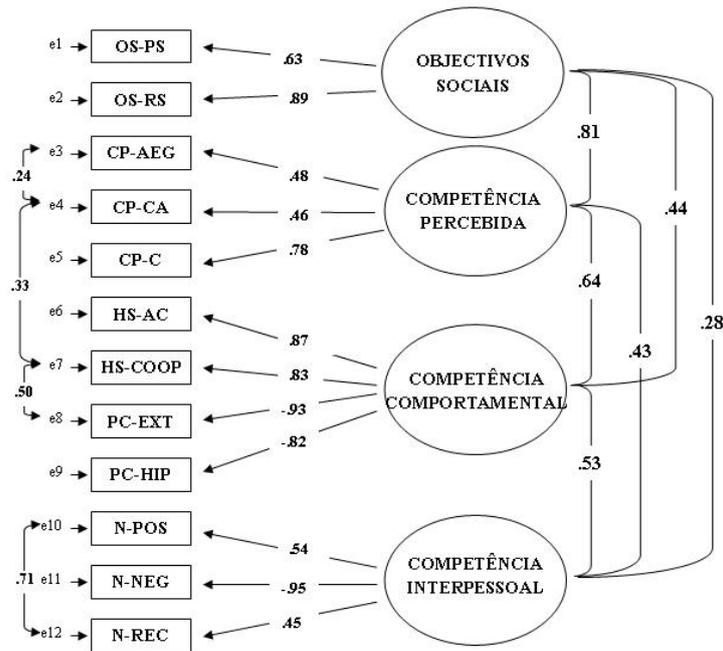


Figura 2. Solução estandardizada do modelo de Competência Social na amostra de Calibração.

LEGENDA

OS = Objectivos Sociais (**PS**- Pró-Sociais; **RS**- Responsabilidade Social)
CP = Competência Percebida (**AEG**- Auto-Estima Global; **CA**- Competência Académica; **C**- Comportamento)
HS = Habilidades Sociais (**AC**- AutoControlo; **COOP**- Cooperação)
PC = Problemas Comportamento (**EXT**- Externalizados; **HIP**- Hiperactividade)
CI = Competência Interpessoal (**N**- Nomeações; **POS**- Positivas; **NEG**- Negativas; **REC**- Recíprocas)

Na segunda fase, na análise da amostra de validação (N=399), os dados da outra metade da amostra foram testados com o modelo final especificado resultante da amostra de calibração. Todos os índices evidenciaram um bom ajustamento deste modelo aos dados, valores semelhantes aos encontrados para a amostra de calibração: $\chi^2=120.7$; NFI=.94; CFI=.96; RMSEA=.07.

Na terceira fase de análise - validade cruzada do modelo (*stack model*) – foram testadas a invariância de medida e a invariância de estrutura entre as duas amostras. Para testar a invariância de medida, a estrutura formal da amostra de calibração foi imposta à amostra de validação, enquanto todos os parâmetros foram libertos. Os valores determinados para todos os índices de ajustamento e para as duas amostras apresentaram-se satisfatórios: $\chi^2=282.7$; NFI=.94; CFI=.96.

Recorreu-se ainda a uma abordagem mais restritiva com a imposição da invariância estrutural à amostra de validação, com todos os coeficientes constrangidos aos valores resultantes do modelo para a amostra de calibração. Nesta comparação

detectou-se apenas uma diferença significativa nos valores do coeficiente relativo ao item Hiperactividade, sugerindo a libertação do valor deste coeficiente. Dado que todos os outros parâmetros não mostraram diferenças significativas entre os seus valores, e esta diferença encontrada para a hiperactividade não interferir na interpretação e validação do modelo, concluiu-se que a solução encontrada para a amostra de calibração revelou um bom ajustamento para a outra metade dos dados, imputando validade na interpretação do modelo de competência social: $\chi^2=265.2$; NFI=.94; CFI=.96. O Quadro 2 expõe uma síntese destes resultados.

Quadro 2.
Síntese dos Resultados

	χ^2	<i>p</i>	NFI	CFI	RMSEA
Linha de base					
Amostra de Calibração	127.1 (44 gl)	0.000	.94	.96	.07
Amostra de Validação	120.8 (44 gl)	0.000	.94	.96	.07
Invariância de Medida	282.7 (104 gl)	0.000	.94	.96	-
Invariância Estrutural	265.2 (104 gl)	0.000	.94	.96	-

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O modelo teórico de competência social aqui proposto procurou integrar múltiplas perspectivas conceptuais – desenvolvimental, ecológica, socioconstrutivista - ao analisar a competência social num dado contexto (escolar) e num determinado período desenvolvimental (a pré-adolescência) e ao reconhecer o interesse em se pesquisarem não somente variáveis intrapessoais mas também interpessoais. Procurou também ter em consideração uma abordagem multi-nível pela inclusão de múltiplas perspectivas: do próprio estudante, dos professores e dos pares.

Assim, globalmente, os resultados deste estudo sugerem que *ser socialmente competente no 2º ciclo do ensino básico* resultará de associações entre quatro dimensões sociais, envolvendo as seguintes competências específicas: elevada motivação social pela auto-orientação do estudante por objectivos pró-sociais e de responsabilidade social; auto-estima e percepções pessoais de competência académica e de comportamento positivas; desempenho de habilidades de cooperação e de autocontrolo e simultaneamente a ausência de problemas de comportamento externalizados e de

hiperactividade na sala de aula; e, ser aceite pelos pares do grupo-turma e ainda ter amigos.

Este modelo de competência social integrou no seu racional teórico a perspectiva sócio-motivacional, menos abordada pela investigação, e, os resultados comprovaram a importância desta opção. Com efeito, os objectivos sociais demonstraram um papel valioso na descrição da competência social. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos (*e.g.*, Dweck, 1996; Kiefer & Ryan, 2008; Wentzel, 2003a) que encaram os objectivos sociais como variáveis sócio-cognitivas subjacentes à competência social em sala de aula e à adaptação escolar.

Em particular, os resultados demonstraram que os objectivos sociais se associam claramente às percepções de competência pessoal, à competência comportamental em sala de aula e a elevados níveis de aceitação social, suportando as hipóteses de Wentzel (1994; 2005).

As robustez e rigor das opções metodológicas – a análise dos dados por equações estruturais, a constituição das duas amostras de calibração e de validação e o recurso à técnica *stack model* – emprestam especial solidez aos resultados empíricos desta investigação.

Em suma, reconhecendo o papel da competência social em contexto escolar, pela sua associação à realização académica (Gresham & Elliott, 1990; Haager & Vaughn, 1995; Lemos & Meneses, 2002; Vaughn & Hogan 1990) e em consequência à adaptação escolar (*e.g.*, Wentzel, 2003a) e, mais genericamente, pela sua importância no desenvolvimento humano, esta investigação é uma tentativa no progresso da conceptualização e na compreensão da natureza da competência social no contexto escolar do 2º ciclo do ensino básico e sugere que os objectivos sociais poderão desempenhar um papel de relevo neste processo.

NOTAS

¹Algumas das variáveis sociais, nomeadamente as percepções pessoais de aceitação social, a assertividade e os problemas de comportamento internalizados, foram excluídas do modelo teórico inicial de competência social. Explicações exploratórias poderão afirmar que estas variáveis sociais são menos convergentes e mais subtis; no entanto, possíveis razões empíricas e conceptuais deverão ser estudadas e compreendidas em futuras investigações.

CONTACTO PARA CORRESPONDÊNCIA

Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
meneseshi@hotmail.com

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Anderman, L.H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research & Development in Education, 32*, 89-103.
- Blumenfeld, P.C. (1992). Classroom Learning and Motivation: clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology, 84*, 272-281.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological Systems Theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol.6, pp. 187-250). Greenwich, CT: JAI Press.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge
- Byrne, B. (2006). *Structural Equation Modeling with EQS: Basic Concepts, Applications, and Programming*, (2nd Ed.). Routledge Academic.
- Castro, T., Monteiro, M., Sá, I., & Rebelo, M. (1992). Perfil de auto-percepção para crianças. Estudo do instrumento de avaliação da auto-estima. *Comunicação apresentada no 3º Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coie, J. D., Dodge, K., & Coppotelli, H. A. (1982). Dimensions and types of social status: Across-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-569.
- Dweck, C. S. (1996). Social motivation: Goals and social-cognitive processes. A comment. In J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.). *Social motivation: understanding children's school adjustment* (pp.181-195). New York: Cambridge University Press.

- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An Approach to Motivational and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Ford, M.E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gergen, K. J. (2001). *Social Constructionism in Context*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(4), 205-215, 231.
- Harshman, R. (1984). "How can I know if it's real?" A catalog of diagnostics for use with three-mode factor analysis and multidimensional scaling. In H. G. Law, C. W. Snyder, J. A. Hattie, & R. P. McDonald (Eds.). *Research methods for multimode data analysis* (pp. 566-591). Praeger.
- Ibañez, T. (1992). Como se puede no ser constructivista hoy en día? *Revista de Psicoterapia*, 12, 17-29.
- Kiefer, S.M., & Ryan, A.M. (2008). Striving for Social Dominance over Peers: The Implications for Academic Adjustment during Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 417-428.
- Lemos, M.S. (2005). Motivação e Aprendizagem. In G. Lobato Miranda & Sara Bahia (Org.). *PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. (pp. 193-231). Lisboa: Relógio D'Água, Editores.
- Lemos, M.S., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (3), 267-274.

- Meneses, H.I. (2000). *A competência social no contexto escolar. Um estudo da interface entre a competência social e a realização académica na criança. Tese de Mestrado Não Publicada*. Porto: FPCEUP.
- Meneses, H.I., & Lemos, M.S. (2006). Adaptação de uma escala de avaliação dos objectivos sociais dos estudantes: Estudo Psicométrico da Escala de Objectivos Sociais – versão reduzida (EOS-vr). Actas da XI Conferência Internacional. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. (pp. 961-967). Braga: Universidade do Minho.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Urduan, T., & Maehr, M. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-244.
- Vaughn, S., & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H. L. Swanson & B. K. Keogh (Eds.), *Learning Disabilities: Theoretical and Research Issues* (pp. 175-191). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wentzel, K.R. (1991a). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wentzel, K.R. (1991b). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *The Journal of Early Adolescence*, 13 (1), 4-20.
- Wentzel, K.R. (1994). Relations of Social Goal Pursuit to Social Acceptance, Classroom Behavior, and Perceived Social Support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173-182.

- Wentzel, K.R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Wentzel, K. R. (2003a). School adjustment. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Handbook of psychology*. Vol. 7: Educational psychology. (pp.235-258). New York: Wiley.
- Wentzel, K. R. (2003b). Motivating Students to Behave in Socially Competent Ways. *THEORY INTO PRACTICE*, 42(4), 319-326.
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In Andrew J. Elliot, & Carol S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279-296). New York/London: The Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (2008). Social Competence, Sociocultural Contexts, and School Success. In Cynthia Hudley & Adele E. Gottfried (Editors). *Academic Motivation and the Culture of School in Childhood and Adolescence*. (pp.297-310). OXFORD: University Press.