



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Estatuto social em contexto pré-escolar: O olhar dos educadores

Inês Santiago Gomes da Silva

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientador(a):

Doutora Cecília Aguiar, professora auxiliar,
ISCTE-IUL

setembro, 2015



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Estatuto social em contexto pré-escolar: O olhar dos educadores

Inês Santiago Gomes da Silva

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientador(a):

Doutora Cecília Aguiar, professora auxiliar,
ISCTE-IUL

setembro, 2015

“Man surprised me most about humanity. Because he sacrifices his health in order to make money. Then he sacrifices money to recuperate his health. And then he is so anxious about the future that he does not enjoy the present; the result being that he does not live in the present or the future; he lives as if he is never going to die, and then dies having never really lived.”

(Dalai Lama)

Agradecimentos

Um obrigada sincero a todos os que contribuíram de certa forma para que a realização deste trabalho fosse possível em especial, um eterno obrigada:

À Professora Doutora Cecília Aguiar pela partilha de conhecimentos, saberes e experiência. Por todo o incentivo que me foi dando ao longo deste caminho, disponibilidade e motivação. Sem nunca deixar de acreditar que eu era capaz a Professora Cecília Aguiar foi sem dúvida um grande apoio e a ela devo-lhe a realização deste trabalho.

À equipa deste projeto que foi incansável na recolha de dados e a todos os que contribuíram para enriquecer esta recolha: instituições, crianças, educadores e pais.

À Professora Marta e à Professora Belmira por estarem sempre preocupadas e por me terem ajudado bastante.

Aos meus pais que sempre me deixaram sonhar, acreditando e investindo em todo o meu processo educativo. Muito obrigada por serem os melhores pais do mundo e por me fazerem sentir a melhor filha do mundo!

Às minhas irmãs Patrícia e Bia por me ouvirem e por me encorajarem dizendo sempre “Tu és capaz!”. Vocês são sem dúvida, as irmãs que qualquer pessoa deseja ter.

À Filipa Gagueija por ter sido sempre ao longo deste trabalho uma amiga disponível para ouvir, aconselhar e partilhar. À Mónica por me escutar e à Cati por me incentivar e animar. Obrigada Amigas por estarem sempre aqui e ali.

A todos os meus amigos e familiares por terem feito parte da minha vida durante este bonito processo de aprendizagem.

Se consegui terminar com sucesso esta etapa, devo muito a todos vocês.

Resumo

Esta investigação analisa se as classificações dos educadores podem ser uma medida alternativa para se aceder ao estatuto social das crianças em idade pré-escolar. Partindo da replicação parcial da investigação conduzida por Andrade e colaboradores (2005), este estudo pretende: (1) comparar o estatuto social das crianças segundo o relato dos pares e as classificações dos educadores, (2) analisar a associação entre o estatuto social obtido com base no relato dos pares e com base na classificação dos educadores e características da criança (e.g., idade, problemas de comportamento, competências sociais e competências verbais) e (3) analisar, a título exploratório, a associação entre o estatuto social e a escolaridade dos pais e o tempo de contato entre a criança e o educador. Participaram neste estudo 89 educadores e 352 crianças em idade pré-escolar da Região de Lisboa. Segundo os resultados obtidos, não é possível estabelecer uma relação entre o estatuto social com base na classificação dos educadores e com base no relato dos pares. Os educadores tendem a classificar como rejeitadas/negligenciadas e controversas as crianças que apresentam mais problemas de comportamento; e a classificar como populares e médias as crianças que revelam mais competências sociais e verbais. As mesmas tendências verificam-se quando analisamos o estatuto social obtido através das nomeações dos pares, exceto no que diz respeito à competência verbal. Os dados obtidos sugerem que as classificações dos educadores não substituem a recolha de informação junto dos pares podendo, contudo, fornecer informação útil para efeitos de investigação.

Palavras-chave: Classificação dos Educadores; Nomeações Sociométricas; Estatuto Social; Relações Sociais

Classificação da American Psychological Association (APA):

2956 - Educação Infantil e Contexto de Creche

3560 - Dinâmicas de Sala de Aula e Ajustamento e Atitudes dos Alunos

Abstract

This research analyses whether preschool teachers' classifications can be used as an alternative measure to assess the social status of preschool children. A partial replication of the study by Andrade and collaborators (2005), this study intends to: (1) compare the peer social status of preschool children based on sociometric nominations and teacher classifications, (2) analyse the association between the social status based on peer nominations and teacher classifications and children's characteristics such as age, behaviour problems, social skills, and verbal skills), and 3) analyse, on an exploratory basis, the association between the children's social status and parents' schooling as well as number of months spent with the teacher. Participated in this study 89 teachers and 352 preschoolers from the Lisbon area. According to the results obtained, it is not possible to establish an association between children's social status based on teacher classifications and peer nominations. Regarding the associations between social status and children's characteristics, teachers tend to classify as rejected/neglected and controversial children who exhibit more behavioural problems; and assess as popular and average children who reveal more social and verbal skills. The same pattern was verified when we analyzed the social status obtained through peers' nominations, except regarding verbal skills. Findings suggest that teachers' classifications of peer social status do not replace peer report allowing, nevertheless, the collection of useful information for research purposes.

Keywords: Teacher-classified, Sociometric Nominations, Social Status, Social Relations

APA Classification Categories and Codes:

2956 - Childrearing & Child Care

3560 - Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Experiências sociais da criança em idade pré-escolar	3
Desenvolvimento da criança e relações sociais com pares	3
Desenvolvimento de competências sociais em contexto pré-escolar.....	5
Interações em contexto pré-escolar	8
Relações Sociais em contexto pré-escolar	9
Grupo de pares em contexto pré-escolar	12
Estatuto Sociométrico	13
Capítulo II – Enquadramento, Objetivos e Hipóteses	17
Capítulo III – Método	19
Participantes	19
Medidas	20
Procedimento.....	22
Análise de Dados.....	23
Capítulo IV- Resultados.....	25
Estatísticas Descritivas	25
Relação entre o estatuto social das crianças com base nas nomeações dos pares e o estatuto social relatado pelos educadores	25
Relação entre o estatuto social das crianças com base no relato dos pares e dos educadores e o sexo da criança	26
Relação entre o estatuto social das crianças com base no relato dos pares e dos educadores e o grau de escolaridade dos pais	27
Análises inferenciais: Características das crianças com diferentes estatutos sociais.....	28
Diferenças entre crianças com diferentes estatutos sociais com base na nomeação dos pares.....	30
Capítulo V – Discussão e Conclusões.....	33
Estatuto social das crianças segundo as classificações dos educadores e dos pares	33
Comparação das crianças com diferentes estatutos sociais segundo as classificações dos educadores	34
Comparação das crianças com diferentes estatutos sociais segundo o relato dos educadores.....	36
Conclusões.....	37
Referências	39
Anexos	45

Índice de Quadros

Quadro 1 – Indicadores descritivos das variáveis em estudo	25
Quadro 2 – Distribuição de frequências do estatuto social com base na nomeação de pares e do estatuto social com base no relato dos educadores	26
Quadro 3 – Frequências do estatuto social da criança com base em nomeações de pares em função do sexo da criança	26
Quadro 4 – Frequências do estatuto social relatado pelos educadores em função do sexo da criança	27
Quadro 5 – Distribuição de frequências do estatuto social da criança obtido com base em nomeações dos pares em função do grau de escolaridade dos pais	27
Quadro 6 – Distribuição de frequências do estatuto social da criança relatado pelos educadores em função do grau de escolaridade dos pais	28
Quadro 7 – Comparação dos diferentes estatutos sociais segundo o relato dos educadores em função das características das crianças.....	29
Quadro 8 - Comparação dos diferentes estatutos sociaisde acordo com as nomeações do paresem função das características das crianças.	31

Introdução

Ao longo dos últimos anos tem-se verificado um ressurgimento do interesse pelo estudo das dinâmicas e relações entre pares (Terry & Coie, 1991), uma vez que as experiências com os pares constituem um contexto de desenvolvimento importante para as crianças (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). O desenvolvimento social envolve um sistema de relações com diferentes níveis de complexidade social, explicado no modelo proposto por Hinde (1987) e adotado por Rubin et al. (2006). Num primeiro nível, temos as competências sociais de cada indivíduo; num segundo nível, temos as interações sociais onde ocorrem trocas sociais entre díades, sendo limitadas no tempo; num terceiro nível, temos as relações sociais, que derivam de interações consecutivas entre dois indivíduos que se conhecem; e, por fim, no último nível, temos os grupos que correspondem a um conjunto de indivíduos que interagem e que exercem um determinado nível de influência uns sobre os outros (Rubin et al., 2006).

Tendo como objetivo principal estudar as relações sociais, numa perspectiva grupal, Moreno (1934), propõe um modelo de análise que permite, através de um conjunto de métodos sociométricos, reconhecer não só a posição que cada criança ocupa dentro do grupo, como também a estrutura social do mesmo (Peceguina, Santos, & Daniel, 2008). No seguimento do seu trabalho, Coie, Dodge e Coppotelli (1982) propõem um método nominal, que consiste em pedir a cada criança que nomeie aquelas crianças com quem mais gosta de brincar e aquelas com quem gosta menos de brincar. A partir dessas nomeações, surgem dois conceitos distintos: preferência social e impacto social (Rubin, Coplan, Chen, Bowker, & McDonald, 2011), estando o primeiro relacionado com a popularidade que a criança tem junto do grupo de pares e o segundo com o grau de visibilidade da mesma junto dos pares (Coie et al., 1982). Mais tarde, os autores desenvolveram um sistema para classificar as crianças em cinco grupos: populares, médias, controversas, negligenciadas e rejeitadas.

As medidas sociométricas definem-se como um método fiável quando o objetivo é estudar a relação entre pares, pares estes que se apresentam como fontes de informação primordiais para a avaliação das experiências sociais, uma vez facultam informação pormenorizada sobre todos os membros do grupo (Peceguina et al., 2008), ajudando a identificar, dentro do mesmo, as crianças que são aceites socialmente e aquelas que correm risco de rejeição social (Ladd, 2003). Contudo, nos diversos estudos que a literatura nos apresenta (e. g., Coie et al., 1982), o estatuto social das crianças baseia-se no relato dos pares, sendo escassos aqueles que colocam a hipótese de poderem existir outros informantes capazes de classificarem a posição social das crianças (e. g., Andrade et al., 2005). Como tal, e replicando parcialmente o estudo de

Andrade e colaboradores, consideramos que seria relevante tentar perceber, no contexto português, e no âmbito de contextos pré-escolares, se as classificações dos educadores de infância poderiam ser viáveis e vantajosas para identificarmos o estatuto social da criança. Os educadores de infância podem constituir bons informantes na medida em que, para além de terem formação específica na área do desenvolvimento da criança, estando consciencializados para o desenvolvimento típico e atípico, passam muito tempo com as mesmas, tendo múltiplas oportunidades para observar e intervir nos seus processos interativos (Andrade et al., 2005).

Assim, o presente estudo tem como principais objetivos: (1) comparar o estatuto social das crianças em idade pré-escolar, obtido com base nas nomeações sociométricas dos pares, com as classificações do estatuto social por parte dos educadores; (2) analisar a associação entre o estatuto social obtido com base no relato dos pares e com base no relato dos educadores e as características da criança tais como: sexo, idade, problemas de comportamento de internalização e de externalização, competências sociais e competências verbais e (3) analisar, a título exploratório, a associação entre o estatuto social e escolaridade dos pais bem como o tempo de contato entre a criança e o educador.

Neste trabalho, após o Capítulo Introdutório, temos o Capítulo I, onde se pode verificar uma sistematização da literatura revista que aprofunda conteúdos teóricos e empíricos que se consideraram relevantes para o enquadramento dos objetivos do estudo, referindo a importância do estatuto social da criança em idade pré-escolar. Este capítulo, para além de referir as principais aquisições desenvolvimentais esperadas na idade pré-escolar ao nível das competências individuais e sociais das crianças, também refere como se processam as interações e as relações entre díades e grupos de pares, referindo o impacto da aceitação e da preferência social no comportamento e no ajustamento da criança. No Capítulo II, são assinalados os principais objetivos e hipóteses e, ao longo do Capítulo III, descreve-se o método do estudo, que engloba a caracterização dos participantes, das medidas utilizadas e da forma como foi conduzida a investigação. No Capítulo IV, são apresentados os principais resultados deste estudo, que permitem responder às principais hipóteses do mesmo. E, por último, no Capítulo V, são discutidos os resultados obtidos, referindo-se as principais limitações, integrando-se uma reflexão sobre as potencialidades desta investigação, apresentando-se as principais conclusões e sugestões para investigações futuras.

Esta investigação procura colmatar possíveis lacunas ao nível da educação pré-escolar, pois tal como referem Asher e Cole (1995), torna-se importante identificar as crianças que persistem em padrões comportamentais desadaptativos, como forma de se poder intervir e capacitá-las, prevenindo assim possíveis rejeições e desajustes sociais.

Capítulo I – Experiências sociais da criança em idade pré-escolar

Neste capítulo, para além de analisarmos a importância do desenvolvimento das competências individuais e sociais da criança em idade pré-escolar, serão também examinadas questões em torno das interações e das relações com pares, bem como a importância que estas têm na adaptação e no ajustamento social de crianças em idade pré-escolar.

Desenvolvimento da criança e relações sociais com pares

As relações e as interações entre pares têm suscitado ao longo da história da Psicologia um grande interesse por parte dos teóricos. Entre 1830 e 1930, as experiências sociais com pares despertavam já um grande interesse nos investigadores, existindo um conjunto de investigações que pressupunha a relevância do papel de ambas na adaptação social do ser humano (Camargo & Bosa, 2009; Hartup, 1983).

Todavia, no início da Segunda Guerra Mundial, o estudo das interações e das relações entre pares entra em declínio, agravado pelos acontecimentos políticos da época, o que conduziu as investigações no sentido das características individuais como a liderança, as interações e as dinâmicas de grupo (Rubin et al., 2006). Estes acontecimentos contribuíram para que, até 1969, o estudo da interação entre pares fosse relegado, uma vez que os psicólogos consideravam o relacionamento entre crianças menos importante, valorizando mais o relacionamento entre pais-filhos (Pedrosa & Carvalho, 2005)..

Com o passar dos anos, após a década de 70, as investigações tomam um novo rumo. Nesta época, dá-se uma transformação na vida social das mulheres e estas conquistam um novo espaço no mercado de trabalho, sendo obrigadas a procurar alternativas para os cuidados dos seus filhos, surgindo assim a necessidade de se criarem serviços de educação e cuidados de forma a colmatar as carências sentidas na altura. Como resultado desta mudança social, para além de frequentarem novos contextos de educação, as crianças passam a estar inseridas em grupos de pares da mesma idade, desde de tenra idade e durante um período de tempo mais alargado que as crianças de gerações passadas. Tal viragem faz com que se renove o interesse pelo estudo das interações sociais com pares (Rubin et al., 2006).

Na área da psicologia do desenvolvimento, surgiram várias teorias que procuram explicar e estudar a relação entre os processos interativos e o crescimento cognitivo, moral e social. Destacamos as perspetivas do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1932); a teoria da aprendizagem social de Vygotsky (1978); a teoria da personalidade de Sullivan (1953) e a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1979).

Segundo Piaget, o desenvolvimento no ser humano ocorre através de uma sequência hierárquica de estádios de desenvolvimento que, de certa forma, se vão complexificando ao longo do tempo, fruto das experiências que o indivíduo vai vivenciando (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2009). Essas experiências, baseadas em interações, acabam por fazer com que a maior parte das crianças abandone o seu pensamento essencialmente egocêntrico, tornando-as mais capazes de compreender os pensamentos, sentimentos e as perspectivas espaciais dos seus pares (Wozniak, 1996).

Piaget salienta ainda que, é no relacionamento com os pares, que as crianças encontram espaço para explorar as suas ideias, bem como para negociar e discutir as suas perspectivas, algo que define a promoção do desenvolvimento adaptativo da criança (Rubin et al., 2006).

Contrariamente ao defendido por Piaget, Vygotsky (1978) sustenta que o desenvolvimento humano decorre das interações e das relações entre parceiros sociais, afastando-se, desta forma, de uma teoria baseada em sequências de estádios de diferentes fases. Na sua perspectiva, a aprendizagem cognitiva e social deriva do processo interativo e do contacto social (Rubin et al., 2006). Ao analisarmos estas duas teorias, é possível constatar que, para Piaget, o desenvolvimento ocorre através do conflito e da discussão de ideias entre dois indivíduos e, para Vygotsky, é o ato de cooperar que dita a evolução cognitiva e social da criança (Rubin et al., 2006). Assim, Vygotsky (1978) defende que ao cooperarem e com o auxílio dos pares mais capazes, as crianças conseguem desenvolver mais facilmente as suas competências cognitivas e sociais.

Um outro investigador que se preocupou com estas questões foi Sullivan (1953). Este investigador destacou a importância do papel da relação com os pares no desenvolvimento da criança, evocando que, ao interagir com estes, a criança potencia o respeito mútuo, a equidade e reciprocidade, competências fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo e social (Rubin et al., 2006). Para Sullivan, a falta de capacidade da criança para estabelecer uma posição dentro do grupo acaba por afetá-la de forma menos positiva, o que poderá gerar sentimentos de inferioridade que, mais tarde, serão prejudiciais para o seu ajustamento social (Rubin et al., 2006).

Por fim, uma outra perspectiva que contribuiu para um melhor entendimento do papel dos pares no desenvolvimento da criança foi a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner que acabou por acrescentar mais uma variável, a variável contexto. De acordo com o modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo apresentado por Bronfenbrenner e Morris (2006), é necessário analisar não só o contexto onde o desenvolvimento ocorre, como também as características biológicas e psicológicas das pessoas presentes nesse contexto e o processo

através do qual o desenvolvimento se processa. Segundo Bronfenbrenner (1979), é impossível analisarmos o desenvolvimento da criança sem termos em conta os diferentes contextos em que esta interage, desde os mais próximos (e.g., família e pares), aos mais distantes (e.g., valores e ideologias) (Fialho, 2012), sendo que é nos seus microssistemas que a criança vivencia processos de interação recíprocos, cada vez mais complexos.

Apesar das diferenças e das particularidades das visões apresentadas por estes autores, existe uma complementaridade pois todos descrevem a complexidade inerente ao processo de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, à obtenção das competências sociais necessárias para um desempenho social positivo. Neste âmbito, não podemos olvidar as considerações tecidas por Missall e Hojniski (2008), segundo os quais não existe uma definição clara sobre desenvolvimento social, existindo apenas teorias e métodos que articulam vários caminhos que conduzem ao desenvolvimento e à aquisição da competência social (Soares, 2013).

Desenvolvimento de competências sociais em contexto pré-escolar

Embora as teorias acima descritas abordem diferentes perspetivas, o papel dos pares para o desenvolvimento individual e social da criança é valorizado em todas elas. Não obstante, a complexificação das aptidões sociais da criança está intimamente relacionada, não só com as oportunidades de interação com o grupo de pares, entendidas como cruciais para o seu desenvolvimento social, como também com as suas competências individuais (Guralnick, 2006).

O interesse pela compreensão das dinâmicas referentes à competência social tem-se manifestado desde décadas, uma vez que o indivíduo passa grande parte da sua vida em processos interativos com outros indivíduos (Ribeiro, Almeida, Almeida, & Rodrigues, 2004). De acordo com a visão defendida por Guralnick e Neville (1997), a aquisição de competências sociais é um processo permanentemente ativo que depende do desenvolvimento cognitivo, comunicativo, afetivo e motor, abarcando um conjunto de resposta verbais e não-verbais, pontualmente independentes e específicas, através das quais o ser humano expressa, no domínio interpessoal, os seus sentimentos, necessidades, direitos e opiniões (González, 2000). Para Bierman e Welsh (2000), a competência social constitui a capacidade da criança para integrar competências comportamentais, cognitivas e emocionais como forma de se adaptar a uma diversidade de contextos sociais.

Por sua vez, Vaughn e colaboradores (2009) sugerem que a competência social encontra-se multifacetada e hierarquicamente organizada, permitindo explicar aspetos importantes da

adaptação da criança em grupos de pares estáveis. Segundo os autores, para que as crianças se tornem socialmente competentes, é necessário que estejam presentes três dimensões (1) motivação e envolvimento social, (2) perfis de atributos comportamentais e psicológicos, (3) e aceitação de pares, podendo estas ser analisadas através de observações e de entrevistas sociométricas, constituindo um modo poderoso de se obter uma descrição mais geral e mais completa do ajustamento social da criança (Vaughn et al., 2009).

Guralnick (1992, 1999, 2010) tem vindo a desenvolver um modelo que analisa o desenvolvimento da competência social. Segundo o autor, a competência social corresponde à capacidade da criança para selecionar e alcançar, de forma apropriada e com sucesso, os seus objetivos interpessoais, através da influência do comportamento do outro. Estão implicados três tipos de processos fundamentais: (1) processos de regulação emocional, (2) processos sociocognitivos e (3) processos de ordem superior (Guralnick, 2010).

Os processos de regulação emocional englobam o conhecimento e a expressividade emocionais e a capacidade da criança para se expressar e se autorregular, refletindo-se de forma clara nos padrões de interação que a mesma estabelece com os pares (Denham et al., 2003). Crianças que desenvolvem estratégias que lhes permitem reconhecer as emoções dos seus pares e que sejam capazes de exprimir os seus afetos de forma adequada e apropriada tendem a ter mais sucesso nas interações que estabelecem (Diamond, Hong, & Baroody, 2008), do que aquelas que, por sua vez, não se encontram capacitadas para identificar ou até mesmo para se exprimirem de forma adequada. No fundo, uma criança que seja capaz de regular impulsos e modular comportamentos tem mais facilidade em se autocontrolar, conseguindo adaptar-se melhor a situações adversas e desafiantes que lhe surjam no dia a dia. Pelo contrário, uma criança com dificuldades ao nível do autocontrolo, poderá facilmente revelar problemas de externalização (agressividade) e/ou internalização (ansiedade e isolamento) (Guralnick, 2006).

Os processos sociocognitivos permitem que as crianças reflitam sobre as interações sociais e que sejam capazes de selecionar as estratégias apropriadas para resolver determinados desafios como sejam, a entrada no grupo de pares, a resolução de conflitos e a manutenção da brincadeira (Soares, Serrano, & Guralnick, 2013). Crianças que utilizam estratégias sociais que lhes permitem serem eficazes na resolução destas tarefas são consideradas crianças socialmente competentes (Guralnick, 1993). Por sua vez, crianças que não consigam ser eficazes nas suas ações encontram-se predispostas a desenvolverem problemas de socialização ou adaptação social, que podem agravar-se ao atingir a idade adulta (Parker & Asher, 1987).

No que diz respeito aos processos de ordem superior, estes estão relacionados com a integração, organização e sequência de estratégias sociais que as crianças têm de usar no contexto das tarefas sociais. Ao selecionarem estratégias eficazes e apropriadas, a probabilidade de as crianças serem aceites no grupo de pares é mais elevada, gerando sentimento de pertença ao grupo, fazendo com que esta se sinta adaptada (Guralnick, 1993).

Uma análise atenta ao modelo de Guralnick (1993) permite perceber que as dinâmicas sociais que as crianças experienciam desde cedo são um marco importante para o desenvolvimento das competências sociais, tornando-se um precursor do desempenho social futuro remetendo, assim, para a necessidade de se analisar e avaliar o mais precocemente (Soares et al., 2013). Uma criança que seja altamente competente tende a optar por estratégias eficazes e apropriadas, tendo mais probabilidade de ser bem aceite no grupo de pares e de desenvolver amizades recíprocas; ao contrário de uma criança com dificuldades de relacionamento social que frequentemente desenvolve comportamentos agressivos (comportamentos de externalização) e/ou comportamentos de isolamento (comportamentos de internalização) (Odom, McConnell, & Brown, 2008).

De forma a compreender melhor as dinâmicas sociais, Hinde (1992) sugere um modelo onde facilmente podemos perceber que o desenvolvimento social envolve um sistema de relações com diferentes níveis de complexidade, que contemplam, numa perspetiva integrada, aspetos sociais e culturais (Rubin et al., 2006). Neste modelo, encontramos num patamar as interações, isto é, as trocas sociais que ocorrem entre dois indivíduos num determinado período de tempo; no segundo patamar, as relações, que envolvem significados, expectativas e emoções resultantes de um conjunto de interações entre dois indivíduos que se conhecem; e no terceiro, os grupos que correspondem a um conjunto de indivíduos que interagem e que exercem um determinado nível de influência uns sobre os outros (Rubin et al., 2006).

Apesar de realçar a influência mútua entre os diferentes patamares, o autor sugere que as crianças que enfrentam dificuldades ao nível das interações terão mais probabilidade de sentir dificuldades em estabelecer relações, logo terão mais probabilidade de sentir dificuldades em fazer parte de um grupo, o que faz com que enfrentem dificuldades de ajustamento social (Rubin et al., 2006). Assim sendo, é possível concluirmos que uma criança socialmente competente tem maior probabilidade em participar com êxito na interação com os pares, estabelecendo interações socialmente positivas e sentindo-se socialmente mais ajustada (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

Interações em contexto pré-escolar

Como já foi referido anteriormente, as trocas estabelecidas entre pares têm características e qualidades únicas (Beckman & Lieber, 1992), fundamentais para o desenvolvimento das competências individuais e sociais do ser humano (Guralnick, 2011). De acordo com Schujmann (2010), faz parte da natureza do ser humano relacionar-se, sendo que diariamente os indivíduos sentem uma enorme necessidade de interagirem direta e indiretamente, proporcionando momentos de troca de aprendizagens, conhecimento, experiências e afetos.

Os primeiros processos interativos ocorrem no seio da família. Logo após o nascimento, o bebé começa a interagir com o ambiente circundante e, em particular, com os seus cuidadores (Hay, Caplan, & Nash, 2009) através do sorriso, do choro e da imitação. Contudo, é durante o primeiro ano de vida que competências sociais importantes emergem de forma mais clara, tais como (1) trocas de sorrisos e gestos dirigidos aos cuidadores / pares; (2) observação cuidada dos pares, com revelação clara de um interesse social; e (3) capacidade de resposta dirigida, em consonância com os padrões de comportamento apresentados pelos seus companheiros de brincadeira (Rubin et al., 2006).

Segundo Rubin (1982), é no início do segundo ano de vida que as crianças se tornam incontestavelmente mais sociais, fazendo com que as interações se tornem progressivamente mais complexas. Ao atingirem os três anos de idade, e com a consolidação das competências adquiridas, as crianças passam a ser capazes de desenvolver estratégias de forma a coordenarem as suas ações com os pares, envolvendo-se em atividades lúdicas recíprocas (Ladd & Coleman, 2010).

Ao entrarem para contextos de educação e cuidados para a infância, as interações com pares passam a desempenhar um papel importante na aquisição de conhecimentos e competências, na socialização e na afetividade, contribuindo notoriamente para o desenvolvimento cognitivo, não só enquanto crianças mas enquanto adultos (Hartup, 1992). As interações complexificam-se com o passar dos anos, complexidade esse que leva ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, físicas e linguísticas (Williams, Mastergeorge, & Ontai, 2010).

Para Hay e colaboradores (2004), o processo interativo implica a capacidade do indivíduo coordenar a atenção com outra pessoa, ou seja, depende de um entendimento mútuo dos participantes como agentes ativos e intencionais. Na visão de Rubin et al. (2006), a interação entre pares corresponde às trocas sociais entre duas crianças, através das quais estas participam de forma interdependente uma vez que o comportamento de uma é o reflexo e uma

resposta ao comportamento da outra, salientando-se, contudo, que estas acabam por depender das características individuais de cada criança.

Em idade pré-escolar, ao envolverem-se em interações sociais cada vez mais frequentes, ricas, diversificadas, sofisticadas e complexas, as crianças apresentam mais comportamentos pró-sociais com os pares (Coplan & Arbeau, 2009; Rubin et al., 2006). Segundo Eisenberg, Fabes e Spinrad (2006), o desenvolvimento precoce de comportamentos pró-sociais, isto é, de comportamentos voluntários que se destinam a beneficiar outra pessoa, e que incluem geralmente o ato de ajudar, compartilhar, confortar, cooperar e ser atencioso para com os outros, torna-se fundamental para a promoção de relações sociais positivas (Scrimgeour, Blandon, Stifter, & Buss, 2013).

No decurso das interações, a criança tem a possibilidade de evoluir e complexificar as competências que a curto e a longo prazo serão essenciais para o seu ajustamento social (Soares et al., 2013), permitindo a adaptação a novos contextos sociais, como é o caso das competências implicadas na cooperação e gestão de conflitos (Verbeek, Hartup, & Collins, 2000).

Soares e colaboradores (2013) consideram que ao interagirem com os pares, as crianças experimentam estratégias sociais que as tornam capazes de resolver determinadas tarefas (e.g., entrada no grupo de pares, resolução de conflitos e manutenção da brincadeira), o que faz com que, mediante um desafio, as crianças consigam perceber se as suas escolhas são ou não as mais acertadas. Assim, podemos constatar que a promoção de interações positivas entre pares favorece o desenvolvimento de competências sociais (Williams, et al., 2010).

Relações Sociais em contexto pré-escolar

De entre os múltiplos microssistemas em que a criança participa, a família, e em especial os pais ou cuidadores principais, exercem uma influência primordial, uma vez que potencializam a aquisição de competências individuais e sociais. Contudo, com a entrada da criança em contextos de educação e cuidados para a infância, e à medida que as crianças começam a conviver com outras crianças, a influência que os cuidadores exercem vai-se relativizando e os pares passam a assumir uma maior relevância (Silva, 2008).

A maioria das crianças tem o seu primeiro contacto com os pares quando começa a frequentar a creche (dos 3 meses aos 3 anos) ou o jardim de infância (dos 3 aos 6 anos). A partir desse momento, e durante grande parte da sua vida, é com os pares que as crianças irão partilhar uma grande parte do seu tempo e é com eles que uma grande parte das suas interações terá lugar (Ladd, 2005). É entre os 2 e os 5 anos de idade, que as interações

aumentam de frequência e de complexidade, e que as crianças começam a revelar as suas preferências em relação aos pares, levando-as a construir as primeiras relações de amizade (Rubin et al., 2006).

No período pré-escolar, as relações de amizade resultam da riqueza e da complexidade da organização grupal, sendo que, nesta fase, as crianças apresentam claras preferências por pares específicos, que na maioria das vezes são pares com características muito semelhantes às suas, como idade, género e/ou tendências comportamentais (Rubin et al., 2011). Segundo Ladd (1999), as relações sociais caracterizam-se pela: (1) duração (podendo ser longas ou breves); (2) natureza (com efeito positivo, afetivo e/ou pro-social; efeito negativo, conflitos e/ou agressão; ou efeito neutro); (3) contexto (a forma como as crianças se relacionam com os pares pode depender das regras e das características do contexto escolar e/ou familiar); (4) intensidade (podem ser intensas ou calmas); (5) características dos pares (interação entre rapazes e raparigas); (6) e estado emocional (calmo ou agitado).

Dados de investigação têm vindo a reforçar que existem diferenças entre as relações que as crianças estabelecem com os pares (relações horizontais ou igualitárias) e as relações que as crianças estabelecem com os adultos (relações verticais). As primeiras distinguem-se das relações verticais uma vez que os pares se situam ao mesmo nível, isto é, estão próximos da criança em termos de maturidade, competências e poder; enquanto as segundas oferecem à criança proteção e segurança (Hartup, 1989). Ambos os tipos de relações são necessários para o desenvolvimento ótimo da criança, uma vez que desempenham diferentes funções no decurso do mesmo (Moiteiro, 2009).

Com a entrada em contextos de educação e cuidados para a infância, a criança estabelece relações recíprocas com o seu grupo de pares, através de trocas positivas e de afeto mútuo (Rubin et al., 2006). No estudo das relações entre pares, as relações de amizade são aquelas que merecem um maior destaque na literatura, uma vez que constituem uma forma de relação diádica caracterizada pela proximidade emocional, pela reciprocidade e marcadas por uma tonalidade afetiva predominantemente positiva e voluntária (Rubin et al., 2006). Não existe amizade se apenas uma das crianças se considerar amiga da outra, pois para se ser amigo é necessário existir partilha de afetos positivos, mútuos e recíprocos.

Para Bagwell e Schmidt (2011), os amigos são aqueles indivíduos que se apoiam uns aos outros, que compartilham sentimentos recíprocos de proximidade e intimidade. A capacidade de fazer amigos, a qualidade e a estabilidade das amizades está relacionada com a maturidade emocional e sociocognitiva das crianças, sendo que é necessário existir intimidade na relação, similaridades e complementaridade de talentos e interesses (Rubin, et al., 2006). Uma relação

de amizade é, por isso, uma relação voluntária que não é obrigatória ou prescrita, como é o caso das relações que as crianças vivenciam com os colegas, que são muitas vezes relações impostas pelo contexto, o que não quer dizer que mais tarde, por iniciativa da própria criança, não possam tornar-se relações de amizade (Rubin, Fredstrom, & Bowker, 2008).

Existem vários aspetos que podem ser analisados na abordagem das relações de amizade. Vaughn e os seus colaboradores (2001) verificaram, numa amostra de crianças em idade pré-escolar, que amizades recíprocas são mais frequentes em díades do mesmo género. Os mesmos autores constataam também que crianças com amizades recíprocas recebiam mais atenção por parte dos seus pares e iniciavam interações positivas e neutras com mais frequência sendo, no geral, mais aceites pelos pares do que crianças com amizades não recíprocas (Moiteiro, 2009).

Segundo Howes (2009), as crianças em idade pré-escolar comportam-se de forma diferente com amigos e não-amigos, envolvendo-se em mais comportamentos pró-sociais e mais conflitos com os seus amigos; contudo, estes comportamentos tendem a ser resolvidos através da negociação e da procura de soluções comuns. A autora refere também a importância da cultura na relação entre pares referindo que as culturas coletivistas, como é o caso da cultura portuguesa, valorizam a coesão e, por isso, valorizam a amizade; e as culturas individualistas desvalorizam as ligações entre as crianças, preocupando-se mais com aspetos relacionados com a individualidade como a liderança. Howes conclui que os contextos em que a criança interage acabam por definir o tipo e a qualidade da amizade, sendo que um ambiente emocional e social positivo leva a mais amizades positivas. Sabe-se hoje que as relações de amizade durante o período da infância são fundamentais no processo de ajuste e desempenho escolar, no desenvolvimento dos papéis sociais e na promoção do bem-estar das crianças (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996).

Segundo DeRosier, Kupersmidt e Patterson (1994), o envolvimento das crianças em relações próximas de amizade tem resultados positivos ao nível do desenvolvimento e ajustamento social, e em contrapartida a dificuldade em manter relações com os pares parece ser preditiva de problemas de adaptação em termos individuais e sociais. Assim, além de facilitar o ajustamento social, a relação com os pares contribui para o bem-estar emocional da criança e para o autoconceito positivo, reduzindo fatores como a ansiedade e a baixa autoestima (Coplan, Prakash, O'Neil, & Armer, 2004).

Grupo de pares em contexto pré-escolar

Com o objetivo de compreender melhor as interações e relações entre pares, vários autores têm tentado perceber o papel das mesmas no funcionamento da dinâmica de grupos, uma vez que para o ajuste social da criança, é importante que esta se relacione com o outro e se sinta parte integrante de diversos grupos sociais.

O grupo deve ser analisado como uma rede de relações entre indivíduos, assumindo o nível superior de complexidade social, uma vez que se define pelas relações que o constituem e pelos tipos de interações que estes vão desenvolvendo (Rubin et al., 2006). O grupo representa, assim, um conjunto de pessoas em interação com determinado grau de influência recíproca e pode ser formado de forma espontânea ou não, como é o caso por exemplo dos grupos de crianças em salas de educação pré-escolar (Rubin et al., 2006).

Na idade pré-escolar, o contato frequente com os pares possibilita que as crianças interajam em atividades de constante partilha com os diversos membros do grupo e que construam relações afetivas (Kindermann, 1993). O grupo de pares acaba, assim, por constituir, para a criança, um contexto único de aprendizagem acerca dos outros e de si própria (Vaughn & Santos, 2007). Para além de normas e de padrões de comportamento, todos os grupos têm atitudes que caracterizam os seus membros e os diferenciam dos restantes membros dos outros grupos, constituindo um importante contexto de desenvolvimento, uma vez que suportam os comportamentos dos seus membros, acabando por definir a sua identidade (Rubin et al., 2006).

Segundo Rubin e colaboradores (2006), existem algumas características do grupo de pares que influenciam a forma como as crianças se comportam socialmente, como: (1) coesão, ou grau de unidade e inclusão exibida pelas crianças ou manifestada pela densidade das relações interpessoais, que influencia o sentimento de pertença da criança dentro do grupo; (2) o estatuto hierárquico que permite que o grupo se organize ao nível das relações individuais, acabando por influenciar a formação de novas amizades; (3) a homogeneidade ou a consistência entre membros ao nível das características pessoais (e.g., sexo e idade); (4) e, por último, as normas ou padrões distintos de comportamentos e atitudes que caracterizam os membros do grupo e os diferenciam dos restantes grupos.

Gifford-Smith e Brownell (2003) propõem outras dimensões para caracterizar o grupo de pares, sendo elas: (1) proximidade, (2) similaridade e (3) familiaridade. Ao nível da (1) proximidade, as crianças em idade pré-escolar tendem a interagir mais com os pares com quem costumam brincar nos seus contextos sociais (casa, jardim de infância); no que diz respeito à (2) similaridade, a maioria das crianças em idade pré-escolar privilegia os

relacionamentos com crianças que são semelhantes a elas, especialmente no que diz respeito à idade, ao género, a interesses que partilham e a traços de personalidade; e, por último, no que diz respeito à (3) familiaridade, as crianças tendem a relacionar-se mais facilmente com aquelas crianças que, por algum motivo, lhes são familiares, isto é, mesmo não tendo nenhuma ligação com as mesmas, o facto de, por exemplo, terem frequentado o mesmo contexto escolar, ou se terem encontrado ocasionalmente num outro contexto faz com que se sintam mais próximas do que crianças com quem nunca se tinham cruzado.

Considerando todos estes constructos, que caracterizam o grupo de pares, percebemos que, ao relacionarem-se, as crianças vivenciam várias experiências como o “ser gostado” e aceite pelo grupo de pares, remetendo-nos para o conceito de aceitação social (Rubin et al., 2011). Apesar de a aceitação pelos pares e a popularidade serem frequentemente considerados conceitos sinónimos, a investigação revela que ser aceite pelos pares não é necessariamente o mesmo que ser popular (Gorman, Kim, & Schimmelbusch, 2002), uma vez que a popularidade refere-se ao modo como um determinado indivíduo é percebido pelos restantes elementos do grupo, ou seja, um indivíduo é considerado popular quanto maior for o número de escolhas positivas do mesmo dentro do grupo de pares (Bukowski & Hoza, 1989).

Estatuto Sociométrico

A partir do final da década de 1970, procurava-se compreender as relações sociais a nível grupal, sendo que o recurso às medidas sociométricas tornou-se um procedimento bastante comum (Kohlberg, Lacrosse & Ricks, 1972; Peceguina et al., 2008; Roff, Sells, & Golden, 1972). Vários autores reconhecem a importância das técnicas sociométricas (Gest, Sesma, Masten & Tellegen, 2006), como fontes de informação fundamentais, para uma boa avaliação do ajustamento social das crianças (Peceguina et al., 2008).

O conceito de sociometria foi introduzido, como já foi referido, no início dos anos 30 por Moreno (1934) com o objetivo de avaliar e perceber como os indivíduos são percebidos dentro do grupo de pares e até que ponto estes são parte integrante do mesmo (Hymel, Vaillancourt, McDougall, & Renshaw, 2002). Para além de ajudar a identificar crianças em risco de ajustamento social (McMullen, Veermans, & Laine, 2013), também é um bom preditor do ajustamento social futuro (Peceguina et al., 2008). Depois da investigação realizada por Moreno (1934), Coie e colaboradores (1982) apresentaram um modelo baseado em nomeações sociométricas, que define a aceitação e a rejeição social, através de pontuações normalizadas das preferências (nomeações positivas) e das rejeições (nomeações negativas) que cada criança recebe, usando estes valores para determinar o impacto social e a preferência

social. Segundo os autores, a preferência social refere-se à diferença entre o número de vezes que a criança é nomeada positivamente e o número de vezes que a criança é nomeada negativamente; o impacto social resulta do total de nomeações positivas e negativas de que uma criança é alvo, representando assim o índice de visibilidade da criança dentro do grupo (Coie et al., 1982).

Deste modo, com base na combinação dos valores de preferência e de impacto social e dos índices de aceitação e rejeição social, é possível classificar as crianças em cinco categorias referentes ao estatuto sociométrico, sendo que estas podem ser classificadas como populares, rejeitadas, controversas, intermédias e negligenciadas (Rubin et al., 2006). As crianças populares são geralmente crianças com um sentimento positivo de si próprias (Emídio, Santos, Maia, Monteiro, & Veríssimo, 2008). Estas caracterizam-se por participarem mais nas atividades de grupo e por apresentarem mais comportamentos pró-sociais que as restantes crianças (Gazelle, 2008), mais competências verbais (Ladd et al., 1996) e mais competências sociais (Eisenberg et al., 2006). As raparigas são normalmente classificadas como mais populares que os rapazes (Morais et al., 2001) apresentando altos índices de aceitação, preferência e impacto social e baixos índices de rejeição (Ladd et al., 1996).

No que diz respeito às crianças rejeitadas, estas são, segundo a literatura, o grupo mais frequentemente estudado, sendo caracterizadas pela agressividade, violação de regras, hiperatividade e disruptividade (Coie et al., 1990; Rubin et al., 2006). Os problemas de comportamento são frequentemente associados a estas crianças não só pelo grupo de pares como também pelos educadores e observadores, sendo um forte preditor do estatuto de rejeição (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Dentro do grupo das crianças rejeitadas, existem crianças rejeitadas não agressivas e crianças rejeitadas agressivas. As crianças rejeitadas não agressivas revelam maior apatia e maior dificuldade em se envolverem em comportamentos exploratórios (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). Estas crianças são, na sua maioria, do sexo feminino e revelam mais comportamentos de internalização, como isolamento social (Rubin et al., 2006). Por sua vez, as crianças rejeitadas agressivas revelam mais problemas de comportamento de externalização, como a agressividade, sendo este tipo de comportamentos mais associados ao sexo masculino (Coie et al., 1990; Rubin et al., 2006). Tanto as crianças rejeitadas agressivas como as crianças rejeitadas não agressivas apresentam valores elevados de rejeição e impacto social, e valores baixos de aceitação e preferência social, sendo que apenas ocasionalmente recebem escolhas positivas por parte dos pares, recebendo sempre mais escolhas negativas (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

As crianças controversas apresentam muitas das características das crianças populares mas também das crianças rejeitadas. As crianças com o estatuto de controversas podem, tal como as rejeitadas, ser mais conflituosas e agressivas (Braza et al., 2007). Contudo, estas crianças também revelam mais comportamentos de internalização, como isolamento, do que as crianças populares e médias (Morais et al., 2001). Estas crianças, ao contrário das crianças populares, das rejeitadas e das negligenciadas, podem ser extremamente agradáveis com alguns pares e extremamente desagradáveis com outros (Bukowski & Newcomb, 1985), sendo que não é possível atribuir uma designação precisa para este grupo.

Relativamente às crianças negligenciadas, os dados que a literatura nos fornece são escassos, provavelmente pela pouca visibilidade destas crianças dentro do seu grupo de pares, levando a que educadores/professores tenham informação insuficiente para fazer uma caracterização destas crianças (Rubin et al., 2011). Contudo, segundo os poucos dados existentes na literatura, estas crianças recebem poucas nomeações, tanto positivas, como negativas, existindo por isso uma invisibilidade social (Rubin et al., 2006).

Para finalizar, existem crianças com um estatuto social que pode ser caracterizado como médio. Tal como o nome indica, diz respeito a crianças que se encontram num espetro intermédio e que apresentam índices moderados de aceitação, de rejeição, de impacto e de preferência social (Morais et al., 2001).

Segundo a literatura, as medidas sociométricas são um instrumento fiável que permite avaliar o ajustamento social da criança (Peceguina et al., 2008), classificando-a em grupos sociométricos de acordo com a natureza e a dimensão das suas relações interpessoais com o grupo de pares (Coie & Dodge, 1990). Ao recorrer-se à nomeação das crianças e de elementos do grupo, é possível obter-se dados únicos e relevantes que ajudam a identificar crianças em risco de rejeição social. Contudo, a literatura tem procurado alternativas fiáveis para se aceder ao estatuto social, sem recorrer às avaliações das crianças (McMullen et al., 2013).

Os investigadores estão consciencializados da importância dos pais como bons informantes acerca das interações dos seus filhos. Porém, tem-se colocado a hipótese de que recorrer-se às avaliações dos professores pode ser uma mais-valia, uma vez que estes estão sensibilizados e informados sobre as dinâmicas dos grupos de pares; não partilham nenhum tipo de relação genética; e passam grande parte do seu dia em contacto com a criança e com os pares, podendo observar as interações dos mesmos (McMullen et al., 2013). Além de permitir identificar crianças em risco de condutas disruptivas, isto é, crianças com problemas de comportamento (Bukowski & Adams, 2005), a avaliação dos professores torna-se menos morosa (Rubin et al., 2006), uma vez que estes têm mais facilidade em compreender a tarefa

que lhes é proposta. No entanto, comparativamente às crianças, pensa-se que os educadores podem transparecer para a sua avaliação juízos de valor pessoais acerca dos comportamentos de determinada criança. Ou seja, uma criança que apresente problemas de comportamento pode ser percebida pelo educador como rejeitada, no entanto, esse julgamento pode não corresponder às opiniões das crianças e esta ser considerada popular junto do grupo de pares (McMullen et al., 2013).

Capítulo II – Enquadramento, Objetivos e Hipóteses

Este estudo enquadra-se no âmbito do projeto de investigação *Promover as relações entre pares: As ideias e as práticas de educadores de infância*, partilhando a amostra e opções metodológicas de outros estudos resultantes deste projeto. Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (referência PTDC/CPE-CED/117476/2010) e autorizado pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (Autorização n.º 7619/2012) e pela Direção-Geral da Educação (Inquérito n.º 0092300007), a recolha de dados deste estudo decorreu nos anos letivos de 2012/2013 e de 2013/2014.

Tendo como base os pressupostos teóricos descritos e as evidências empíricas apresentadas, procurámos, neste estudo, encontrar respostas para as nossas questões de investigação relativamente ao estatuto social da criança e à forma como este é percebido não só pelos pares como também pelos educadores (McMullen et al., 2013). Assim, foram definidos como objetivos gerais para esta investigação (1) comparar o estatuto social das crianças em idade pré-escolar junto dos pares com as classificações do estatuto social por parte dos educadores; (2) analisar a associação entre o estatuto social obtido com base no relato dos pares e com base no relato dos educadores e características da criança, tais como sexo, idade, problemas de comportamento de internalização e de externalização, competências sociais e competências verbais e (3) analisar, a título exploratório, a associação entre o estatuto social obtido com base no relato dos pares e com base nas classificações dos educadores com características sociodemográficas das famílias (e.g., escolaridade dos pais) e uma variável relativa ao tempo de contato, cumulativo, entre a criança e o educador.

Neste sentido, aquilo que pretendemos perceber é se:

(1) Existem diferenças estatisticamente significativas entre as classificações do estatuto social das crianças por parte dos educadores e as classificações do estatuto sociométrico das crianças com base nas nomeações dos pares;

(2) As crianças classificadas pelos educadores como populares estão significativamente há mais tempo sob o cuidado destes profissionais, que os restantes grupos de crianças.

(3) As crianças classificadas pelos educadores como controversas são mais novas que as restantes crianças dos diferentes grupos.

(4) As crianças classificadas pelos educadores como populares revelam uma maior aceitação social por parte dos pares do que os restantes grupos de crianças;

(5) As crianças classificadas pelos educadores como populares revelam mais competências sociais e mais competências verbais do que os restantes grupos de crianças;

(6) As crianças classificadas pelos educadores como controversas revelam mais problemas de comportamento de externalização do que os restantes grupos de crianças;

(7) As crianças classificadas pelos educadores como rejeitadas revelam mais problemas de internalização do que os restantes grupos de crianças;

(8) As crianças classificadas pelos educadores como rejeitadas são menos aceites pelos pares do que os restantes grupos de crianças.

(9) Os educadores tendem a atribuir estatutos sociais mais positivos a meninas do que a meninos.

(10) Existe uma relação entre o grau de escolaridade dos pais e o estatuto social das crianças, segundo a classificação dos educadores, isto é, os educadores tendem a atribuir estatutos sociais mais positivos a crianças cujos pais/mães têm níveis de escolaridade superiores.

Capítulo III – Método

Participantes

Instituições

Este estudo, realizado na Região da Grande Lisboa, contou com a participação de 25 Agrupamentos de Escolas, de 5 Estabelecimentos da Rede Privada com fins lucrativos e de 10 Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Salas

Participaram neste estudo 89 salas de educação pré-escolar. Os grupos de crianças destas salas eram, na sua grande maioria, heterogéneos em termos etários (84.3%), isto é incluíam crianças de 3, 4, e/ou 5 anos de idade; existindo apenas 8 grupos de crianças com 5 anos e 6 grupos de crianças com 4 anos. O tamanho dos grupos variava entre 14 e 27 crianças ($M = 21.21$, $DP = 2.55$).

Educadores

Participaram neste estudo 89 educadores de infância, responsáveis pelas salas descritas anteriormente, sendo que apenas 1 era do género masculino. Relativamente à idade, estes profissionais, tinham entre 24 anos e 63 anos ($M = 46.51$, $DP = 8.50$) e no que respeita à experiência profissional, esta variava entre os 2 anos e os 35 anos ($M = 21.18$, $DP = 7.96$).

Crianças

Neste estudo, participaram 352 crianças, com idades compreendidas entre os 33 meses e os 79 meses ($M = 65.12$, $DP = 7.60$), 50.3 % das quais eram do género feminino e 49.7% do género masculino. De acordo com a informação disponível acerca dos pais das crianças participantes, apenas 1.3% tinha o 1º ciclo incompleto, sendo que 16.3% tinham o 3º ciclo completo, 27.5% o ensino secundário completo e 16.3% a licenciatura. No que diz respeito às mães (e, num dos casos, à avó responsável pela educação da criança-alvo), apenas 0.3% tinham o 1º ciclo incompleto, 13.3% o 3º ciclo completo, 29.6% o ensino secundário completo e 24.5% a licenciatura.

Medidas

Com o objetivo de responder às questões colocadas neste trabalho, foram utilizadas as seguintes medidas: (a) Medidas Sociométricas, (b) Sistema de Avaliação das Competências Sociais, (c) Nova Scotia Modified IOWA Connors (NSIC), (d) a versão Portuguesa da Wechsler Intelligence Scale for Children (WPPSI-R, Wechsler, 2003) e (e) Questionário sociodemográfico dirigido aos educadores das crianças em estudo.

Medidas Sociométricas

As entrevistas sociométricas implicaram a aplicação de duas técnicas sociométricas distintas: (a) nomeações sociométricas, que permitem aceder à preferência social e ao impacto social das crianças e (b) avaliações sociométricas, que permitem chegar ao grau de aceitação social destas crianças. No que diz respeito às nomeações, cada criança tem de escolher, a partir das fotografias dos colegas, os três colegas com quem mais gosta de brincar (nomeações positivas) e os três colegas com quem gosta menos de brincar (nomeações negativas). O total de nomeações positivas e o total de nomeações negativas para as crianças-alvo pode ser calculado e dividido pelo número de crianças do grupo que efetuaram nomeações, obtendo-se assim a proporção de nomeações positivas e a proporção de nomeações negativas (Peceguina et al., 2008). A proporção de preferência social resulta da diferença entre a proporção de nomeações positivas e a proporção de nomeações negativas. A proporção de impacto social pode ser calculada através da soma das nomeações positivas e das nomeações negativas (Peceguina et al., 2008). De forma a obtermos o estatuto social da criança, e tal como Peceguina e colaboradores (2008) referem no seu artigo, a partir das dimensões de preferência social (diferença entre a proporção de nomeações positivas e a proporção de nomeações negativas) e de impacto social (soma das nomeações positivas com as nomeações negativas) é possível aferir os 5 estatutos sociais (popular, média, controversa, negligenciada e rejeitada).

No que diz respeito às avaliações sociométricas, cada criança distribui por três caixas as fotografias das restantes crianças do grupo, de acordo com o quanto gosta de brincar com cada uma delas. A caixa correspondente ao “gosto muito de brincar” (assinalada com uma cara contente), corresponde ao valor 3; a caixa correspondente ao “gosto mais ou menos de brincar” (assinalada com uma cara neutra) corresponde ao valor 2; e a caixa correspondente ao “não gosto de brincar” (assinalada com uma cara triste) corresponde ao valor 1. Com base nesta medida, e calculando as médias das avaliações recebidas por cada criança, é possível calcular uma pontuação de aceitação social para cada criança. Para efeitos de comparação

entre salas, as médias de aceitação social são estandardizadas (através da conversão em notas z).

Sistema de Avaliação das Competências Sociais

A avaliação da competência social das crianças foi efetuada com base na versão pré-escolar, dirigida aos educadores, do Sistema de Avaliação das Competências Sociais, tradução portuguesa do *Social Skills Rating System* (SSRS) (Gresham & Elliott, 1990). Este instrumento inclui uma escala que permite avaliar as competências sociais das crianças e outra que permite avaliar os problemas de comportamento das mesmas.

Os itens são avaliados numa escala constituída por 3 níveis ordinais (0 = *Nunca*, 1 = *Algumas Vezes*, 2 = *Muitas Vezes*), de acordo com a frequência com que a criança apresenta determinado comportamento. Neste estudo, a consistência interna da escala de competências sociais foi elevada ($\alpha = .92$), bem como a consistência interna da escala relativa aos problemas de comportamento ($\alpha = .79$). No que diz respeito à subescala direcionada para os comportamentos de externalização, a consistência também foi elevada ($\alpha = .86$); contudo, na subescala de comportamentos de internalização, podemos verificar que a consistência interna foi significativamente mais baixa ($\alpha = .54$). Assim, os resultados obtidos nesta subescala requerem algum cuidado na sua interpretação.

Nova Scotia Modified IOWA Conners (NSIC)

O NSIC inclui todos os itens da escala IOWA Conners e da Pittsburgh Modified IOWA Conners (Andrade et al., 2005), bem como os itens adicionais que avaliam relações entre pares. Neste estudo, recorreu-se apenas ao item que avalia o estatuto social dos pares, pedindo aos educadores de infância (ou professores) que classificassem a afirmação que melhor descrevia a popularidade das crianças junto ao grupo de pares. O item é constituído por 5 afirmações: (1) É ativamente rejeitada pelos pares; (2) É simplesmente ignorada pelos pares; (3) É ativamente rejeitada por alguns pares mas é popular com outros pares; (4) Tem uma popularidade média; (5) É muito popular junto dos pares. Os professores/educadores são instruídos no sentido de selecionar uma afirmação por criança (Andrade et al., 2005).

Wechsler Intelligence Scale for Children (WPPSI-R, Wechsler, 2003)

A *WPPSI-R* é uma versão revista da Escala de Inteligência Wechsler, concebida para analisar o funcionamento cognitivo da criança. A escala é aplicada individualmente a crianças dos 3 e 6 anos. Na sua versão completa, esta escala é composta por 12 subtestes (2 dos quais

são opcionais), agrupados em duas subescalas, a escala de realização e a escala verbal. Para este estudo, recorreremos à escala verbal composta pelas seguintes provas: (1) informação, (2) vocabulário, (3) aritmética, (4) semelhanças e (5) compreensão. Em cada uma das provas, pretende-se avaliar diferentes competências, sendo que na prova de informação (21 itens) pretendemos avaliar o conhecimento geral das crianças; na prova de vocabulário (22 itens) a capacidade de a criança indicar o significado e a função de determinadas palavras; na prova de aritmética (20 itens) é explorado o raciocínio matemático; na prova de semelhanças (20 itens) analisa-se a capacidade da criança para associar/ comparar palavras encontrando semelhanças; e a prova de compreensão (15 itens) que avalia a capacidade da criança em compreender e posteriormente verbalizar o porquê de determinadas ações (Emídio et al., 2008).

Questionário dirigido às educadoras

O questionário encontra-se estruturado em duas partes. A primeira parte destinou-se à recolha de dados sociodemográficos relativos aos educadores de infância: idade, habilitações académicas, formação especializada, anos de serviço e tipo de instituição em que trabalhava. A segunda parte estava orientada para a recolha de informação relativa ao grupo de crianças pelo qual o educador era responsável: número de crianças por grupo e faixa etária do grupo.

Procedimento

Obtida a autorização pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (Autorização n.º 7619/2012) e pela Direção-Geral da Educação (Inquérito n.º 0092300007), foi iniciado o processo de recrutamento e seleção. Após as instituições terem manifestado interesse e disponibilidade em participar no nosso estudo, os educadores de cada instituição foram contactados pelos investigadores, com a finalidade de se marcar a primeira reunião para disponibilizar informação sobre o estudo (objetivos, procedimentos e instrumentos). Durante as reuniões, os educadores tiveram oportunidade de exporem as suas dúvidas, tendo sido entregues cartas de consentimento informado com explicação detalhada sobre todos os procedimentos, incluindo cartas de consentimento informado destinadas às famílias das crianças. Após a equipa de investigação ter esclarecido todas as questões das instituições e dos participantes e ter obtido os consentimentos, procedeu-se à recolha de dados. Em cada sala, foram selecionadas aleatoriamente 4 crianças: dois meninos e duas meninas com desenvolvimento típico, sendo que o único critério de exclusão era terem menos de 4 anos de

idade. Para além destas 4 crianças, foi ainda selecionada uma criança com incapacidades; contudo, neste estudo, foram consideradas apenas as crianças com desenvolvimento típico.

As entrevistas sociométricas foram realizadas a todas as crianças da sala, sempre que tínhamos autorização dos pais, sendo que, neste estudo, em cada sala era necessário assegurar a participação de, pelo menos 60%, das crianças. Após termos essas autorizações, as crianças eram entrevistadas individualmente, em sessões com a duração aproximada de 15 minutos. As fotografias necessárias para as avaliações sociométricas foram tiradas num momento prévio à realização das entrevistas, tendo sido assegurado que não eram captadas imagens das crianças cujas famílias não deram o seu consentimento. O momento e o local para a realização das entrevistas foram previamente acordados com a educadora responsável pela sala, de forma a preservar tanto quanto possível o decurso normal das atividades.

Para além das entrevistas sociométricas foram aplicadas outras medidas (apenas às 4 crianças selecionadas aleatoriamente) com vista a analisar as competências verbais das mesmas, recorrendo-se aos subtestes de competência verbal da *WPPSI-R*. Os testes foram aplicados, pela equipa de investigação, individualmente, às crianças participantes, num espaço reservado, fora da sala de atividades, com o intuito de avaliar as competências verbais das mesmas aplicando as seguintes provas: (1) informação, (2) vocabulário, (3) aritmética, (4) semelhanças e (5) compreensão, sendo este opcional.

Pedi-se, ainda, às educadoras responsáveis por cada sala de atividades que preenchessem a escala de avaliação de competências sociais para as crianças-alvo do estudo bem como o item referente ao estatuto social dos pares da escala Nova Scotia Modified IOWA Conners.

Durante todo o procedimento, cada educador foi informado que (1) o preenchimento dos questionários era voluntário e que a recusa em preencher não implicaria qualquer prejuízo de carácter pessoal ou profissional; (2) os dados recolhidos eram confidenciais.

Análise de Dados

O tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 20. Numa fase inicial, realizaram-se as análises descritivas das variáveis relativas à caracterização da amostra, tanto ao nível sociodemográfico como das principais variáveis em estudo, recorrendo ao cálculo das médias, desvios-padrão, mínimo e máximo. Posteriormente, para a confirmação das hipóteses colocadas, realizaram-se alguns testes de independência *Qui-quadrado*, para testar: (1) a existência de relação entre o estatuto social com base na nomeação de pares e o estatuto social com base na classificação dos educadores; (2) a existência de relação entre o estatuto social

das crianças com base na nomeação de pares e o sexo das crianças; (3) a existência de relação entre o estatuto social das crianças com base na classificação dos educadores e o sexo das crianças; (4) a existência de relação entre o estatuto social das crianças com base na nomeação de pares e o grau de escolaridade dos pais; e (5) a existência de relação entre o estatuto social das crianças com base na classificação dos educadores e o grau de escolaridade dos pais. Também foram realizadas duas análises de variância simples (*One-way ANOVA*) para verificar grupos de crianças com diferentes estatutos sociais, em função dos dois informantes em estudo, diferiam em função das suas características individuais. Neste caso, uma vez que estamos perante uma grande amostra ($N = 352$) e pela aplicação do Teorema do Limite Central considerou-se que a eventual violação dos pressupostos de normalidade não teria consequências graves.

Capítulo IV- Resultados

Estatísticas Descritivas

Antes de se proceder ao teste das hipóteses em estudo, calcularam-se as médias, os desvios-padrão e os valores mínimos e máximos das variáveis em estudo, que se encontram no Quadro 1.

Quadro 1 – Indicadores descritivos das variáveis em estudo

Variáveis	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>
Idade (meses)	352	65.12	7.60	33.0	79.4
Tempo com educadora (meses)	347	14.45	10.96	2.2	70.0
Competências Sociais	352	1.49	0.31	0.43	2.00
Problemas de comportamento	352	0.42	0.35	0.00	1.70
Externalização	352	0.52	0.50	0.00	2.00
Internalização	352	0.28	0.34	0.00	1.50
Competência Verbal (WPPSI-R)	352	10.53	2.20	3.75	16.50
Aceitação Social (Z)	352	0.76	0.97	-2.80	2.27

Através da análise do Quadro 1, é possível verificar que as crianças têm em média cinco anos e meio. No que respeita ao tempo que a criança está com o educador, verifica-se muita variabilidade, existindo crianças que estão há apenas 2 meses com o educador e crianças que já estão há quase 6 anos.

Relativamente às competências sociais, em média as crianças encontram-se no ponto médio da escala ($M = 1.49$) e no que respeita a problemas de comportamento, podemos verificar que estes são pouco frequentes, sendo que, em média, os problemas de internalização ($M = 0.28$) parecem ser menos frequentes que os de externalização ($M = 0.52$). Ao nível da competência verbal, os resultados apurados sugerem a existência quer de crianças com níveis de competência verbal muito acima da média ($Máx = 16.50$) quer de crianças com níveis de competência muito abaixo da média ($Min = 3.75$), sugerindo tratar-se de uma amostra heterogénea.

Relação entre o estatuto social das crianças com base nas nomeações dos pares e o estatuto social relatado pelos educadores

O Quadro 2 apresenta as distribuições do estatuto social das crianças apurado com base nas nomeações dos pares e o estatuto social obtido com base no relato pelos educadores. Ao contrário do que seria expectável, os resultados revelam que, das 342 crianças participantes, apenas 10 (menos de 3%) são consideradas rejeitadas pelos educadores, enquanto 85 (25%) são rejeitadas pelo grupo de pares. Do mesmo modo, do total de 342 crianças, 54 (16%) são

consideradas populares com base no relato dos pares, enquanto 122 (36%) são consideradas populares pelos educadores.

Quadro 2 – Distribuição de frequências do estatuto social com base na nomeação de pares e do estatuto social com base no relato dos educadores

	Estatuto Social – Relato Educadores				Total
	Rejeitadas e Negligenciadas	Controversas	Médias	Populares	
Rejeitadas	6	18	45	16	85
Negligenciadas	0	4	3	1	8
Controversas	0	3	8	17	28
Médias	1	4	16	21	42
Populares	0	2	23	29	54
Outros	3	25	59	38	125
Total – Relato Pares	10	56	154	122	342

Nota: Não se verificam os pressupostos do teste do Qui-quadrado, já que existem 41.7% das células com frequência inferior a cinco.

No sentido de se testar a hipótese de que existe uma relação entre o estatuto social relatado pelos educadores e o estatuto sociométrico obtido com base em nomeações dos pares, aplicou-se o teste de independência do *Qui-quadrado* ($\chi^2(15) = 47.353, p < .001$). Contudo, uma vez que 41.7% das células tinham frequência inferior a 5, mesmo após a criação de uma nova variável que juntava as crianças rejeitadas e negligenciadas de acordo com a classificação dos educadores, não se verificam os pressupostos deste teste, pelo que os resultados não podem ser considerados.

Relação entre o estatuto social das crianças com base no relato dos pares e dos educadores e o sexo da criança

No sentido de verificarmos a relação entre o estatuto social das crianças com base em nomeações dos pares e no relato dos educadores de infância e variáveis sociodemográficas, testou-se, para estes dois estatutos, a existência de uma possível relação com o sexo da criança. O Quadro 3 apresenta os resultados obtidos relativamente ao estatuto social das crianças através da nomeação dos pares e o sexo da criança, revelando que não existe uma associação estatisticamente significativa entre estas duas variáveis ($\chi^2(5) = 2.258, p = 0.812$).

Quadro 3 – Frequências do estatuto social da criança com base em nomeações de pares em função do sexo da criança

	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Rejeitadas	43	43	86
Negligenciadas	4	5	9
Controversas	14	14	28
Médias	21	24	45
Populares	26	32	58
Outros	69	56	125
Total	177	174	351

Relativamente ao estatuto social relatado pelos educadores, o teste de independência do *Qui-quadrado* ($\chi^2(3) = 1.649, p = 0.648$) revela a ausência de relação entre as duas variáveis (ver Quadro 4).

Quadro 4 – Frequências do estatuto social relatado pelos educadores em função do sexo da criança

	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Rejeitadas e Negligenciadas	6	4	10
Controversas	25	32	57
Médias	81	73	154
Populares	61	61	122
Total	173	170	343

Relação entre o estatuto social das crianças com base no relato dos pares e dos educadores e o grau de escolaridade dos pais

O grau de escolaridade dos pais foi outra das variáveis sociodemográficas que se pretendeu estudar, uma vez que se aspirava perceber a existência ou não de relação entre esta e o estatuto social da criança com base em nomeações dos pares e o estatuto social da criança relatado pelos educadores.

De forma a facilitar a leitura dos dados, apresentados no Quadro 5, recodificou-se a variável grau de escolaridade em três níveis em que o grau baixo tem início no 1º ciclo incompleto e termina no 3º ciclo incompleto; o grau médio refere-se ao 3º ciclo, secundário incompleto, secundário e frequência do ensino universitário; e o elevado diz respeito a qualquer grau universitário completo.

Os resultados do Quadro 5 revelam que não existe relação entre o estatuto social da criança obtido com base em nomeações de pares e o grau de escolaridade da mãe ($\chi^2(8) = 10.157, p = 0.254$)¹ e o estatuto social da criança obtido com base em nomeações de pares e o grau de escolaridade do pai ($\chi^2(8) = 6.517, p = 0.590$).

Quadro 5 – Distribuição de frequências do estatuto social da criança obtido com base em nomeações dos pares em função do grau de escolaridade dos pais

	Grau de escolaridade da mãe			Grau de escolaridade do pai		
	Baixo	Médio	Elevado	Baixo	Médio	Elevado
Rejeitadas/Negligenciadas	24	46	21	23	38	22
Controversas	4	9	12	7	10	7
Médias	6	22	14	7	22	10
Populares	7	31	15	9	28	12
Outros	24	59	36	25	65	20
Total	65	167	98	71	163	71

¹Recodificou-se a variável estatuto social obtido com base em nomeações de pares, juntando as categorias rejeitadas e negligenciadas para que as condições para a aplicação do teste do *Qui-quadrado* se verificassem já que com a codificação original mais de 20% (22,2%) das células tinham frequência inferior a cinco.

Tal como para o estatuto social da criança obtido com base em nomeações dos pares, também para o estatuto social da criança relatado pelos educadores pretendeu-se analisar a existência ou não de relação com o grau de escolaridade dos pais (ver Quadro 6). Manteve-se a recodificação do grau de escolaridade nos três níveis referidos anteriormente (baixo, médio e elevado).

Quadro 6 – Distribuição de frequências do estatuto social da criança relatado pelos educadores em função do grau de escolaridade dos pais

	Grau de escolaridade da mãe			Grau de escolaridade do pai		
	Baixo	Médio	Elevado	Baixo	Médio	Elevado
Rejeitadas/Negligenciadas	3	4	3	5	4	0
Controversas	17	25	13	15	24	9
Médias	25	78	42	29	70	35
Populares	19	54	39	21	61	26
Total	64	161	97	70	159	70

Analisando os resultados descritos no Quadro 6, podemos verificar que não existe relação entre o estatuto social da criança relatado pelos educadores e o grau de escolaridade da mãe ($\chi^2(6) = 7.438, p = 0.282$) e do pai das crianças ($\chi^2(6) = 9.594, p = 0.143$)².

Análises inferenciais: Características das crianças com diferentes estatutos sociais.

No sentido de testar as hipóteses de que existem diferenças entre crianças com diferentes estatutos sociais, recorreremos ao teste *One-way* ANOVA.

² Mesmo após juntar, num único código, as crianças rejeitadas e negligenciadas, as condições para a aplicação do teste do Qui-quadrado não se verificam já que existem mais de 20% (25,0%) das células com frequência inferior a cinco.

Diferenças entre crianças com diferentes estatutos sociais com base no relato dos educadores.

Como já referimos acima, no sentido de verificar se existem diferenças entre crianças com diferentes estatutos sociais obtidos com base na classificação dos educadores, recorremos ao teste *One-way* ANOVA.

Quadro 7 – Comparação dos diferentes estatutos sociais segundo o relato dos educadores em função das características das crianças.

	Rejeitadas/ Negligenciadas (n = 10)		Controversas (n = 57)		Médias (n = 154)		Populares (n = 122)		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Idade	61.96	8.37	62.95	8.70	64.68	7.22	66.72	7.20	4.194**
Tempo com Educador	10.34	8.18	12.83	11.66	13.18	9.81	17.34	11.82	4.487**
Competências Sociais	1.10	0.35	1.25	0.28	1.47	0.29	1.67	0.23	39.830***
Problemas Comportamento	0.60	0.32	0.62	0.42	0.34	0.31	0.41	0.34	9.861***
Externalização	0.47	0.53	0.77	0.61	0.40	0.43	0.56	0.47	8.485***
Internalização	0.80	0.33	0.39	0.34	0.26	0.33	0.19	0.29	14.541***
Competência Verbal	9.93	3.05	10.11	2.05	10.34	2.40	11.06	1.82	3.812**
Aceitação Social	-0.45	1.29	-0.49	1.06	-0.02	0.85	0.45	0.90	15.159***

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Através da realização de uma análise de variância simples (*One-way* ANOVA) constatamos que as crianças com diferentes estatutos sociais, com base no relato dos educadores, diferem em todas as variáveis em análise, isto é, em função da idade da criança ($F(3,339) = 4.194$, $p = .006$); do tempo em que as crianças estão com os educadores ($F(3,338) = 4.487$, $p = .004$); das competências sociais das crianças ($F(3,339) = 39.830$, $p < .001$); dos problemas de comportamento ($F(3,339) = 9.861$, $p < .001$); incluindo problemas de comportamento de externalização ($F(3,339) = 8.485$, $p < .001$) e problemas de comportamento de internalização ($F(3,339) = 14.541$, $p < .001$); das competências verbais ($F(3,339) = 3.812$, $p = .010$) e da aceitação social ($F(3,339) = 15.159$, $p < .001$).

Contudo, apesar de a ANOVA sugerir a existência de diferenças entre grupos com diferentes estatutos sociais, não permite identificar entre que grupos é que essa diferença se verifica. Assim, consideramos vantajoso efetuar comparações post-hoc, recorrendo ao teste *post-hoc* Hochberg nos casos em que se verificava o pressuposto da homogeneidade das variâncias e ao teste *post-hoc* Games-Howell quando esse pressuposto não se verificava. Ambos os testes são adequados para a comparação de grupos com dimensões diferentes, como é o caso.

O teste *post-hoc* de Hochberg revelou que o grupo de crianças controversas é significativamente mais novo que o grupo das crianças populares ($p = .011$), sendo que todos os outros grupos são semelhantes no que diz respeito à idade. Quanto ao tempo em que as

crianças estão com o educador, as crianças populares estão significativamente há mais tempo do que as crianças médias ($p = .010$). Relativamente às competências sociais, os resultados revelam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as crianças controversas e as crianças rejeitadas/negligenciadas ($p = .556$), contudo nos restantes grupos essas diferenças estão presentes ($p < .001$).

No que diz respeito aos problemas de comportamento de internalização, este teste indica que as crianças rejeitadas/negligenciadas de uma forma geral apresentam mais comportamentos de internalização que os restantes grupos de crianças ($p < .005$).

Para as restantes variáveis, recorreremos ao teste *post-hoc Games Howell* na tentativa de aferirmos que grupos diferiam entre si. Os resultados permitem verificar que, no que diz respeito aos problemas de comportamento, as crianças controversas apresentam mais problemas de comportamento que as crianças médias ($p < .001$) e as crianças populares ($p = .008$) e, ao nível dos problemas de comportamento de externalização, as crianças médias apresentam menos comportamentos de externalização do que as crianças controversas ($p < .001$) e populares ($p = .023$) respetivamente.

Ao nível da competência verbal, é possível constatar que o grupo de crianças populares, em média, tem níveis de competência verbal superior ao grupo das crianças controversas ($p = .017$) e ao das crianças médias ($p = .024$). Finalmente, ao nível da aceitação social, obtida com base nas avaliações sociométricas dos pares, o grupo das crianças populares é significativamente mais aceite que o grupo de crianças controversas ($p < .001$) e o grupo de crianças médias ($p < 0.001$), e as crianças médias são socialmente mais aceites que as crianças controversas ($p = 0.008$).

Diferenças entre crianças com diferentes estatutos sociais com base na nomeação dos pares.

Através da realização do teste de variância simples (*One-way ANOVA*), constatamos que as crianças com diferentes estatutos sociais, com base no relato dos pares, diferem em apenas algumas das variáveis em análise (ver Quadro 8): a nível das competências sociais ($F(5,345) = 5.779, p < .001$); dos problemas de comportamento ($F(5,345) = 4.082, p < .001$); incluindo problemas de comportamento de externalização ($F(5,345) = 2.556, p = .027$) e problemas de comportamento de internalização ($F(5,345) = 3.492, p = .004$) e da aceitação social ($F(5,345) = 34.345, p < .001$).

Quadro 8 - Comparação dos diferentes estatutos sociais, de acordo com as nomeações do pares, em função das características das crianças.

	Rejeitadas (n=86)		Negligenciadas (n=9)		Controversas (n=28)		Médias (n=45)		Populares (n=58)		Outros (n=125)		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Idade	63.81	8.04	64.45	5.50	65.77	7.09	64.95	7.71	66.40	7.43	65.43	7.59	0.935
Tempo com educador	11.73	9.09	10.68	6.13	16.43	8.96	15.47	12.86	15.29	12.79	15.44	11.01	1.790
Competências Sociais	1.37	0.31	1.33	0.25	1.59	0.28	1.59	0.31	1.58	0.24	1.49	0.32	5.779***
Problemas de Comportamento	0.55	0.41	0.38	0.30	0.27	0.29	0.35	0.28	0.38	0.35	0.41	0.32	4.082***
Externalização	0.67	0.57	0.50	0.43	0.39	0.43	0.42	0.41	0.47	0.47	0.49	0.47	2.556*
Internalização	0.37	0.38	0.19	0.21	0.09	0.17	0.24	0.32	0.24	0.36	0.29	0.32	3.492**
Competência Verbal	9.99	2.31	9.83	1.21	10.71	2.18	11.05	1.80	10.72	2.32	10.68	2.19	2.010
Aceitação Social	-0.76	0.94	-0.69	0.65	0.44	0.86	0.39	0.66	0.88	0.60	0.14	0.81	34.891***

Como não se verifica o pressuposto da homogeneidade das variâncias para as variáveis que permitem distinguir os grupos de crianças com diferentes estatutos sociais, pareceu-nos indicado realizar o teste *post-hoc Games-Howell*, uma vez que estamos perante grupos com dimensões diferentes. Através da análise dos resultados, podemos constatar que o grupo de crianças rejeitadas é considerado socialmente menos competente que o grupo das crianças controversas ($p = .011$), médias ($p = .004$) e populares ($p < .001$).

Ao nível dos problemas de comportamento, as crianças rejeitadas apresentam mais problemas de comportamento que as crianças controversas ($p = .002$) e que as crianças médias ($p = 0.018$); e no que diz respeito aos comportamentos de internalização são também as crianças classificadas como rejeitadas que apresentam mais problemas quando comparadas com as crianças controversas ($p < .001$). Ao nível dos comportamentos de externalização, apesar de o teste da ANOVA indicar um efeito da variável, não se apuraram diferenças estatisticamente significativas entre nenhum dos grupos.

Relativamente à aceitação social, os resultados revelam que as crianças rejeitadas são significativamente menos aceites do que as crianças controversas ($p < .001$), que as crianças médias ($p < .001$) e que as crianças populares ($p < .001$), bem como as crianças negligenciadas quando comparadas com as crianças controversas ($p = .007$), as médias ($p = .008$) e as populares ($p < .001$). As crianças populares também segundo os resultados são socialmente mais aceites do que as crianças rejeitadas ($p < .001$), as crianças negligenciadas ($p < .001$) e as crianças médias ($p = .003$).

Capítulo V – Discussão e Conclusões

Este estudo procurou replicar parcialmente uma investigação conduzida por Andrade e colaboradores (2005), sendo que se pretendia validar as classificações dos educadores de infância em relação ao estatuto social das crianças e analisar de que forma as características das mesmas influenciam o seu estatuto social, apurado segundo o relato dos educadores e o relato dos pares. Com o objetivo de compreender o significado dos resultados obtidos, procurámos elaborar uma discussão concisa e elucidativa, tendo em conta não só as concetualizações teóricas como os resultados de investigações anteriores, apresentando esta discussão de acordo com a ordem dos objetivos de trabalho e das hipóteses de investigação apresentadas anteriormente.

Estatuto social das crianças segundo as classificações dos educadores e dos pares

Como já foi referido anteriormente, segundo a literatura, as medidas sociométricas são um instrumento válido e fiável na avaliação do ajustamento social das crianças (Peceguina et al., 2008), sendo que se recorre com frequência a estas medidas para analisar o estatuto social das crianças junto dos seus pares (McMullen et al., 2013). Contudo, educadores e pais veem muitas vezes este método com alguma relutância, uma vez que consideram pouco ético que uma criança tenha de nomear negativamente outra criança. Devido à perspetiva que estes assumem e tendo em conta algumas limitações metodológicas desta medida (e.g., ser um método moroso e que mobiliza muitos recursos por parte das equipas de investigação), investigações mais recentes vêm sugerir a possibilidade de se recorrer ao relato dos professores como uma alternativa vantajosa para se aferir o estatuto social das crianças (Andrade et al., 2005). Ao longo do dia, estes profissionais dedicam muito tempo e atenção às crianças, tendo vasta experiência na forma como estas interagem e se comportam (Andrade et al., 2005).

Embora os estudos em torno desta alternativa sejam escassos, na presente investigação considerou-se relevante analisar a possibilidade de as classificações dos educadores de infância poderem, de alguma forma, substituir ou complementar as nomeações atribuídas pelo grupo de pares. De acordo com os resultados obtidos neste estudo, não é possível confirmar a 1ª hipótese devido à violação dos pressupostos do teste, o que vem suportar a necessidade de se testar esta relação em amostras de maior dimensão. Os resultados revelam que menos de 3% das crianças são consideradas rejeitadas pelos educadores, enquanto 25% são rejeitadas pelo grupo de pares. Do mesmo modo, enquanto apenas 16% são consideradas populares com

base no relato dos pares, 36% são consideradas populares pelos educadores. A razão para esta discrepância não é clara. Contudo, podemos avançar diferentes hipóteses explicativas para estes dados. Uma explicação passível de ser aceite prende-se com o facto de, apesar de os professores receberem (in)formação específica sobre o desenvolvimento adaptativo das crianças e de se encontrarem aptos, na maioria dos casos, para identificarem crianças com problemas de comportamento (Andrade et al., 2005), estes podem estar a adotar uma visão particularmente positiva no que respeita à sua análise das relações sociais entre as crianças. Esta visão positiva pode refletir eventuais dificuldades em identificar situações de rejeição social no âmbito do grupo de pares. Contudo, tais situações merecem especial atenção, uma vez que para que a criança tenha um desenvolvimento social adequado é importante intervir desde cedo, prevenindo possíveis situações de risco em termos de desajuste social (Peceguina et al., 2008). A segunda hipótese explicativa prende-se com o facto de estes resultados também nos poderem dizer que, mesmo as crianças com estatutos sociais menos favoráveis, podem ter experiências sociais positivas, sendo estas identificadas e valorizadas pelos educadores de infância. Os nossos resultados sugerem que a perspetiva destes profissionais é diferente da que obtemos ao recorrer exclusivamente às nomeações sociométricas por parte dos pares. Mesmo assim, e apesar de não haver evidências de que possam substituir as nomeações de pares, é necessário estabelecer se as classificações do estatuto social das crianças por parte dos educadores de infância poderão proporcionar informações úteis, revelando-se medidas complementares no estudo do estatuto social das crianças.

Comparação das crianças com diferentes estatutos sociais segundo as classificações dos educadores

Ao analisarmos o estatuto social das crianças com base na classificação dos educadores, podemos constatar que a nossa 2^a hipótese é confirmada, uma vez que as crianças classificadas como populares pelos educadores estão significativamente há mais tempo com o educador do que os restantes grupos de crianças. Apesar de não termos encontrado na literatura estudos prévios que analisassem a relação entre estas duas variáveis, consideramos que poderá existir uma maior probabilidade de os educadores percecionarem como populares as crianças que conhecem há mais tempo, muito provavelmente devido à proximidade e aos laços afetivos que estes vão estabelecendo e que se vão intensificando ao longo do tempo. Tal como Gifford-Smith e Brownell (2003) consideram que a proximidade, a similaridade e a familiaridade influenciam as relações entre pares, também podemos, com cautela, considerar

que estas características também influenciam as relações entre educadores e crianças, daí considerarmos que o tempo de contato educador-criança pode influenciar as suas classificações referentes ao estatuto social.

No que diz respeito à nossa 3ª hipótese, consideramos interessante analisar se a idade cronológica da criança influenciava a classificação do estatuto social, hipotetizando que as crianças classificadas como controversas eram cronologicamente mais novas. Esta hipótese foi confirmada pelos nossos resultados; contudo, na literatura não conseguimos apurar dados que relacionem a variável idade com o estatuto social, sendo que achamos pertinente deixar a sugestão de que, em eventuais investigações futuras, se tivesse em consideração esta variável.

Segundo os resultados obtidos, as crianças classificadas pelos educadores como populares revelam uma maior aceitação social por parte dos pares (determinada com base nas avaliações sociométricas), mais competências sociais e mais competências verbais, confirmando-se a 4ª e a 5ª hipóteses. Estes resultados são consistentes com a literatura prévia, baseada em classificações do estatuto social decorrentes de procedimentos sociométricos, segundo a qual as crianças que são avaliadas pelos pares como populares apresentam mais competências verbais (Ladd et al., 1996), revelam mais competências sociais (Eisenberg et al., 2006), apresentando altos níveis de competências sociais (Ladd et al., 1996). Comparativamente aos restantes grupos de crianças, segundo a literatura, as crianças populares apresentam-se como mais amigáveis e mais cooperantes (Denham & Holt, 1993). Note-se que a relação entre o estatuto sociométrico obtido com base nas classificações dos educadores e a aceitação social decorrente de avaliações sociométrica por parte dos pares constitui um indicador da validade convergente da medida em estudo.

Os resultados revelam ainda que, segundo a classificação dos educadores, as crianças controversas exibem mais problemas de comportamento de externalização que as crianças médias e as populares, estando a nossa 6ª hipótese confirmada. De facto, estas crianças tendem a apresentar mais comportamentos agressivos que os restantes grupos de crianças, causando algumas vezes, situações de conflito durante as brincadeiras na sala de aula (Morais et al., 2001). Contudo, segundo a literatura estas crianças nem sempre exibem comportamentos agressivos, podendo, em alguns casos, assumir uma postura mais cooperante, característica inerente às crianças populares (Furman et al., 2008). As crianças controversas acabam, assim, por poder exibir comportamentos pró-sociais e/ou problemas de comportamentos de externalização (Furman et al., 2008), podendo ser extremamente agradáveis com alguns pares e extremamente desagradáveis com outros (Bukowski &

Newcomb, 1985), acabando por ser extremamente difícil analisar o seu comportamento em grupo.

No que respeita à 7ª hipótese, esta é confirmada, uma vez que os nossos dados revelam que as crianças classificadas pelos educadores como rejeitadas exibem mais problemas de comportamento de internalização. De facto, na literatura podemos encontrar muito mais suporte para esta hipótese, uma vez que este é o grupo de crianças mais estudado. Segundo Rubin e colaboradores (2006), as crianças rejeitadas podem apresentar comportamentos agressivos por um lado ou podem apresentar problemas de comportamento de internalização como o isolamento social (Morais et al., 2001). Também a 8ª hipótese foi confirmada pelos nossos resultados, uma vez que as crianças classificadas pelos educadores como rejeitadas apresentam baixos níveis de aceitação social, sendo que, no seu grupo de pares, estas apenas recebem ocasionalmente escolhas positivas por parte dos pares, acabando por receber mais escolhas negativas (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Em contexto de sala de aula, os educadores facilmente identificam aquelas crianças que revelam mais comportamentos agressivos, ou aquelas que se isolam mais durante o processo de interação, o que provavelmente torna a identificação deste grupo de crianças mais fácil para os mesmos.

Por último, relativamente à nossa 9ª hipótese, de que as crianças classificadas pelos educadores como populares são maioritariamente do sexo feminino; e à nossa 10ª hipótese de que existe uma relação entre a escolaridade dos pais e as classificações dos educadores referentes ao estatuto social das crianças, os dados obtidos na nossa investigação não permitem confirmar estas hipóteses, uma vez que no que diz respeito à 9ª e à 10ª hipótese, o teste estatístico revelou a ausência de relação entre as variáveis.

Comparação das crianças com diferentes estatutos sociais segundo o relato dos educadores

Os dados referentes ao estatuto social segundo o relato dos pares revelam que as crianças com diferentes estatutos decorrentes das nomeações sociométricas dos pares não diferem entre si em função da idade, do tempo de contato com o educador e das suas competências verbais, ao contrário do que sucedia com as classificações dos educadores. Apenas nestas três variáveis encontramos um padrão diferente do padrão que se apurou para as comparações dos estatutos sociais com base nas classificações dos educadores de infância. Efetivamente, foi encontrado genericamente o mesmo padrão de resultados, sendo que as crianças rejeitadas pelos pares revelam mais problemas de comportamento, menos competências sociais, o que

faz com o seu grau de aceitação seja menor, quando comparadas com os outros grupos de crianças. Estes resultados são consistentes com os dados disponíveis na literatura prévia.

Conclusões

Os resultados analisados e discutidos sugerem que as classificações dos educadores referentes ao estatuto social da criança não podem substituir as nomeações atribuídas pelos pares, apesar de não termos podido confirmar inferencialmente a relação entre os dois tipos de classificações do estatuto social. Contudo, não desfazendo o facto de o relato dos pares fornecer dados únicos e importantes sobre o estatuto sociométrico das crianças, investigações recentes têm concluído que a aplicação deste método apresenta algumas desvantagens não só ao nível do tempo e dos recursos exigidos, como também do ponto de vista ético (McMullen et al., 2013). No que diz respeito ao tempo, este método, acaba por ser bastante moroso na medida em que exige, em cada sala, entrevistas individuais com cada uma das crianças. Esta limitação vem fortalecer a nossa ideia inicial de que as classificações dos educadores podem ser úteis, uma vez que o procedimento seria certamente mais rápido. Relativamente aos recursos, para realizar esta investigação foi necessário preparar uma equipa de investigadores que apresentassem disponibilidade para se descolarem às instituições de forma a procederem à recolha de dados; bem como salas próprias para realizar as tarefas; e toda a burocracia que esta investigação abarca, sendo necessárias autorizações não só por parte da instituição como também dos educadores e dos encarregados de educação (McMullen et al., 2013).

Em relação às questões éticas, instituições, educadores e pais veem muitas vezes este método com alguma relutância, uma vez que não consideram apropriado pedir a uma criança que nomeie num espectro negativo outra criança (Andrade et al., 2005), já que esta se pode sentir constrangida em ter que nomear negativamente um colega. Como tal, esta limitação vem novamente reforçar a ideia de que as classificações dos educadores podem ser uma mais-valia uma vez que estamos a falar de pessoas adultas, capazes de compreender melhor a tarefa que lhes é exigida, sem por isso se sentirem desconfortáveis.

Após analisarmos os desafios que as nomeações dos pares colocam aos investigadores, parece-nos importante procurarmos alternativas que nos permitam aceder da mesma forma ao estatuto social das crianças mas também minimizar as dificuldades associadas à recolha de dados. A opinião dos educadores de infância pode complementar as classificações baseadas no relato de pares, sobretudo porque além da formação académica e profissional em

desenvolvimento social típico e atípico (Andrade et al., 2005), passam grande parte do seu dia com crianças observando as suas interações e relações.

Uma vez que o estudo das classificações do estatuto social por parte dos educadores é ainda pioneiro, existe um longo caminho a percorrer. Em estudos futuros, seria importante comparar a classificação dos educadores com classificações decorrentes das nomeações dos pares, numa amostra de maior dimensão e que não se restrinja à Região da Grande Lisboa. Seria também interessante obtermos índices de fidelidade desta medida, nomeadamente através do teste-reteste, com o intuito de percebermos se existe estabilidade temporal nas classificações dos educadores. Uma outra sugestão que deixamos para investigação futura será, por exemplo, testar se a sobreposição entre os dois tipos de classificações é maior para as crianças mais velhas. Para finalizar, achamos também que seria interessante investirmos na sensibilização, facultando informação aos educadores acerca da importância de uma análise cuidada no que respeita às interações e relações que as crianças vão construindo ao longo da sua infância, e de uma maior atenção para comportamentos que revelem desajuste social por parte das crianças.

Referências

- Andrade, B. F., Waschbusch, D. A., King, S., Thurston, C., McNutt, L., & Terrio, B. (2005). Teacher-classified peer social status: preliminary validation and associations with behavior ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment, 23*, 279–290.
- Asher, S., & Coie, J. (1995). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Bagwell, C. L. & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in childhood and adolescence*. New York, NY: Guilford Publications.
- Beckman, P. J., & Lieber, J. (1992). Parent - child social relationships and peer social competence of preschool children with disabilities. In S. L. Odom, S. R. McConnell & M. A. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* (pp. 65 - 92). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bierman, K., & Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 526– 539.
- Braza, F., Braza, P., Carreras, M. R., Munoz, J. M., Sanchez-Martin, J. R., Azurmendi, A., Sorozabal, A., Garcia, A., & Cardas, J. (2007). Behavioral profiles of different types of social status in preschool children: An observational approach. *Social Behavior and Personality, 35*(2), 195-212
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of development. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical Models of Human Development* (pp. 793-828). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Bukowski, W. M., & Adams, R. (2005). Peer relations and psychopathology: Markers, moderators, mediators, mechanisms, and meanings. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 34*(1), 3-10.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15–45). New York: Wiley.
- Bukowski, W. M., & Newcomb, A. F. (1985). Variability in peer group perceptions. *Developmental Psychology, 21*(6), 1032-1038.
- Camargo, S., & Bosa, C. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade, 21*(1), 65-74.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social-status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*(4), 557-570.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 143-161). New York: Guilford Press.

- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K. & Armer, M. (2004). Do you “want” to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40(2), 244–258. doi: 10.1037/0012-1649.40.2.244
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Major, S. A., &Queenan P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S. A., & Holt, R. (1993). Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, 29, 271-275
- DeRosier, M., Kupersmidt, J., & Patterson, C. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799- 1813.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social emotional, and personality development*, 6(3), 646–718.
- Emídio, R., Santos, A., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M., (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3, 491-499
- Fialho, A. (2012). *Competência social e estratégias sociais de crianças com incapacidades e com desenvolvimento típico em contexto pré-escolar*. Dissertação de mestrado em Psicologia. Lisboa: ISPA.
- Furman, W., Ho, M. H. & Low, S. M. (2008). The rocky road of adolescent romantic experience: Dating and adjustment. To appear in R. Engels & M. Kerr (Eds.), *Friends, lovers, and groups: Who is important in adolescence and why?* New York: John Wiley & Sons.
- Gazelle, H. (2008). Behavioral profiles of anxious solitary children and heterogeneity in peer relations. *Developmental Psychology*, 44, 1604-1624. doi: 10.1037/a0013303
- Gest, S. D., Sesma, A., Masten, A. S., & Tellegen, A. (2006). Childhood peer reputation as a predictor of competence and symptoms 10 years later. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 509-526.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gleitman, H., Fridlund, A. J., & Reisberg, D. (2009). *Psicologia*, 8. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- González, E. (2000). *Escala de habilidades sociais*. TEA Ediciones.
- Gorman, A. H., Kim, J., & Schimmelbusch, A. (2002). The attributes adolescents associate with peer popularity and teacher preference. *Journal of School Psychology*, 40, 143-165.
- Goyette, C. H., Conners, C. K., & Ulrich, R. F. (1978). Normative data on revised Conners Parent and Teacher Rating Scales. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, 221-236.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Services, Inc.
- Guralnick, M. J. (1992). A hierarchical model for understanding children's peer – related social competence. In S. L. Odom, S. R. McConnell & M. A. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* (pp. 37 – 64). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

- Guralnick, M. J. (1993). Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of children's peer relations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(3), 344-371.
- Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer – related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* (5), 21 – 29.
- Guralnick, M. J. (2006). Peer relationships and the mental health of young children with intellectual delays. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 49-56.
- Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants & Young Children*, 23(2), 73-83.
- Guralnick, M.J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Children*. 24, 6–28
- Guralnick, M. J., & Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 579-610). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P.H Mussen & J. Carmichael (Orgs.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*. (pp. 103-196). New York: John Wiley and Sons.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 29, 336-341.
- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (pp. 175-205). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 121-142). New York: Guilford Press.
- Hinde, R. (1992). Human social development: An ethological/relationship perspective. In H. McGurk (Org.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (pp. 13-29). Hove: Lawrence Erlbaum.
- Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. In K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.180-194). New York, NY: The Guilford Press.
- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P., & Renshaw, P.D. (2002). Peer acceptance and rejection in childhood. In: Smith, PK.; Hart, CH., editors. *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 265-284). Malden, MA: Blackwell.
- Kohlberg, I., Lacrosse, J., & Ricks, D. (1972). The predictability of adult mental health from childhood behavior. In B. B. Wolman (Ed.), *Manual of child psychopathology* (pp. 1217-1284). New York: McGraw Hill.
- Ladd, G. (1999). Peer Relationships and Social Competence During Early and Middle Childhood. *Annual Reviews Psychology* , 50, 333-359.

- Ladd, G. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 43-104.
- Ladd, G. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ladd, G., & Coleman, C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B. (org.). (2010) *Manual de investigação em educação de infância*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 119-157.
- Ladd, G., Kochenderfer, B., & Coleman, C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(6), 1103-1118.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29, 970-977.
- McClellan, D. E., & Katz, L. (2001). Assessing young children's social competence. *ERIC Digest*, 51.
- McMullen, J., Veermans, K., & Laine, K. (2013). Tools for the classroom? An examination of existing sociometric methods for teacher use. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 1-15. doi:10.1080/00313831.2013.838694
- Milich, R., Loney, J., & Landau, S. (1982). Independent dimensions of hyperactivity and aggression: A validation with playroom observation data. *Journal of Abnormal Psychology*, 91, 183-198.
- Missall, K. N., & Hojniski, R. L. (2008). The critical nature of young children's emerging peer-related social competence for transition to school. In S. L. O. William H. Brown, Scott R. McConnell (Ed.), *Social competence of young children – Risk, disability & intervention* (pp.117-137). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Moiteiro, A. (2009). *Aceitação social de crianças com incapacidades e qualidade dos contextos pré-escolares inclusivos*. Tese de mestrado apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Morais, M. L. S., Otta, E., & Scala, C. T. (2001). Status sociométrico e avaliação de características comportamentais: Um estudo de competência social em pré-escolares. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 14, 119-131.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, D.C.: Nervous and Mental Diseases Publishing Co.
- Odom, S. L., McConnel, S. R., & Brown, W. H. (2008). Social competence of young children: Conceptualization, assessment and influences. In W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability & intervention* (pp. 3-29). London: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Parker, J.G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Peceguina, I., Santos, A., & Daniel, J. (2008). A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26(3), 479-490.

- Pedrosa, M., & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 18, 431 – 442.
- Pelham, W. E., Milich, R., Murphy, D. A., & Murphy, H. A. (1989). Normative data on the IOWA Connors teacher rating scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 259-262.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Glencoe, IL: Free Press.
- Ribeiro, R. B., Almeida, R., Almeida R. I., & Rodrigues, D. (2004). Estudo exploratório das qualidades psicométricas da escala de competências sociais (EHS). *Laboratório de Psicologia*, 1(2), 103-111.
- Roff, J. D., Sells, S. B., & Golden, M. M. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: University Minnesota Press.
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M., & Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional and personality development* (6th ed., pp. 571-645). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Fredstrom, B. & Bowker, J. (2008). Future directions in... Friendship in childhood and early adolescence. *Social Development*, 17(4), 1085-1096.
- Rubin, K. H., Coplan, R., Chen, X., Bowker, J. C., McDonald, K., & Menzer, M. (2011). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 519-517). New York, NY: Psychology Press.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171.
- Rubin, Z. (1982) *As amizades das crianças*. Editora Publicações Dom Quixote; Lisboa.
- Schujmann, A. (2010). *A influência da promoção nas relações de amizade no ambiente de trabalho*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Consultado a 2 de abril de 2015 através de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19108/000735294.pdf?sequence=1>
- Scrimgeour, M. B., Blandon, A. Y., Stifter, C. A., Buss, K. A. (2013). Cooperative coparenting moderates the association between parenting practices and children's prosocial behavior. *Journal of Family Psychology*, 27(3), 506-511. doi:10.1037/a0032893
- Silva, F. (2008). *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Soares, E. (2013). *Tradução, adaptação e validação do conteúdo do instrumento Assessment of Peer Relations tendo em conta a realidade cultural portuguesa*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança e Especialidade em Educação Especial. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, E., Serrano, A., & Guralnick, M. J. (2013). Translation, adaptation, and content validation of section I of the scale "Assessment of Peer Relations" into the Portuguese language. *Journal of Human Growth and Development*, 23, 31-40.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

- Terry, R., & Coie, J.D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Development Psychology*, 27(5), 867-880.
- Vaughn, B. E., Colvin, T. N., Azria, M. R., Caya, L., & Krysik, L. (2001). Dyadic analyses of friendship in a sample of preschool-age children attending Head Start: correspondence between measures and implications for social competence. *Child Development*, 72(3), 862-878.
- Vaughn, B. E., & Santos, A. J. (2007). Why don't they all get along: An evolutionary/ecological account of aggressive behavior and trait aggression in human children and adolescents. In P. Hawley, T. Little, & P. Rodkin (Eds.), *Aggression as adaptation: A bright side to bad behavior* (pp. 31-63). Matowah, NJ: Erlbaum.
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Kryszik, L., Santos, A. J., & Korth, B. (2009). Hierarchical models of social competence in preschool children: A multisite, multinational study. *Child Development*, 80, 1775–1796.
- Verbeek, P., Hartup, W. W., & Collins, W. A. (2000). Conflict management in children and adolescents. In F. Aureli; F. B.M. de Waal (Eds.), *Natural Conflict Resolution* (pp. 34-53) London, UK: University of California Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, S., Mastergeorge, A., & Ontai, L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, pp. 251-266.
- Wozniak, R. H. (1996). Qu'est-ce que l'intelligence? Piaget, Vygotsky, and the 1920s crisis in psychology. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Piaget – Vygotsky: The social genesis of thought* (pp. 11 – 24). Hove: Psychology Press.

Anexos

Dados de caracterização da amostra

Sexo do Educador

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Feminino	88	98.9	98.9	98.9
	Masculino	1	1.1	1.1	100.0
	Total	89	100.0	100.0	

Habilitações acadêmicas do educador

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Diploma/Bacharelato	5	5.6	5.6	5.6
	Licenciatura	77	86.5	86.5	92.1
	Pós-graduação	1	1.1	1.1	93.3
	Mestrado	6	6.7	6.7	100.0
	Total	89	100.0	100.0	

Educador com ou sem especializações

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	60	67.4	69.8	69.8
	Sim	26	29.2	30.2	100.0
	Total	86	96.6	100.0	
Ausente	Sistema	3	3.4		
Total		89	100.0		

Estatuto social com base na classificação dos educadores

Tipo de grupo da sala do educador

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Misto	75	84.3	84.3
	4 anos	6	6.7	91.0
	5 anos	8	9.0	100.0
	Total	89	100.0	100.0

Tipo de instituição em que o educador trabalha

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pública	70	78.7	78.7
	Privada sem fins lucrativos	13	14.6	93.3
	Privada com fins lucrativos	6	6.7	100.0
	Total	89	100.0	100.0

Sexo da criança

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Feminino	177	50.3	50.3
	Masculino	175	49.7	100.0
	Total	352	100.0	100.0

Análises descritivas

Dados dos educadores

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade do educador	89	24	63	46.51	8.504
Anos de escolaridade completos do educador	88	14	21	16.56	1.240
Anos de serviço como educadora de infância_	88	2	35	21.18	7.956
Anos de serviço como educadora de infância em salas com crianças com incapacidades	84	0	33	8.11	7.440
Anos de serviço em intervenção precoce ou em educação especial	86	0	18	1.98	3.607
Número total de crianças no grupo do educador	89	14	27	21.21	2.552
N válido (de lista)	80				

Estatuto social com base na classificação dos educadores

Grau de escolaridade da mãe/ avó

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1° Ciclo incompleto	1	,3	,3	,3
1° Ciclo	14	4,0	4,2	4,5
2° Ciclo incompleto	8	2,3	2,4	6,9
2° Ciclo	27	7,7	8,2	15,1
3° Ciclo incompleto	16	4,5	4,8	19,9
3° Ciclo	44	12,5	13,3	33,2
Valid Secundário incompleto	20	5,7	6,0	39,3
Secundário	98	27,8	29,6	68,9
Frequência ensino universitário	5	1,4	1,5	70,4
Bacharelato	11	3,1	3,3	73,7
Licenciatura	81	23,0	24,5	98,2
Mestrado	6	1,7	1,8	100,0
Total	331	94,0	100,0	
Missing System	21	6,0		
Total	352	100,0		

Grau de escolaridade do pai/avô

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1° Ciclo incompleto	4	1,1	1,3	1,3
1° Ciclo	13	3,7	4,2	5,6
2° Ciclo incompleto	13	3,7	4,2	9,8
2° Ciclo	33	9,4	10,8	20,6
3° Ciclo incompleto	9	2,6	2,9	23,5
3° Ciclo	50	14,2	16,3	39,9
Valid Secundário incompleto	23	6,5	7,5	47,4
Secundário	84	23,9	27,5	74,8
Frequência ensino universitário	6	1,7	2,0	76,8
Bacharelato	9	2,6	2,9	79,7
Licenciatura	50	14,2	16,3	96,1
Mestrado	10	2,8	3,3	99,3
Doutoramento	2	,6	,7	100,0
Total	306	86,9	100,0	
Missing System	46	13,1		
Total	352	100,0		

Estatuto social com base na classificação dos educadores

Indicadores Descritivos das Variáveis em Estudo

	Idade (meses)	Tempo Com Educador (meses)	Competências Sociais	Problema De comportamento	Externalização	Internalização	Competência verbal	ZScores Aceitação Social
Valid	352	347	352	352	352	352	352	352
N Missing	0	5	0	0	0	0	0	0
M	65,121	14,450	1,4898	,4222	,5181	,2777	10,5348	,0764
DP	7,6044	10,9636	,31469	,35285	,49689	,33617	2,19938	,97182
Min.	33,0	2,2	,43	,00	,00	,00	3,75	-2,80
Máx.	79,4	70,0	2,00	1,70	2,00	1,50	16,50	2,27

Distribuição de Frequências do estatuto social com base no relato dos pares e do estatuto com base no relato dos Educadores

			Estatuto Social Relato Ed juntando Rejeitadas e Neglicenciadas				Total
			Rejeitadas e Neglicenciadas	Controversas	Médias	Populares	
Estatuto sociométrico Pares	Rejeitadas	Count	6	18	45	16	85
		%	1,8%	5,3%	13,2%	4,7%	24,9%
	Neglicenciadas	Count	0	4	3	1	8
		%	0,0%	1,2%	0,9%	0,3%	2,3%
	Controversas	Count	0	3	8	17	28
		%	0,0%	0,9%	2,3%	5,0%	8,2%
	Médias	Count	1	4	16	21	42
		%	0,3%	1,2%	4,7%	6,1%	12,3%
	Populares	Count	0	2	23	29	54
		%	0,0%	0,6%	6,7%	8,5%	15,8%
	Outros	Count	3	25	59	38	125
		%	0,9%	7,3%	17,3%	11,1%	36,5%
Total	Count	10	56	154	122	342	
	%	2,9%	16,4%	45,0%	35,7%	100,0%	

Estatuto social com base na classificação dos educadores

Teste Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	47,353 ^a	15	,000
Likelihood Ratio	49,463	15	,000
Linear-by-Linear Association	6,999	1	,008
N of Valid Cases	342		

a. 10 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,23.

Frequência do estatuto social da criança com base no relato de pares em função do sexo da criança

			Sexo da criança		Total
			Feminino	Masculino	
Estatuto sociométrico pares	Rejeitadas	Count	43	43	86
		%	12,3%	12,3%	24,5%
	Negligenciadas	Count	4	5	9
		%	1,1%	1,4%	2,6%
	Controversas	Count	14	14	28
		%	4,0%	4,0%	8,0%
	Médias	Count	21	24	45
		%	6,0%	6,8%	12,8%
	Populares	Count	26	32	58
		%	7,4%	9,1%	16,5%
	Outros	Count	69	56	125
		%	19,7%	16,0%	35,6%
Total	Count	177	174	351	
	%	50,4%	49,6%	100,0%	

Teste do Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,258 ^a	5	,812
Likelihood Ratio	2,262	5	,812
Linear-by-Linear Association	,345	1	,557
N of Valid Cases	351		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,46.

Frequências do estatuto social relatado pelos educadores em função do sexo da criança

		Sexo da criança		Total	
		Feminino	Masculino		
Estatuto Social Relato Ed juntando Rejeitadas e Neglicenciadas	Rejeitadas e Neglicenciadas	Count	6	4	10
		%	1,7%	1,2%	2,9%
	Controversas	Count	25	32	57
		%	7,3%	9,3%	16,6%
	Médias	Count	81	73	154
		%	23,6%	21,3%	44,9%
	Populares	Count	61	61	122
		%	17,8%	17,8%	35,6%
	Total	Count	173	170	343
		%	50,4%	49,6%	100,0%

Teste do Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,649 ^a	3	,648
Likelihood Ratio	1,654	3	,647
Linear-by-Linear Association	,002	1	,966
N of Valid Cases	343		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,96.

Distribuição de Frequências do estatuto social da criança obtido com base na nomeação dos pares em função do grau de escolaridade do pai/ avô – Antes da recodificação

			Grau de escolaridade pai em categorias			Total
			Escolaridade Baixa	Escolaridade Média	Escolaridade Elevada	
Estatuto sociométrico_entrevista pares	Rejeitadas	Count	21	33	21	75
		%	6,9%	10,8%	6,9%	24,6%
	Negligenciadas	Count	2	5	1	8
		%	0,7%	1,6%	0,3%	2,6%
	Controversas	Count	7	10	7	24
		%	2,3%	3,3%	2,3%	7,9%
	Médias	Count	7	22	10	39
		%	2,3%	7,2%	3,3%	12,8%
	Populares	Count	9	28	12	49
		%	3,0%	9,2%	3,9%	16,1%
	Outros	Count	25	65	20	110
		%	8,2%	21,3%	6,6%	36,1%
	Total	Count	71	163	71	305
		%	23,3%	53,4%	23,3%	100,0%

Teste Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,754 ^a	10	,653
Likelihood Ratio	7,972	10	,632
Linear-by-Linear Association	,044	1	,834
N of Valid Cases	305		

a. 3 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,86.

Distribuição de Frequências do estatuto social da criança obtido com base na nomeação dos pares em função do grau de escolaridade da mãe / avó – Antes da recodificação

			Categorias de grau escolaridade mãe			Total
			Escolaridade Baixa	Escolaridade Média	Escolaridade Elevada	
Estatuto sociométrico_entrevistas pares	Rejeitadas	Count	22	39	21	82
		%	6,7%	11,8%	6,4%	24,8%
	Negligenciadas	Count	2	7	0	9
		%	0,6%	2,1%	0,0%	2,7%
	Controversas	Count	4	9	12	25
		%	1,2%	2,7%	3,6%	7,6%
	Médias	Count	6	22	14	42
		%	1,8%	6,7%	4,2%	12,7%
	Populares	Count	7	31	15	53
		%	2,1%	9,4%	4,5%	16,1%
	Outros	Count	24	59	36	119
		%	7,3%	17,9%	10,9%	36,1%
	Total	Count	65	167	98	330
		%	19,7%	50,6%	29,7%	100,0%

Teste do Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,499 ^a	10	,197
Likelihood Ratio	15,653	10	,110
Linear-by-Linear Association	1,472	1	,225
N of Valid Cases	330		

a. 4 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,77.

Distribuição de Frequências do estatuto social da criança obtido com base na nomeação dos pares em função do grau de escolaridade do pai / avô – Depois da recodificação

			Grau de escolaridade pai em categorias			Total
			Escolaridade Baixa	Escolaridade Média	Escolaridade Elevada	
Estatuto Sociométrico pelos pares, juntando Negligenciadas e Rejeitadas	Rejeitadas e Negligenciadas	Count	23	38	22	83
		%	7,5%	12,5%	7,2%	27,2%
	Controversas	Count	7	10	7	24
		%	2,3%	3,3%	2,3%	7,9%
	Médias	Count	7	22	10	39
		%	2,3%	7,2%	3,3%	12,8%
	Populares	Count	9	28	12	49
		%	3,0%	9,2%	3,9%	16,1%
	Outros	Count	25	65	20	110
		%	8,2%	21,3%	6,6%	36,1%
	Total	Count	71	163	71	305
		%	23,3%	53,4%	23,3%	100,0%

Teste do Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,517 ^a	8	,590
Likelihood Ratio	6,658	8	,574
Linear-by-Linear Association	,027	1	,869
N of Valid Cases	305		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,59.

Distribuição de Frequências do estatuto social da criança obtido com base na nomeação dos pares em função do grau de escolaridade da mãe / avó – Depois da recodificação

			Categorias de grau escolaridade mãe			Total
			Escolaridade Baixa	Escolaridade Média	Escolaridade Elevada	
Estatuto Sociométrico pelos pares, juntando Negligenciadas e Rejeitadas	Rejeitadas e Negligenciadas	Count	24	46	21	91
		%	7,3%	13,9%	6,4%	27,6%
	Controversas	Count	4	9	12	25
		%	1,2%	2,7%	3,6%	7,6%
	Médias	Count	6	22	14	42
		%	1,8%	6,7%	4,2%	12,7%
	Populares	Count	7	31	15	53
		%	2,1%	9,4%	4,5%	16,1%
	Outros	Count	24	59	36	119
		%	7,3%	17,9%	10,9%	36,1%
	Total	Count	65	167	98	330
		%	19,7%	50,6%	29,7%	100,0%

Teste do Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,157 ^a	8	,254
Likelihood Ratio	9,932	8	,270
Linear-by-Linear Association	1,704	1	,192
N of Valid Cases	330		

a. 1 cells (6,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,92.

Estatuto social com base na classificação dos educadores

Distribuição de Frequências do estatuto social da criança obtido com base na classificação dos educadores em função do grau de escolaridade do pai / avô

			Grau de escolaridade pai em categorias			Total
			Escolaridade Baixa	Escolaridade Média	Escolaridade Elevada	
Rejeitadas e Negligenciadas	Count		5	4	0	9
	%		1,7%	1,3%	0,0%	3,0%
Estatuto Social Relato Ed juntando Controversas	Count		15	24	9	48
	%		5,0%	8,0%	3,0%	16,1%
Rejeitadas e Negligenciadas Médias	Count		29	70	35	134
	%		9,7%	23,4%	11,7%	44,8%
Populares	Count		21	61	26	108
	%		7,0%	20,4%	8,7%	36,1%
Total	Count		70	159	70	299
	%		23,4%	53,2%	23,4%	100,0%

Teste do Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,594 ^a	6	,143
Likelihood Ratio	10,536	6	,104
Linear-by-Linear Association	6,166	1	,013
N of Valid Cases	299		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,11.

Estatuto social com base na classificação dos educadores

Distribuição de Frequências do estatuto social da criança obtido com base na classificação dos educadores em função do grau de escolaridade da mãe / avó

			Categorias de grau escolaridade mãe			Total
			Escolaridade Baixa	Escolaridade Média	Escolaridade Elevada	
	Rejeitadas e Negligenciadas	Count	3	4	3	10
		%	0,9%	1,2%	0,9%	3,1%
Estatuto Social Relato Ed juntando	Controversas	Count	17	25	13	55
		%	5,3%	7,8%	4,0%	17,1%
Rejeitadas e Negligenciadas	Médias	Count	25	78	42	145
		%	7,8%	24,2%	13,0%	45,0%
	Populares	Count	19	54	39	112
		%	5,9%	16,8%	12,1%	34,8%
Total		Count	64	161	97	322
		%	19,9%	50,0%	30,1%	100,0%

Teste do Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,438 ^a	6	,282
Likelihood Ratio	6,960	6	,325
Linear-by-Linear Association	3,604	1	,058
N of Valid Cases	322		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,99.

Comparação dos diferentes estatutos sociais com base no relato dos educadores em função das características das crianças

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Idade cronológica (em meses)_	Rejeitadas e Negligenciadas	10	61,956	8,3684	2,6463	55,970	67,942	48,1	72,8
	Controversas	57	62,951	8,7017	1,1526	60,643	65,260	33,0	77,7
	Médias	154	64,676	7,2237	,5821	63,526	65,826	45,7	79,4
	Populares	122	66,723	7,1962	,6515	65,433	68,013	46,3	78,1
	Total	343	65,038	7,6147	,4112	64,229	65,847	33,0	79,4
Desde quando está a criança com a educadora (em meses)	Rejeitadas e Negligenciadas	10	10,341	8,1780	2,5861	4,491	16,191	5,3	30,4
	Controversas	57	12,831	11,6638	1,5449	9,736	15,926	3,1	70,0
	Médias	153	13,180	9,8091	,7930	11,613	14,747	2,2	56,4
	Populares	122	17,342	11,8249	1,0706	15,223	19,462	3,1	67,7
	Total	342	14,524	11,0116	,5954	13,352	15,695	2,2	70,0
Competências sociais	Rejeitadas e Negligenciadas	10	1,1033	,34835	,11016	,8541	1,3525	,43	1,80
	Controversas	57	1,2466	,28366	,03757	1,1713	1,3219	,50	1,83
	Médias	154	1,4675	,29350	,02365	1,4207	1,5142	,67	1,97
	Populares	122	1,6705	,23232	,02103	1,6288	1,7121	,73	2,00
	Total	343	1,4923	,31637	,01708	1,4587	1,5259	,43	2,00
Problemas comportamento	Rejeitadas e Negligenciadas	10	,6000	,31623	,10000	,3738	,8262	,30	1,30
	Controversas	57	,6175	,41753	,05530	,5068	,7283	,00	1,50

Estatuto social com base na classificação dos educadores

	Médias	154	,3437	,31308	,0252 3	,2939	,3936	,00	1,70
	Populares	122	,4105	,33937	,0307 2	,3496	,4713	,00	1,50
	Total	343	,4204	,35479	,0191 6	,3828	,4581	,00	1,70
	Rejeitadas e Negligenciadas	10	,4667	,52587	,1663 0	,0905	,8429	,00	1,83
	Controversas	57	,7661	,60901	,0806 7	,6045	,9277	,00	2,00
Externalização	Médias	154	,3976	,43458	,0350 2	,3284	,4668	,00	1,83
	Populares	122	,5557	,47188	,0427 2	,4712	,6403	,00	2,00
	Total	343	,5171	,49865	,0269 2	,4641	,5701	,00	2,00
	Rejeitadas e Negligenciadas	10	,8000	,32914	,1040 8	,5645	1,0355	,50	1,50
	Controversas	57	,3947	,34378	,0455 4	,3035	,4860	,00	1,25
Internalização	Médias	154	,2630	,33062	,0266 4	,2104	,3156	,00	1,50
	Populares	122	,1906	,29291	,0265 2	,1381	,2431	,00	1,50
	Total	343	,2748	,33840	,0182 7	,2388	,3107	,00	1,50
	Rejeitadas e Negligenciadas	10	9,925 0	3,05289	,9654 1	7,7411	12,1089	6,00	15,50
	Controversas	57	10,10 96	2,05016	,2715 5	9,5657	10,6536	5,50	16,25
Competência verbal	Médias	154	10,34 09	2,39584	,1930 6	9,9595	10,7223	3,75	16,50
	Populares	122	11,06 35	1,81635	,1644 4	10,7380	11,3891	3,75	15,75
	Total	343	10,54 74	2,19685	,1186 2	10,3141	10,7807	3,75	16,50
	Rejeitadas e Negligenciadas	10	- ,4454	1,28960	,4078 1	-1,3679	,4772	-2,80	1,41
ZScores do total das avaliações	Controversas	57	- ,4942	1,05739	,1400 6	-,7748	-,2136	-2,31	2,19
Aceitação Social	Médias	154	,0151	,85211	,0686 7	-,1205	,1508	-2,61	1,65

Estatuto social com base na classificação dos educadores

Populares	122	,4454	,89996	,0814 8	,2841	,6067	-1,69	2,27
Total	343	,0701	,97503	,0526 5	-,0335	,1736	-2,80	2,27

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Idade cronológica (em meses)_	,635	3	339	,593
Desde quando está a criança com a educadora (em meses)	2,086	3	338	,102
Competências_sociais	2,457	3	339	,063
Problemas_comportamento	4,411	3	339	,005
Externalização	5,726	3	339	,001
Internalização	1,302	3	339	,274
Competência_verbal	4,216	3	339	,006
ZScores do total das avaliações	3,099	3	339	,027
Aceitação Social				

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Idade cronológica (em meses)	Between Groups	709,585	3	236,528	4,194	,006
	Within Groups	19120,592	339	56,403		
	Total	19830,177	342			
Desde quando está a criança com a educadora (em meses)	Between Groups	1583,632	3	527,877	4,487	,004
	Within Groups	39764,740	338	117,647		
	Total	41348,371	341			
Competências_sociais	Between Groups	8,921	3	2,974	39,830	,000
	Within Groups	25,309	339	,075		
	Total	34,230	342			
Problemas_comportamento	Between Groups	3,455	3	1,152	9,861	,000
	Within Groups	39,595	339	,117		
	Total	43,050	342			
Externalização	Between Groups	5,940	3	1,980	8,485	,000
	Within Groups					

Estatuto social com base na classificação dos educadores

	Within Groups	79,098	339	,233		
	Total	85,037	342			
	Between Groups	4,465	3	1,488	14,541	,000
Internalização	Within Groups	34,699	339	,102		
	Total	39,164	342			
	Between Groups	53,862	3	17,954	3,812	,010
Competência_verbal	Within Groups	1596,681	339	4,710		
	Total	1650,543	342			
ZScores do total das	Between Groups	38,457	3	12,819	15,159	,000
avaliações Aceitação	Within Groups	286,676	339	,846		
Social	Total	325,133	342			

Games-Howell

Dependent Variable	(I) Estatuto Social	(J) Estatuto Social	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
						Relato Ed juntado e Rejeitadas e Negligenciadas	Relato Ed juntado e Rejeitadas e Negligenciadas
Problemas_comportamento	Rejeitadas e Negligenciadas	Controversas	-,01754	,11427	,999	-,3466	,3115
		Médias	,25628	,10313	,122	-,0582	,5708
		Populares	,18953	,10461	,320	-,1264	,5055
	Controversas	Rejeitadas e Negligenciadas	,01754	,11427	,999	-,3115	,3466
		Médias	,27382*	,06079	,000	,1143	,4333
		Populares	,20707*	,06326	,008	,0415	,3726
	Médias	Rejeitadas e Negligenciadas	-,25628	,10313	,122	-,5708	,0582
		Controversas	-,27382*	,06079	,000	-,4333	-,1143
		Populares	-,06675	,03976	,337	-,1696	,0361
	Populares	Rejeitadas e Negligenciadas	-,18953	,10461	,320	-,5055	,1264
		Controversas	-,20707*	,06326	,008	-,3726	-,0415
		Médias	,06675	,03976	,337	-,0361	,1696
Externalização	Rejeitadas e Negligenciadas	Controversas	-,29942	,18483	,400	-,8386	,2397
		Médias	,06905	,16994	,976	-,4527	,5907
		Populares	-,08907	,17170	,953	-,6123	,4341
	Controversas	Rejeitadas e Negligenciadas	,29942	,18483	,400	-,2397	,8386

Estatuto social com base na classificação dos educadores

		Médias	,36846*	,08794	,000	,1376	,5993
		Populares	,21034	,09128	,105	-,0287	,4494
		Rejeitadas e Negligenciadas	-,06905	,16994	,976	-,5907	,4527
	Médias	Controversas	-,36846*	,08794	,000	-,5993	-,1376
		Populares	-,15812*	,05524	,023	-,3010	-,0152
		Rejeitadas e Negligenciadas	,08907	,17170	,953	-,4341	,6123
	Populares	Controversas	-,21034	,09128	,105	-,4494	,0287
		Médias	,15812*	,05524	,023	,0152	,3010
		Controversas	-,18465	1,0028 7	,998	-3,2280	2,8587
	Rejeitadas e Negligenciadas	Médias	-,41591	,98452	,973	-3,4429	2,6111
		Populares	-1,13852	,97931	,662	-4,1616	1,8845
		Rejeitadas e Negligenciadas	,18465	1,0028 7	,998	-2,8587	3,2280
	Controversas	Médias	-,23126	,33319	,899	-1,0998	,6372
		Populares	-,95388*	,31746	,017	-1,7835	-,1242
		Rejeitadas e Negligenciadas	,41591	,98452	,973	-2,6111	3,4429
	Médias	Controversas	,23126	,33319	,899	-,6372	1,0998
		Populares	-,72262*	,25360	,024	-1,3782	-,0671
		Rejeitadas e Negligenciadas	1,13852	,97931	,662	-1,8845	4,1616
	Populares	Controversas	,95388*	,31746	,017	,1242	1,7835
		Médias	,72262*	,25360	,024	,0671	1,3782
		Controversas	,04884	,43119	,999	-1,2446	1,3423
	Rejeitadas e Negligenciadas	Médias	-,46049	,41355	,690	-1,7374	,8164
		Populares	-,89077	,41587	,207	-2,1694	,3879
		Rejeitadas e Negligenciadas	-,04884	,43119	,999	-1,3423	1,2446
	Controversas	Médias	-,50932*	,15598	,008	-,9181	-,1005
		Populares	-,93960*	,16203	,000	-1,3633	-,5159
	ZScores do total das avaliações Aceitação Social	Rejeitadas e Negligenciadas	,46049	,41355	,690	-,8164	1,7374
	Médias	Controversas	,50932*	,15598	,008	,1005	,9181
		Populares	-,43028*	,10655	,000	-,7059	-,1547
		Rejeitadas e Negligenciadas	,89077	,41587	,207	-,3879	2,1694
	Populares	Controversas	,93960*	,16203	,000	,5159	1,3633
		Médias	,43028*	,10655	,000	,1547	,7059

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Estatuto social com base na classificação dos educadores

Hochberg

Dependent Variable	(I) Estatuto Social	(J) Estatuto Social	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Idade cronológica (em meses)	Rejeitadas e Negligenciadas	Controversas	-,9954	2,5748	,999	-7,808	5,817
		Médias	-2,7202	2,4508	,844	-9,205	3,764
		Populares	-4,7667	2,4703	,284	-11,303	1,769
	Controversas	Rejeitadas e Negligenciadas	,9954	2,5748	,999	-5,817	7,808
		Médias	-1,7248	1,1644	,592	-4,806	1,356
		Populares	-3,7713*	1,2049	,011	-6,959	-,583
	Médias	Rejeitadas e Negligenciadas	2,7202	2,4508	,844	-3,764	9,205
		Controversas	1,7248	1,1644	,592	-1,356	4,806
		Populares	-2,0465	,9103	,142	-4,455	,362
	Populares	Rejeitadas e Negligenciadas	4,7667	2,4703	,284	-1,769	11,303
		Controversas	3,7713*	1,2049	,011	,583	6,959
		Médias	2,0465	,9103	,142	-,362	4,455
Desde quando está a criança com a educadora (em meses)	Rejeitadas e Negligenciadas	Controversas	-2,4897	3,7187	,985	-12,329	7,349
		Médias	-2,8391	3,5403	,963	-12,206	6,528
		Populares	-7,0011	3,5678	,266	-16,441	2,439
	Controversas	Rejeitadas e Negligenciadas	2,4897	3,7187	,985	-7,349	12,329
		Médias	-,3494	1,6831	1,000	-4,803	4,104
		Populares	-4,5114	1,7402	,058	-9,116	,093
Competências sociais	Médias	Rejeitadas e Negligenciadas	2,8391	3,5403	,963	-6,528	12,206
		Controversas	,3494	1,6831	1,000	-4,104	4,803
		Populares	-4,1620*	1,3165	,010	-7,645	-,679
	Populares	Rejeitadas e Negligenciadas	7,0011	3,5678	,266	-2,439	16,441
		Controversas	4,5114	1,7402	,058	-,093	9,116
		Médias	4,1620*	1,3165	,010	,679	7,645
Rejeitadas e Negligenciadas	Controversas	-,14327	,09368	,556	-,3911	,1046	
	Médias	-,36413*	,08917	,000	-,6000	-,1282	
	Populares	-,56712*	,08988	,000	-,8049	-,3293	
Controversas	Rejeitadas e Negligenciadas	,14327	,09368	,556	-,1046	,3911	

Estatuto social com base na classificação dos educadores

	Médias	-,22086*	,04236	,000	-,3329	-,1088
	Populares	-,42385*	,04384	,000	-,5398	-,3079
	Rejeitadas e Negligenciadas	,36413*	,08917	,000	,1282	,6000
	Médias	,22086*	,04236	,000	,1088	,3329
	Populares	-,20299*	,03312	,000	-,2906	-,1154
	Rejeitadas e Negligenciadas	,56712*	,08988	,000	,3293	,8049
	Populares	,42385*	,04384	,000	,3079	,5398
	Médias	,20299*	,03312	,000	,1154	,2906
	Rejeitadas e Negligenciadas	,40526*	,10969	,002	,1150	,6955
	Médias	,53701*	,10440	,000	,2608	,8132
	Populares	,60943*	,10524	,000	,3310	,8879
	Rejeitadas e Negligenciadas	-,40526*	,10969	,002	-,6955	-,1150
	Controversas	,13175*	,04960	,049	,0005	,2630
	Médias	,20416*	,05133	,001	,0684	,3400
	Populares	,07241	,03878	,321	-,0302	,1750
Internalização	Rejeitadas e Negligenciadas	-,53701*	,10440	,000	-,8132	-,2608
	Médias	-,13175*	,04960	,049	-,2630	-,0005
	Populares	,07241	,03878	,321	-,0302	,1750
	Rejeitadas e Negligenciadas	-,60943*	,10524	,000	-,8879	-,3310
	Populares	-,20416*	,05133	,001	-,3400	-,0684
	Médias	-,07241	,03878	,321	-,1750	,0302

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Hochberg – Idade Cronológica da Criança

Estatuto Social Relato Ed juntando Rejeitadas e Negligenciadas	N	Subset for alpha = 0.05
		1
Rejeitadas e Negligenciadas	10	61,956
Controversas	57	62,951
Médias	154	64,676
Populares	122	66,723
Sig.		,081

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30,249.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Hochberg – Desde quando está a criança com a educadora

Estatuto Social Relato Ed juntando Rejeitadas e Negligenciadas	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	
Rejeitadas e Negligenciadas	10	10,341	
Controversas	57	12,831	
Médias	153	13,180	
Populares	122	17,342	
Sig.		,073	

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30,240.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Hochberg – Competências Sociais

Estatuto Social Relato Ed juntando Rejeitadas e Negligenciadas	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
Rejeitadas e Negligenciadas	10	1,1033		
Controversas	57	1,2466		
Médias	154		1,4675	
Populares	122			1,6705
Sig.		,227	1,000	1,000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30,249.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Hochberg - Internalização

Estatuto Social Relato Ed juntando Rejeitadas e Negligenciadas	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Populares	122	,1906	
Médias	154	,2630	
Controversas	57	,3947	
Rejeitadas e Negligenciadas	10		,8000
Sig.		,078	1,000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30,249.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Comparação dos diferentes estatutos sociais de acordo com as nomeações dos pares em função das características das crianças

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					Idade cronológica (em meses)			
Rejeitadas	86	63,814	8,0360	,8665	62,091	65,537	33,0	79,4
Negligenciadas	9	64,452	5,5041	1,8347	60,221	68,683	57,3	73,0
Controversas	28	65,773	7,0938	1,3406	63,022	68,524	52,2	77,0
Médias	45	64,950	7,7072	1,1489	62,634	67,265	47,3	76,8
Populares	58	66,399	7,4266	,9752	64,446	68,351	46,3	78,1
Outros	125	65,434	7,5931	,6791	64,090	66,778	45,0	77,7
Total	351	65,136	7,6097	,4062	64,337	65,935	33,0	79,4
Desde quando está a criança com a educadora (em meses)								
Rejeitadas	86	11,729	9,0919	,9804	9,780	13,679	3,1	43,3
Negligenciadas	8	10,679	6,1342	2,1688	5,550	15,807	6,0	20,5
Controversas	28	16,428	8,9626	1,6938	12,953	19,903	4,9	31,3
Médias	43	15,473	12,8601	1,9611	11,515	19,430	3,1	70,0
Populares	57	15,285	12,7932	1,6945	11,890	18,679	4,8	67,7

Estatuto social com base na classificação dos educadores

	Outros	124	15,440	11,0147	,9891	13,482	17,398	2,2	45,0
	Total	346	14,466	10,9754	,5900	13,305	15,626	2,2	70,0
	Rejeitadas	86	1,3694	,30893	,03331	1,3032	1,4357	,73	1,90
	Negligenciadas	9	1,3333	,25055	,08352	1,1407	1,5259	1,00	1,77
Competências_sociais	Controversas	28	1,5898	,28039	,05299	1,4811	1,6985	,87	1,97
	Médias	45	1,5854	,31265	,04661	1,4914	1,6793	,43	2,00
	Populares	58	1,5783	,24458	,03212	1,5140	1,6426	,67	1,97
	Outros	125	1,4939	,32026	,02864	1,4372	1,5506	,73	2,00
	Total	351	1,4926	,31065	,01658	1,4600	1,5252	,43	2,00
	Rejeitadas	86	,5465	,40835	,04403	,4590	,6341	,00	1,50
	Negligenciadas	9	,3778	,29907	,09969	,1479	,6077	,00	,80
Problemas_comportamento	Controversas	28	,2667	,28617	,05408	,1557	,3776	,00	1,20
	Médias	45	,3489	,27930	,04164	,2650	,4328	,00	1,10
	Populares	58	,3776	,35146	,04615	,2852	,4700	,00	1,70
	Outros	125	,4140	,32104	,02871	,3571	,4708	,00	1,40
	Total	351	,4194	,34945	,01865	,3827	,4561	,00	1,70
	Rejeitadas	86	,6667	,56765	,06121	,5450	,7884	,00	2,00
	Negligenciadas	9	,5000	,43301	,14434	,1672	,8328	,00	1,17
Externalização	Controversas	28	,3869	,42893	,08106	,2206	,5532	,00	1,67
	Médias	45	,4222	,41225	,06145	,2984	,5461	,00	1,50
	Populares	58	,4684	,46877	,06155	,3451	,5916	,00	1,83
	Outros	125	,4923	,47164	,04218	,4088	,5758	,00	2,00
	Total	351	,5139	,49124	,02622	,4623	,5654	,00	2,00
	Rejeitadas	86	,3663	,38290	,04129	,2842	,4484	,00	1,50
	Negligenciadas	9	,1944	,20833	,06944	,0343	,3546	,00	,50
Internalização	Controversas	28	,0893	,16962	,03205	,0235	,1551	,00	,50
	Médias	45	,2389	,31513	,04698	,1442	,3336	,00	1,50
	Populares	58	,2414	,35654	,04682	,1476	,3351	,00	1,50
	Outros	125	,2940	,31760	,02841	,2378	,3502	,00	1,50
	Total	351	,2771	,33644	,01796	,2417	,3124	,00	1,50
Competência_verbal	Rejeitadas	86	9,9855	2,31121	,24922	9,4899	10,4810	3,75	16,25
	Negligenciadas	9	9,8333	1,21192	,40397	8,9018	10,7649	7,25	11,25

Estatuto social com base na classificação dos educadores

	Controversas	28	10,7054	2,17844	,41169	9,8606	11,5501	4,75	14,50
	Médias	45	11,0500	1,80246	,26869	10,5085	11,5915	7,25	14,00
	Populares	58	10,7241	2,32440	,30521	10,1130	11,3353	4,50	15,75
	Outros	125	10,6780	2,18956	,19584	10,2904	11,0656	3,75	16,50
	Total	351	10,5442	2,19549	,11719	10,3137	10,7746	3,75	16,50
	Rejeitadas	86	-,7601	,94367	,10176	-,9624	-,5577	-2,80	1,65
	Negligenciadas	9	-,6928	,65211	,21737	-1,1940	-,1915	-1,35	,25
ZScores do total das avaliações	Controversas	28	,4381	,85644	,16185	,1060	,7702	-1,34	1,98
Aceitação Social	Médias	45	,3885	,66412	,09900	,1890	,5880	-1,20	1,39
	Populares	58	,8772	,59573	,07822	,7205	1,0338	-,72	2,27
	Outros	125	,1443	,81116	,07255	,0007	,2879	-2,03	2,19
	Total	351	,0771	,97312	,05194	-,0250	,1793	-2,80	2,27

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Idade cronológica (em meses)	,484	5	345	,788
Desde quando está a criança com a educadora (em meses)	1,891	5	340	,095
Competências_sociais	2,494	5	345	,031
Problemas_comportamento	2,788	5	345	,017
Externalização	2,353	5	345	,040
Internalização	4,397	5	345	,001
Competência_verbal	,750	5	345	,587
ZScores do total das avaliações	2,631	5	345	,024
Aceitação Social				

Estatuto social com base na classificação dos educadores

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Idade cronológica (em meses)_Data CLASS	Between Groups	271,096	5	54,219	,935	,458
	Within Groups	19996,739	345	57,962		
	Total	20267,835	350			
Desde quando está a criança com a educadora (em meses)	Between Groups	1065,891	5	213,178	1,790	,114
	Within Groups	40492,681	340	119,096		
	Total	41558,572	345			
SSRS_Compentências_sociais	Between Groups	2,610	5	,522	5,779	,000
	Within Groups	31,166	345	,090		
	Total	33,776	350			
SSRS_Problemas_comportamento	Between Groups	2,387	5	,477	4,082	,001
	Within Groups	40,354	345	,117		
	Total	42,741	350			
Externalização	Between Groups	3,017	5	,603	2,556	,027
	Within Groups	81,442	345	,236		
	Total	84,459	350			
Internalização	Between Groups	1,909	5	,382	3,492	,004
	Within Groups	37,709	345	,109		
	Total	39,618	350			
Competência_verbal	Between Groups	47,751	5	9,550	2,010	,077
	Within Groups	1639,314	345	4,752		
	Total	1687,066	350			
ZScores do total das avaliações Aceitação Social	Between Groups	111,309	5	22,262	34,891	,000
	Within Groups	220,124	345	,638		
	Total	331,434	350			

Estatuto social com base na classificação dos educadores

Games-Howell

Dependent Variable	(I) Estatuto sociométrico_entr evistas pares (recodificado; mesma ordem que estatuto social relato ed)	(J) Estatuto sociométrico_entr evistas pares (recodificado; mesma ordem que estatuto social relato ed)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
SSRS_Compências_sociais	Rejeitadas	Negligenciadas	,03612	,08992	,998	-,2720	,3442
		Controversas	-,22037*	,06259	,011	-,4058	-,0349
		Médias	-,21592*	,05729	,004	-,3828	-,0490
		Populares	-,20883*	,04627	,000	-,3426	-,0751
		Outros	-,12446	,04393	,057	-,2510	,0021
	Negligenciadas	Rejeitadas	-,03612	,08992	,998	-,3442	,2720
		Controversas	-,25649	,09891	,159	-,5778	,0648
		Médias	-,25203	,09564	,154	-,5673	,0633
		Populares	-,24495	,08948	,147	-,5527	,0628
		Outros	-,16057	,08829	,496	-,4673	,1462
	Controversas	Rejeitadas	,22037*	,06259	,011	,0349	,4058
		Negligenciadas	,25649	,09891	,159	-,0648	,5778
		Médias	,00446	,07057	1,000	-,2031	,2120
		Populares	,01154	,06196	1,000	-,1724	,1955
		Outros	,09591	,06024	,608	-,0835	,2753
	Médias	Rejeitadas	,21592*	,05729	,004	,0490	,3828
		Negligenciadas	,25203	,09564	,154	-,0633	,5673
		Controversas	-,00446	,07057	1,000	-,2120	,2031
		Populares	,00708	,05660	1,000	-,1581	,1723
		Outros	,09146	,05471	,554	-,0683	,2512
	Populares	Rejeitadas	,20883*	,04627	,000	,0751	,3426
		Negligenciadas	,24495	,08948	,147	-,0628	,5527
		Controversas	-,01154	,06196	1,000	-,1955	,1724
		Médias	-,00708	,05660	1,000	-,1723	,1581
Outros		,08437	,04303	,370	-,0399	,2087	
Outros	Rejeitadas	,12446	,04393	,057	-,0021	,2510	
	Negligenciadas	,16057	,08829	,496	-,1462	,4673	
	Controversas	-,09591	,06024	,608	-,2753	,0835	
	Médias	-,09146	,05471	,554	-,2512	,0683	
	Populares	-,08437	,04303	,370	-,2087	,0399	
SSRS_Problemas	Rejeitadas	Negligenciadas	,16873	,10898	,644	-,2006	,5381

Estatuto social com base na classificação dos educadores

_comportamento	Controversas		,27984*	,06974	,002	,0751	,4846	
		Médias	,19762*	,06060	,018	,0221	,3731	
		Populares	,16893	,06379	,093	-,0155	,3534	
		Outros	,13256	,05257	,124	-,0192	,2843	
		Rejeitadas	-,16873	,10898	,644	-,5381	,2006	
	Negligenciadas	Controversas	,11111	,11342	,917	-,2647	,4869	
		Médias	,02889	,10804	1,000	-,3397	,3975	
		Populares	,00019	,10985	1,000	-,3703	,3707	
		Outros	-,03618	,10374	,999	-,4014	,3290	
		Rejeitadas	-,27984*	,06974	,002	-,4846	-,0751	
	Controversas	Negligenciadas	-,11111	,11342	,917	-,4869	,2647	
		Médias	-,08222	,06825	,833	-,2836	,1191	
		Populares	-,11092	,07109	,627	-,3197	,0979	
		Outros	-,14729	,06123	,177	-,3298	,0352	
		Rejeitadas	-,19762*	,06060	,018	-,3731	-,0221	
	Médias	Negligenciadas	-,02889	,10804	1,000	-,3975	,3397	
		Controversas	,08222	,06825	,833	-,1191	,2836	
		Populares	-,02870	,06216	,997	-,2093	,1519	
		Outros	-,06507	,05058	,792	-,2124	,0823	
		Rejeitadas	-,16893	,06379	,093	-,3534	,0155	
	Populares	Negligenciadas	-,00019	,10985	1,000	-,3707	,3703	
		Controversas	,11092	,07109	,627	-,0979	,3197	
		Médias	,02870	,06216	,997	-,1519	,2093	
		Outros	-,03637	,05435	,985	-,1942	,1215	
		Rejeitadas	-,13256	,05257	,124	-,2843	,0192	
	Outros	Negligenciadas	,03618	,10374	,999	-,3290	,4014	
		Controversas	,14729	,06123	,177	-,0352	,3298	
		Médias	,06507	,05058	,792	-,0823	,2124	
		Populares	,03637	,05435	,985	-,1215	,1942	
		Negligenciadas	,16667	,15678	,886	-,3671	,7004	
	Rejeitadas	Controversas	,27976	,10157	,079	-,0192	,5787	
		Médias	,24444	,08674	,062	-,0069	,4958	
		Populares	,19828	,08681	,208	-,0527	,4492	
		Outros	,17440	,07434	,182	-,0400	,3888	
		Rejeitadas	-,16667	,15678	,886	-,7004	,3671	
	Externalização	Negligenciadas	Controversas	,11310	,16554	,981	-,4331	,6593
			Médias	,07778	,15688	,995	-,4564	,6119
			Populares	,03161	,15691	1,000	-,5024	,5657
			Outros	,00773	,15038	1,000	-,5211	,5366
			Rejeitadas	-,27976	,10157	,079	-,5787	,0192
Controversas		Negligenciadas	-,11310	,16554	,981	-,6593	,4331	
		Médias	-,03532	,10172	,999	-,3355	,2649	
		Populares	-,08149	,10178	,966	-,3814	,2185	

Estatuto social com base na classificação dos educadores

Internalização	Médias	Outros	-,10536	,09138	,856	-,3779	,1672
		Rejeitadas	-,24444	,08674	,062	-,4958	,0069
		Negligenciadas	-,07778	,15688	,995	-,6119	,4564
		Controversas	,03532	,10172	,999	-,2649	,3355
		Populares	-,04617	,08698	,995	-,2989	,2066
	Populares	Outros	-,07004	,07454	,935	-,2872	,1471
		Rejeitadas	-,19828	,08681	,208	-,4492	,0527
		Negligenciadas	-,03161	,15691	1,000	-,5657	,5024
		Controversas	,08149	,10178	,966	-,2185	,3814
		Médias	,04617	,08698	,995	-,2066	,2989
	Outros	Outros	-,02388	,07462	1,000	-,2403	,1925
		Rejeitadas	-,17440	,07434	,182	-,3888	,0400
		Negligenciadas	-,00773	,15038	1,000	-,5366	,5211
		Controversas	,10536	,09138	,856	-,1672	,3779
		Médias	,07004	,07454	,935	-,1471	,2872
	Rejeitadas	Populares	,02388	,07462	1,000	-,1925	,2403
		Negligenciadas	,17183	,08079	,327	-,0919	,4356
		Controversas	,27699*	,05227	,000	,1252	,4288
		Médias	,12739	,06254	,329	-,0542	,3089
		Populares	,12490	,06242	,348	-,0557	,3055
	Negligenciadas	Outros	,07228	,05012	,701	-,0723	,2168
		Rejeitadas	-,17183	,08079	,327	-,4356	,0919
		Controversas	,10516	,07649	,740	-,1532	,3635
		Médias	-,04444	,08384	,994	-,3138	,2249
		Populares	-,04693	,08375	,992	-,3159	,2220
	Controversas	Outros	-,09956	,07503	,766	-,3559	,1568
		Rejeitadas	-,27699*	,05227	,000	-,4288	-,1252
		Negligenciadas	-,10516	,07649	,740	-,3635	,1532
		Médias	-,14960	,05687	,103	-,3163	,0170
		Populares	-,15209	,05674	,090	-,3176	,0134
	Médias	Outros	-,20471*	,04283	,000	-,3299	-,0795
		Rejeitadas	-,12739	,06254	,329	-,3089	,0542
		Negligenciadas	,04444	,08384	,994	-,2249	,3138
		Controversas	,14960	,05687	,103	-,0170	,3163
		Populares	-,00249	,06632	1,000	-,1952	,1902
	Populares	Outros	-,05511	,05490	,915	-,2155	,1053
		Rejeitadas	-,12490	,06242	,348	-,3055	,0557
		Negligenciadas	,04693	,08375	,992	-,2220	,3159
		Controversas	,15209	,05674	,090	-,0134	,3176
		Médias	,00249	,06632	1,000	-,1902	,1952
Outros	Outros	-,05262	,05476	,929	-,2117	,1065	
	Rejeitadas	-,07228	,05012	,701	-,2168	,0723	
	Negligenciadas	,09956	,07503	,766	-,1568	,3559	

Estatuto social com base na classificação dos educadores

ZScores do total das avaliações Aceitação Social	Controversas	,20471 *	,04283	,000	,0795	,3299	
		Médias	,05511	,05490	,915	-,1053	,2155
		Populares	,05262	,05476	,929	-,1065	,2117
		Negligenciadas	-,06730	,24001	1,000	-,8753	,7407
	Rejeitadas	Controversas	-1,19815 *	,19118	,000	-1,7646	-,6317
		Médias	-1,14857 *	,14197	,000	-1,5599	-,7373
		Populares	-1,63722 *	,12835	,000	-2,0080	-1,2664
		Outros	-,90440 *	,12497	,000	-1,2648	-,5440
	Negligenciadas	Rejeitadas	,06730	,24001	1,000	-,7407	,8753
		Controversas	-1,13085 *	,27101	,007	-1,9936	-,2680
		Médias	-1,08127 *	,23885	,008	-1,8885	-,2740
		Populares	-1,56992 *	,23102	,000	-2,3694	-,7704
	Controversas	Outros	-,83710 *	,22916	,039	-1,6351	-,0391
		Rejeitadas	1,19815 *	,19118	,000	,6317	1,7646
		Negligenciadas	1,13085 *	,27101	,007	,2680	1,9936
		Médias	,04958	,18973	1,000	-,5140	,6132
	Médias	Populares	-,43907	,17976	,166	-,9769	,0988
		Outros	,29374	,17737	,568	-,2379	,8254
		Rejeitadas	1,14857 *	,14197	,000	,7373	1,5599
		Negligenciadas	1,08127 *	,23885	,008	,2740	1,8885
	Populares	Controversas	-,04958	,18973	1,000	-,6132	,5140
		Populares	-,48865 *	,12618	,003	-,8561	-,1212
		Outros	,24417	,12274	,356	-,1129	,6012
		Rejeitadas	1,63722 *	,12835	,000	1,2664	2,0080
	Outros	Negligenciadas	1,56992 *	,23102	,000	,7704	2,3694
		Controversas	,43907	,17976	,166	-,0988	,9769
		Médias	,48865 *	,12618	,003	,1212	,8561
Outros		,73281 *	,10669	,000	,4247	1,0409	
Outros	Rejeitadas	,90440 *	,12497	,000	,5440	1,2648	
	Negligenciadas	,83710 *	,22916	,039	,0391	1,6351	
	Controversas	-,29374	,17737	,568	-,8254	,2379	
	Médias	-,24417	,12274	,356	-,6012	,1129	
	Populares	-,73281 *	,10669	,000	-1,0409	-,4247	

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Consistência Interna da Escala de Competências

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.916	30

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
SSRS_1_Segue as instruções do educador_Ano1	42.97	85.221	.579	.912
SSRS_2_Faz amigos com facilidade_Ano1	43.02	86.384	.401	.915
SSRS_3_Quando pensa que o educador a tratou injustamente diz-lho de uma forma adequada_Ano1	43.49	84.004	.441	.915
SSRS_4_Responde adequadamente às provocações dos pares_Ano1	43.32	83.763	.549	.912
SSRS_5_Questiona de uma forma adequada regras injustas_Ano1	43.59	82.754	.530	.913
SSRS_6_Tenta realizar as tarefas antes de pedir a ajuda do educador_Ano1	43.12	85.175	.446	.914
SSRS_7_Controla o seu temperamento em situações de conflito com adultos_Ano1	43.09	85.217	.436	.914
SSRS_8_Elogia os pares_Ano1	43.59	82.153	.619	.911
SSRS_9_Participa nos jogos ou atividades de grupo_Ano1	42.81	87.691	.414	.915
SSRS_10_Produz trabalhos adequados_Ano1	42.94	85.591	.549	.913
SSRS_11_Ajuda o educador sem que lhe seja pedido_Ano1	43.30	83.401	.525	.913

Estatuto social com base na classificação dos educadores

SSRS_12_Apresenta-se a pessoas novas de uma forma espontânea_Ano1	43.63	85.122	.347	.916
SSRS_13_Aceita as ideias dos pares para as atividades de grupo_Ano1	43.19	85.230	.491	.913
SSRS_14_Coopera com os pares sem o incentivo do educador_Ano1	43.06	84.102	.653	.911
SSRS_15_Espera pela sua vez durante jogos ou outras actividades_Ano1	43.06	86.462	.386	.915
SSRS_16_Utiliza o tempo de forma adequada enquanto espera pela ajuda do educador_Ano1	43.29	84.225	.538	.913
SSRS_17_Quando adequado diz coisas positivas sobre si própria_Ano1	43.31	84.155	.507	.913
SSRS_18_Ocupa o tempo livre de uma forma adequada_Ano1	43.00	84.592	.620	.912
SSRS_19_Reconhece os cumprimentos ou elogios dos pares_Ano1	42.92	85.255	.565	.913
SSRS_20_Controla o seu temperamento em situações de conflito com pares_Ano1	43.25	84.958	.473	.914
SSRS_21_Cumpre regras durante jogos com outros_Ano1	43.05	85.009	.541	.913
SSRS_22_Finaliza as tarefas da sala dentro dos limites de tempo_Ano1	43.14	84.171	.564	.912
SSRS_23_Em situações de conflito modifica as suas próprias ideias para chegar a acordo_Ano1	43.48	85.692	.302	.917
SSRS_24_Inicia conversas com pares_Ano1	42.89	86.467	.470	.914

Estatuto social com base na classificação dos educadores

SSRS_25_Convida outros a participarem nas actividades_Ano1	43.04	84.683	.540	.913
SSRS_26_Aceita bem as críticas_Ano1	43.33	85.219	.462	.914
SSRS_27_Arruma adequadamente materiais ou equipamentos_Ano1	42.96	86.184	.459	.914
SSRS_28_Responde adequadamente à pressão dos pares_Ano1	43.37	83.422	.608	.911
SSRS_29_Junta-se a uma atividade ou grupo sem que lhe seja dito para o fazer_Ano1	43.07	85.607	.446	.914
SSRS_30_Oferece-se para ajudar os pares nas tarefas da sala_Ano1	43.24	82.034	.639	.911

Consistência Interna da Escala Problemas de Comportamento

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.789	10

Estatuto social com base na classificação dos educadores

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
SSRS_31_Faz birras_Ano1	3.78	9.726	.545	.759
	3.53	8.896	.631	.746
SSRS_32_É irrequieto ou move-se excessivamente_Ano1				
SSRS_33_Discute com outros_Ano1	3.47	9.432	.578	.754
SSRS_34_Perturba as atividades em curso_Ano1	3.70	9.223	.677	.741
SSRS_35_Diz que ninguém gosta dele_Ano1	3.98	11.149	.274	.790
SSRS_36_Parece sozinho ou isolado_Ano1	3.95	11.349	.206	.797
SSRS_37_É agressivo em relação a pessoas ou objetos_Ano1	3.99	10.513	.524	.766
SSRS_38_Desobedece a regras ou pedidos_Ano1	3.69	9.384	.655	.745
SSRS_39_Demonstra ansiedade perante um grupo de crianças_Ano1	3.86	11.172	.229	.796
SSRS_40_Parece triste ou deprimido_Ano1	3.93	11.304	.222	.795

Consistência Interna Externalização**Estatísticas de confiabilidade**

Alfa de Cronbach	N de itens
.861	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
SSRS_31_Faz birras_Ano1	2.68	6.837	.502	.865
SSRS_32_É irrequieto ou move-se excessivamente_Ano1	2.43	5.688	.741	.822
SSRS_33_Discute com outros_Ano1	2.38	6.189	.673	.835
SSRS_34_Perturba as atividades em curso_Ano1	2.60	6.085	.755	.819
SSRS_37_É agressivo em relação a pessoas ou objetos_Ano1	2.89	7.278	.563	.855
SSRS_38_Desobedece a regras ou pedidos_Ano1	2.59	6.259	.718	.826

Consistência Interna: Internalização**Estatísticas de confiabilidade**

Alfa de Cronbach	N de itens
.544	4

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
SSRS_35_Diz que ninguém gosta dele_Ano1	.89	1.461	.081	.657
SSRS_36_Parece sozinho ou isolado_Ano1	.86	1.065	.461	.356
SSRS_39_Demonstra ansiedade perante um grupo de crianças_Ano1	.76	1.032	.425	.382
SSRS_40_Parece triste ou deprimido_Ano1	.83	1.133	.386	.423