



Escola de Ciências Sociais e Humanas

A relação educadora-criança e as amigas das crianças: O risco como variável
moderadora

André Miguel Marques Raimundo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientador(a):

Prof.^a Doutora Cecília do Rosário da Mota Aguiar, Professora auxiliar,

ISCTE-IUL

Outubro de 2017



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

A relação educadora-criança e as amigas das crianças: O risco como variável
moderadora

André Miguel Marques Raimundo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau

Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientador(a):

Prof. Doutora Cecília do Rosário da Mota Aguiar, Professora auxiliar,

ISCTE-IUL

Outubro de 2017

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Cecília Aguiar, pela partilha de conhecimentos, pela disponibilidade, pela simpatia e por todas as sugestões que foi dando ao longo da elaboração da tese, principalmente no que toca à paciência, não só na partilha de sugestões, mas também na inesgotável persistência, que foi sem dúvida uma grande ajuda na conclusão desta fase final, mesmo quando existiu uma desacreditação da minha parte e conseqüente fase de menor progresso. Um enorme obrigado.

Um agradecimento igualmente enorme à Margarida, e em especial à Nadine com quem acabei por passar mais tempo ao longo deste processo, pela simpatia, pela boa disposição, pela paciência no esclarecimento de dúvidas, pela ajuda quanto à recolha e tratamento de dados e por toda a partilha de conhecimentos, que foi sem dúvida essencial para a conclusão desta tese.

À minha orientadora de estágio e amiga, Inês Leão, pelos conhecimentos partilhados, pelo companheirismo, pela dedicação, pela amizade e pelo acreditar contínuo no meu valor. Um enorme obrigado a um dos melhores seres humanos que tive o prazer de conhecer até hoje e que também acabou por fazer parte deste processo.

A toda a minha família, mais especificamente, à minha mãe Raquel, tia Zurita e avó Natália, não só por esta tese, mas por uma vida inteira repleta de amor, companheirismo, força, esforços e valorização. Sem vocês, nada disto seria possível, sem dúvida alguma.

A todos os meus amigos e colegas de curso que me acompanharam ao longo deste percurso, mesmo nas horas de menor fulgor, pela partilha de saberes, pelos sorrisos, pelas lágrimas e por todas as conversas de foro académico ou de lazer.

Ao meu irmão Tiago, por todos os intervalos de boa disposição que me proporcionou ao longo do presente trabalho, por todas as palavras e até pelo simples facto de existir, que é sem dúvida uma das maiores alegrias que vou guardando ao longo de cada dia e não só no decorrer da elaboração desta tese.

E por último, mas sem dúvida o mais importante, à minha namorada, companheira e amiga, Ana Teresa. É impossível descrever tudo aquilo que tenho de

agradecer, portanto, agradeço-te um pouco por tudo. Sem ti, nada disto seria possível. Obrigado por acreditares sempre em mim, até quando eu não acredito ou provavelmente mereço. Obrigado por me esclareceres as dúvidas, quando não tens de o fazer. Obrigado pelo amor infindável e por tornares o meu Mundo, um lugar muito melhor para se viver. És sem dúvida o meu sexto elemento da Natureza sem adjetivação possível. Portanto, obrigado, meu amor.

Não posso deixar de referir o meu grande herói que já não está entre nós. O meu avô José Francisco. Não me consigo esquecer de ti. Apesar de não me teres acompanhado ao longo deste processo, é impossível deixar de mencionar uma pessoa como tu. Esperas que tenhas o prazer de me ver concluir esta etapa e de ler estas palavras. Continuas a ser a minha figura de referência. Pela simplicidade, pelo companheirismo, pelos ensinamentos, pelas piadas e por ter tido a sorte de conhecer alguém como tu. Aqui fica a prova que ainda existes. Esta tese, também é um pouco por ti, para ti. Sempre.

RESUMO

No presente estudo, pretendeu-se avaliar de que forma é que a relação educadora-criança, avaliada através de subescalas de proximidade e conflito, está associada à qualidade e quantidade de amizades recíprocas formadas pelas crianças, e em que medida é que a acumulação de fatores de risco modera essa relação. Fizeram parte do estudo 340 crianças (175 do sexo masculino e 165 do sexo feminino), de 58 salas de educação pré-escolar, da rede pública e da rede privada, 58 educadoras de infância e os prestadores de cuidados das crianças, ao longo dos anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017. Foram aplicados instrumentos aos múltiplos informadores do estudo, incluindo questionários para as Educadoras da infância, de modo a avaliar a qualidade das amizades em contexto educativo e a sua perceção da relação educadora-criança; questionários dirigidos aos prestadores de cuidados das crianças, para avaliar os fatores de risco de cada família e entrevistas sociométricas junto das crianças, de forma a obter avaliações e nomeações sociométricas, e assim, avaliar o número de amizades recíprocas. Os resultados demonstram que o sexo da criança e o conflito educadora-criança têm um efeito negativo no número de amizades recíprocas das crianças. De futuro, seria importante considerar variáveis socioeconómicas como fatores de risco e recorrer a outros informantes para obter informação adicional acerca das amizades das crianças.

Palavras Chave: Amizade, conflito, crianças, pré-escolar, educadoras de infância

ABSTRACT

The goal of this study was to investigate the association between teacher-child relationships, assessed through proximity and conflict subscales, and the quality and quantity of children's reciprocal friendships, while investigating the moderating role of the accumulation of risk factors. The present study included 340 children (175 boys and 165 girls), of 58 preschool classrooms, from public and private centers, 58 preschool teachers and the caregivers of the children, during the school years of 2015/2016 and 2016/2017. We applied instruments to multiple informants, including questionnaires for preschool teachers, to evaluate the quality of the children's friendships and teacher's perceptions of the teacher-child relationship; questionnaires to the caregivers of children to assess the number of risk factors of each family; and sociometric interviews with the children, to obtain sociometric ratings and nominations, and thus, compute the number of reciprocal friends. The results show that the gender of the children and teacher-child conflict were negatively associated with the number of the reciprocal friends. In the future, it would be important to consider socioeconomic variables as risk factors and use other type of informants to get additional information about children's friendships.

Keywords: Friendship, conflict, children, preschool, preschool teachers

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	1
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
2.1) A criança e a inserção na educação pré-escolar	3
2.2) O(A) Educador(a) de Infância	4
2.3) A relação educador(a)-criança	5
2.4) A amizade	7
2.5) Os fatores de risco	9
III. MÉTODO	12
3.1) Participantes	12
3.2) Instrumentos	13
3.3) Procedimento	17
3.4) Análise de Dados	19
IV. RESULTADOS	20
4.1) Análises Descritivas	20
4.2) Análise das Correlações	21
4.3) Análise das Regressões Lineares Múltiplas	23
V. DISCUSSÃO	27
Referências	31
Anexos	41
Anexo A – Estatísticas Descritivas	41

Anexo B – Consistência Interna -----	45
Anexo C – Regressões Lineares Múltiplas -----	46

I) INTRODUÇÃO

Segundo os artigos 28º e 29 da Convenção dos Direitos da Criança (CDC, UNICEF, 1989), cada criança deve ter direito à Educação, de modo a assegurar o desenvolvimento individual e a igualdade de oportunidades. O período pré-escolar é visto cada vez mais como determinante para o futuro desenvolvimento de uma criança. Até ao ano 2020, estima-se que 95% das crianças entre 4 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório deverão participar no ensino pré-escolar (Conselho da Europa, 2009).

O presente estudo pretende verificar de que forma é que a proximidade e o conflito da relação educador-criança, em contexto educativo, estão associados ao estabelecimento de amizades por parte das crianças, sendo esta relação moderada pela eventual acumulação de fatores de risco. A proximidade revela o grau de carinho e comunicação aberta que o educador relata relativamente a uma determinada criança (Cadima, Ferreira, Guedes, Vieira, Leal, & Matos, 2016). Por outro lado, o conflito é definido pelo grau com que o educador percebe a sua relação com uma determinada criança como negativa e conflituosa.

No que diz respeito à variável resultado, consideraremos quantitativamente o número de amizades formadas pela criança, bem como a sua qualidade. Serão apenas consideradas as amizades que forem recíprocas entre duas crianças, na medida em que, segundo Asher, Parker e Walker (1996), a amizade constitui um constructo diádico que requer afeição recíproca.

A terceira variável, tratada como uma moderadora quantitativa, irá contabilizar o número de fatores de risco presentes na vida de cada criança, de modo a podermos verificar de que forma é que esses fatores de risco poderão influenciar a relação entre as variáveis descritas anteriormente.

A presente tese tem uma estrutura delineada por vários capítulos, tendo como ponto de partida o Enquadramento Teórico, que sintetiza a revisão de literatura acerca das variáveis em estudo, de modo a ilustrar as várias perspetivas e estudos já existentes sobre cada constructo. Numa segunda instância, será apresentado o método, que irá conter o procedimento do estudo, o recrutamento e seleção dos participantes que constituem a amostra, os instrumentos utilizados para a operacionalização das variáveis

e a forma como cada um foi aplicado e ainda uma descrição das características dos participantes que fazem parte da amostra do presente estudo. De seguida, serão apresentados os resultados, incluindo as estatísticas descritivas das variáveis utilizadas, as correlações entre as mesmas e as regressões lineares que testam as hipóteses em estudo. Por último, será apresentada a discussão, onde serão discutidos os resultados obtidos, as limitações do estudo e as suas possíveis implicações.

II) ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1) A criança e a inserção na educação pré-escolar

No artigo n.º1 da Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989), uma criança é definida como todo o ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo exceções em que a própria lei confere a maioridade numa idade mais precoce. Legalmente, a inscrição das crianças na educação pré-escolar por parte dos Encarregados de Educação é facultativa em termos legais, assim como está expresso no Despacho normativo n.º 7-B/2015, artigo n.º 3, alínea n.º 2, que se destina a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e a idade de ingresso no 1.º ciclo do Ensino Básico. O carácter voluntário da inclusão da criança em contexto pré-escolar, é igualmente comprovado pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, onde é referido que apenas as crianças com uma idade compreendida entre os 6 e os 18 anos de idade são obrigadas a ter um registo de matrícula e frequência em âmbito escolar, ou seja, a partir da inclusão da criança no 1.º ciclo de escolaridade.

A frequência da educação pré-escolar tem sido debatida em termos parlamentares, visto que, atualmente, só é garantida a vaga para crianças que tenham 4 anos de idade, assim como está expresso na Lei n.º 65/2015, que veio revogar e substituir a Lei n.º 85/2009, que garantia vaga a crianças com 5 anos de idade. Assim sendo, a partir do ano letivo 2016/2017, qualquer criança com 4 anos de idade tem vaga assegurada na educação pré-escolar, havendo ainda a possibilidade da extensão da universalidade de acesso a crianças com 3 anos de idade (Lei n.º 65/2015). Quando comparado aos restantes países da União Europeia, Portugal é um dos países em que a educação pré-escolar só começa a ser fornecida a partir dos 3 anos de idade ou alguns meses antes. Segundo o Eurostat (2014), são apenas oito os países da União Europeia que garantem o direito legal à educação pré-escolar, logo após o nascimento.

A evolução que tem sido estabelecida em termos legais, ao garantir a entrada cada vez mais prematura por parte das crianças, reflete a importância cada vez mais acentuada que tem sido dada à educação pré-escolar e aos benefícios que poderá trazer tanto a curto e médio prazo, como a longo prazo por parte do Estado Português, tal como o reconhece a Lei n.º 147/97, ao atribuir uma *“relevância significativa no âmbito*

das políticas educativa, social e económica dos países da União Europeia”, atribuindo ainda “*um papel decisivo para o desenvolvimento equilibrado da criança*” (Diário da República, 1997, pp. 2828-2829).

2.2) O(A) Educador(a) de Infância

Visto que a educação pré-escolar é cada vez mais considerada importante para o desenvolvimento da criança, é essencial existirem garantias de que existem pessoas competentes, formadas e certificadas para se responsabilizarem pelas crianças em contexto de jardim-de-infância. Portugal é um dos países em que é necessária a existência de um grau académico, para que os(as) educadores(as) de infância, sejam considerados(as) aptos(as) a trabalhar com crianças. Este facto é confirmado pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, que estabelece o perfil geral do(a) educador(a).

No âmbito legal, e de acordo com o perfil indicado para o(a) educador(a) de infância expresso no Decreto-Lei n.º 241/2001, artigo n.º 1, propõe-se que o(a) educador(a) cumpra alguns parâmetros relacionais, de modo a estabelecer uma relação empática e positiva com a(s) criança(s). Segundo Bento (1998), a ação pedagógica é um ato público que decorre em instituições sociais, assumindo expectativas para além das puramente pedagógicas, ou seja, não existe atuação pedagógica isolada. Assim sendo, é dever do(a) educador(a) relacionar-se de forma a estabelecer uma relação afetiva segura e promover a autonomia, para desenvolver não só o aspeto educacional, como afetivo da criança. A qualidade dos processos interativos em contextos pré-escolares é considerada como fulcral para o desenvolvimento das crianças (Mashburn et al., 2006). Salas em que os(as) educadores(as) oferecem níveis elevados de apoio emocional (e.g., educadores(as) sensíveis às necessidades das crianças), boa organização (e.g., com base em estratégias proativas de gestão do comportamento) e apoio instrucional (e.g., proporcionando conversas cognitivamente desafiantes) contribuem para o desenvolvimento académico e social das crianças (Mashburn et al., 2008; Pianta, 2006). Segundo a Lei n.º 72/2013, artigo nº18, as salas dos(as) educadores(as) passaram a ter um limite máximo de 25 crianças por sala, com exceção para as salas homogéneas com crianças com 3 anos de idade (15 crianças). Este limite poderá estar relacionado com a necessidade de as crianças estabelecerem relações próximas com o(a) educador(a).

2.3) A relação educador(a)-criança

A qualidade em educação pré-escolar é definida por alguns autores como a resposta às necessidades de todas as crianças da sala (Odom, 2000), proporcionando experiências positivas a todas as crianças (Clawson & Luze, 2008) e um clima positivo, propício ao desenvolvimento (Howes & James, 2002). Pianta, Steinberg e Rollins (1995) atribuem uma grande importância à relação professor-criança, principalmente nos primeiros anos de escolaridade.

Birch and Ladd (1997) definiram a proximidade educador(a)-criança como uma relação positiva e afetiva, promovendo atitudes positivas por parte das crianças, comunicação ou envolvimento nas atividades. A proximidade educador(a)-criança poderá fazer com que a criança utilize o professor como base para resolver os problemas e desafios, especialmente em situações de desconforto (Pianta et al., 2003). Alguns estudos demonstram evidências positivas no que toca às associações entre a proximidade da relação professor-criança e o comportamento social da criança e a sua disposição face ao contexto escolar (Birch & Ladd, 1997; Ferreira et al., 2016; Palermo, Hanish, Martin, Fabes, & Reiser, 2007) e a aceitação por parte dos pares (Pianta & Stuhlman, 2004; Sette, Spinard, & Baumgartner, 2014). Num estudo recente realizado em contexto pré-escolar, em Portugal, foram encontradas correlações positivas entre os comportamentos sociais das crianças e a qualidade da relação educadora-criança (Ferreira et al., 2016). Vários estudos sugerem ainda que a relação educador-criança traz igualmente benefícios ao nível da leitura e da matemática (e.g., Berry, 2012; Cadima, Doumen, Verschueren, & Buyse, 2015).

Assim sendo, um ambiente positivo em contexto pré-escolar parece trazer benefícios a nível social, académico e cognitivo, podendo ainda ajudar a compensar os efeitos de alguns riscos, que poderão constar no meio onde as crianças estão inseridas, incluindo o seu seio familiar (Burchinal, Vandergrift, Pianta, & Mashburn, 2010; Johnson, Seidenfeld, Izard, & Kobak, 2013). Porém, outros estudos, não obtiveram associações significativas entre a proximidade educador(a)-criança e um ambiente positivo na turma (Cadima, Doumen, Verschueren, & Leal, 2013).

Por outro lado, uma relação educador(a)-criança que seja caracterizada pelo conflito, poderá levar a uma tentativa de maior controlo dos comportamentos e ações das crianças, por parte do(a) educador(a). Swanström e Weissmann (2005) definem conflito como o resultado da oposição de interesses, divergência quanto a objetivos e frustração. Existem algumas evidências de que o conflito está negativamente associado ao comportamento dos alunos, principalmente os mais novos, criando problemas a nível de inibição, atenção e disciplina (e.g., Berry, 2012; Hamre & Pianta, 2001; Ladd & Burgess, 2001). As relações educador(a)-criança caracterizadas por conflito têm sido descritas por alguns autores como negativas, estando associadas a: afastamento do grupo de pares (Howes et al., 1994), baixo nível de integração no jardim de infância (Cadima et al., 2015), comportamento agressivo por parte das crianças ou exclusão do grupo de pares (Palermo, Hanish, Martin, Fabes, & Reiser, 2007) e comportamentos antissociais (Birch & Ladd, 1997).

Ademais, alguns estudos apontam diferenças na relação educador(a)-criança no que toca à proximidade e ao conflito, nomeadamente em função do género da criança, revelando uma perceção de maior proximidade face ao género feminino e relações caracterizadas por maior conflito com o género masculino (Birch & Ladd, 1997; Howes et al., 2000). Estas perceções poderão dever-se ao facto de as meninas se apresentarem mais participativas, cooperantes e autónomas nas atividades (Birch & Ladd, 1997), enquanto que os meninos tendem a apresentar comportamentos mais agressivos e menos competências sociais (Keane & Calkins, 2004; Ladd et al., 1999; LaFrenière & Dumas, 1996). Contudo, os estudos não são conclusivos, já que Mantzicopoulos e Neuharth-Pritchett (2003) obtiveram diferenças significativas em termos de conflito entre os dois géneros; porém, posteriormente, Mantzicopoulos (2005) não obteve diferenças.

Alguns estudos sugerem ainda que maior qualidade da relação dos(as) educadores(as) com a turma (em termos de suporte emocional, organização ou qualidade da instrução) está associada a melhores competências sociais por parte das crianças e a menos problemas a nível comportamental (Broekhuizen, Mokrova, Burchinal, Garret-Peters, & The Family Life Project Key Investigators, 2016; Howes et al., 2008).

2.4) A amizade

A entrada no jardim-de-infância por parte das crianças, proporciona oportunidades para as crianças estabelecerem relações com os seus pares, interagirem positivamente com os mesmos e construir a sua rede social (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Apesar de as experiências sociais com outros pares, surgirem a partir do 1º ano de vida (Hay, Nash & Peterson, 1981), a partir da extensão dos braços e toque nas outras crianças, é a partir de cerca dos 3 anos de idade que as crianças começam a estabelecer relações sociais mais estáveis, em que já se denota alguma preferência para com determinados pares (Hay, Payne, & Chadwick, 2004). Segundo Hartup e Stevens (1999), as crianças com cerca de 3/4 anos de idade já começam a demonstrar preferências no que toca às interações com os pares e a maioria das crianças já considera a amizade segundo o critério da reciprocidade.

Este é um tema de extrema importância, pois comportamentos de rejeição por parte dos pares ou comportamentos antissociais, poderão ter repercussões futuras (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, & Buskirk, 2006). Assim, o conceito de amizade tem sido alvo de muita atenção. Rubin et al. (2006) referem-se ao conceito de amizade como uma relação recíproca que tem de ser afirmada por ambas as partes. Por outro lado, Hartup (1975) define amizade como a procura mútua e próxima por parte de duas pessoas, de uma forma livre e espontânea. Esta reciprocidade distingue a amizade das atrações não recíprocas de uma pessoa para com o seu par. Furman e Bierman (1986) apresentam ainda uma distinção no âmbito do conceito de amizade, distinguindo um amigo para uma criança mais nova, que será um indivíduo cujas atividades são realizadas em conjunto, de um amigo para as crianças mais velhas, que é aquele que fornece apoio e afeto.

Bukowski e Hoza (1989) realizaram duas propostas para avaliar o constructo da amizade, através de nomeações positivas mútuas, onde era pedido à criança que nomeasse os três amigos com quem mais gostava de brincar. Caso nomeação fosse mútua, poderia ser considerado um indicador de amizade por parte das crianças. O outro método de avaliação de amizades, incluía as classificações mútuas, em que as crianças avaliavam os seus colegas numa escala de 1 a 5, sendo consideradas apenas as classificações altas (e.g. 4 e 5, mas preferencialmente 5). Caso as classificações das crianças fossem mutuamente altas, poderia igualmente ser um indicador de amizade

entre ambas. Posteriormente, Howes (1990) combinou estes dois métodos, referindo que uma classificação alta e uma nomeação positiva mútua de ambas as partes, indica um elevado grau de preferência entre as crianças comparativamente aos restantes pares. Esta identificação da elevada preferência constitui um método eficaz, especialmente para identificar os “melhores amigos”. Note-se que Parker e Asher (1993) constataram que as crianças sem melhores amigos sentem-se mais sozinhas do que as crianças com melhores amigos.

É importante perceber a distinção entre amizade correspondida e amizade percecionada, pois só assim será possível distinguir as possíveis diferenças inerentes a uma relação de pares que é correspondida, de uma possível amizade que seja desejada pela criança mas que, na realidade, não é correspondida pelo parceiro. Esta distinção poderá ser difícil e confusa para uma criança (Rubin et al., 2006). Apesar desta distinção nem sempre ser clara, a rede de amizades por parte de crianças em idade pré-escolar tende a ser mais seletiva ou menor comparativamente a crianças adolescentes (Hartup, Laursen, Stewart, & Eastenson, 1988).

Parker et al. (2006) identificaram cinco conceitos mais comuns face às amizades, nomeadamente a nível da (1) promoção da auto-estima e de uma autoavaliação positiva; (2) segurança emocional para lidar com novas situações e descobrir novos ambientes, (3) contextos não-familiares para afeto, onde as crianças possam criar o seu próprio tipo de relação, sem a influência dos pais, (4) expressões carinhosas ou de carinho e preocupação por parte de ambos; (5) acessibilidade no acesso de informação e companheirismo. Bierman e Erath (2006) adicionaram ainda outras competências que distinguem a amizade, nomeadamente a cooperação durante a brincadeira, a competência linguística e de comunicação entre ambos, regulação emocional e compreensão mútua das emoções do outro, controlo da agressividade, ainda que em situações de tensão ou desacordo, e a capacidade de resolver problemas a nível social.

Um fator que poderá influenciar as amizades que a criança forma, é o tipo de relação que as crianças têm em casa com os pais ou parentes residentes (Rubin et al. 2006). Crianças que recebem mais afetividade por parte dos pais, têm tendência a ter amizades de maior qualidade, pois em idades precoces, as crianças têm a tendência a adotar as figuras parentais como modelos a nível de relação (Belsky & Cassidy, 1995).

Apesar de ser definida como um constructo diádico, a amizade acaba por ser influenciada por outro tipo de relações que a criança detém, nomeadamente em casa, com os pais. As crianças que não têm uma relação próxima com os pais, tendem a ter menos amigos e correm o risco de desenvolver comportamentos mais agressivos e conflituosos no futuro (Coie et al., 1988). Mas será este risco unicamente definido pelas práticas parentais, ou existem outros fatores de risco igualmente importantes a ter em consideração?

2.5) Os fatores de risco

Bronfenbrenner (1996) refere que toda a experiência individual se dá em ambientes concebidos como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas. A designação “fatores de risco” foi referida por Bairrão (1994) para descrever a acumulação dos tipos de risco que podem coexistir na vida de uma criança. O mesmo autor definiu uma “criança em risco”, como uma criança que apresenta alterações, ainda que sejam pouco acentuadas, a nível psicológico ou social, que poderão vir a reforçar ou acentuar acontecimentos negativos já existentes, podendo assim, comprometer o seu futuro desenvolvimento. Segundo Cowan (1996), os fatores de risco são definidos como eventos negativos de vida que, quando presentes, aumentam a probabilidade de a pessoa apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais. Pianta e Walsh (1996) apoiam este ponto de vista, ao referirem que uma situação de risco corresponde a uma probabilidade não sendo assim um conceito estático. Reppold et al. (2002) acrescentam ainda que os fatores de risco estão associados a probabilidades elevadas da ocorrência de eventos negativos na vida da criança. No presente estudo, privilegia-se o risco sociocultural, conceptualizado com a ausência de oportunidades de desenvolvimento ou a presença de ameaças ambientais, devido ao empobrecimento das interações das crianças com os seus contextos e à ausência de experiências adequadas às suas necessidades e capacidades (Garbarino & Ganzel, 2000).

Alguns autores têm-se debruçado sobre os principais fatores de risco que afetam as crianças e a sociedade, nomeadamente o divórcio dos pais (Emery & Forehand, 1996), o abuso sexual/físico contra a criança (Habigzang, Koller, Azevedo, & Xavier,

2005), a pobreza (Cecconello, 2003; Luthar, 1999), os desastres e catástrofes naturais (Yule, 1994) e guerras e outras experiências traumáticas (Garnezy & Rutter, 1983).

Segundo dados do Eurostat (2012), é estimado que cerca de 124 milhões de pessoas, na U.E., estão em risco de pobreza ou exclusão social. Deste total, cerca de 8.4 milhões são crianças entre os 0-5 anos de idade, o que quer dizer que cerca de 26% das crianças habitantes em algum dos países que pertencem à U.E. têm pelo menos um fator de risco (e.g., pobreza, exclusão social). Focando-nos no contexto Português, do total de crianças existentes em Portugal entre os 0-5 anos de idade, cerca de 23.7% estão em risco de pobreza e/ou exclusão social (Eurostat, 2014).

Não obstante, e segundo a mesma fonte, outro fator de risco será o desemprego por parte de ambos os pais. Em Portugal, cerca de 7.7% das crianças com idades compreendidas entre os 0-5 anos, têm ambos os pais desempregados, o que poderá significar a existência de fatores de risco, não só a nível da pobreza e/ou exclusão social, como também uma desvantagem a nível educacional (Eurostat, 2014). Isto pode ser explicado por um menor investimento por parte dos pais em práticas parentais adequadas, tendo relações mais conflituosas e hostis, caracterizadas por menor atenção às necessidades das crianças (Cadima et al., 2016). Esta acumulação de fatores de risco (e.g., pobreza, baixo nível de escolaridade dos pais) pode fazer com que as crianças apresentem uma maior dificuldade em regular os seus comportamentos e emoções, relativamente aos seus pares (Wanless et al., 2011).

Outro dos fatores de risco que poderá influenciar negativamente as crianças, é a monoparentalidade. Segundo o Eurostat (2014), uma família é definida como um grupo de dois ou mais elementos que vivem juntos numa casa ou parte da mesma e que partilham um orçamento comum. Em Portugal, e segundo a mesma fonte, em 2012, cerca de 7.9 % das crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 5 anos de idade, viviam apenas com um dos pais, enquanto que 73.1% das crianças viviam com ambos os pais.

Monoparentalidade, agregados familiares numerosos e acontecimentos de vida negativos, tendem a ter um impacto negativo nas crianças (Burchinal et al. 2000; Gutman et al. 2002). Apoiando esta perspetiva, Wanless, McClelland, Tominey, e Acock (2011) afirmam que as crianças que fazem parte de um meio familiar com maior índice de fatores de risco social (e.g., baixo nível de escolaridade por parte dos pais),

apresentam uma maior dificuldade em regular os seus comportamentos e/ou emoções. Num estudo realizado com crianças Portuguesas que transitaram do ensino pré-escolar para o 1º ciclo de escolaridade, denotou-se um maior sucesso por parte das crianças cujos pais tinham um maior grau de escolaridade (Abreu-Lima, Leal, Cadima & Gamelas, 2013). Cadima; Peixoto e Leal (2009) constataram igualmente que, quanto maior o número de fatores de risco, mais baixos são os resultados cognitivos das crianças.

É igualmente importante referir que são múltiplos os estudos que demonstram que a acumulação de fatores de risco é mais relevante do que a existência de qualquer fator de risco de forma singular (Burchinal, Roberts, Hooper & Zeisel, 2000; Garbarino & Ganzel, 2000; Gutman, Sameroff & Cole, 2003; Sameroff & Fiese, 2000), justificando-se a opção de considerar múltiplos fatores de risco que poderão condicionar o desenvolvimento das crianças (Sameroff & Fiese, 2000).

Após a revisão de literatura, foram formadas as seguintes questões de investigação:

- 1) A relação educador(a)-criança está associada à quantidade e qualidade das relações de amizade das crianças?
- 2) Os fatores de risco da criança influenciam a possível associação entre a relação educador(a)-criança e as amizades das crianças, após controlar o sexo e a idade das crianças?

Mediante as questões de investigação descritas, foram formuladas as seguintes hipóteses:

- 1) Um maior conflito na relação educador(a)-criança está associado a um menor número de amizades e a menor qualidade dessas relações com pares.
- 2) Uma maior proximidade na relação educador(a)-criança está associada a um maior número de amizades e a maior qualidade dessas relações com pares.
- 3) O número de fatores de risco modera a associação entre a relação educador(a)-criança e quantidade e qualidade das amizades das crianças.
 - a. A relação positiva entre a proximidade da relação educador(a)-criança e a quantidade e qualidade das amizades é mais forte para as crianças com menor número de fatores de risco.

- b. A relação negativa entre conflito na relação educador(a)-criança e a quantidade e qualidade das amizades é mais forte para as crianças com maior número de fatores de risco.

III) MÉTODO

O presente estudo utilizou dados do projeto “*Direitos, emoções e interações em contexto pré-escolar*”, elaborado originalmente pelas doutorandas Nadine Correia (SFRH/BD/96012/2013) e Margarida Fialho (SFRH/BD/92248/2013).

3.1) Participantes

Educadoras e grupos/instituições

Participaram no presente estudo 58 educadoras de infância, com idades compreendidas entre os 26 e os 60 anos ($M= 43.07$, $DP= 8.58$), com uma experiência profissional que variava entre os 2 e os 39 anos ($M = 21.18$, $DP = 7.96$) e com habilitações académicas que variavam entre o Diploma/Bacharelato (8.6%) e o Mestrado (12.1%). Nas salas de educação pré-escolar que participaram no presente estudo, verificou-se uma larga maioria de grupos heterogéneos a nível da idade (75.9%), estando presentes crianças de 3, 4 e/ou 5 anos de idade, sendo que apenas 14 salas apresentavam homogeneidade em termos de idade, com 8 salas (13.8%) a incluir crianças com 4 anos de idade e 6 salas (10.3%) a incluir apenas crianças com 5 anos de idade.

Este estudo, realizado em jardins-de-infância da região da Grande Lisboa, contou com a participação de 58 Instituições durante os anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017. Destas, 28 (48.3%) eram Estabelecimentos de Ensino Público, 16 (27.6%) eram Estabelecimentos de Ensino Privado com fins lucrativos e, por fim, 14 (24.1%) eram Estabelecimentos de Ensino Privado sem fins lucrativos.

Crianças-alvo

No presente estudo participaram um total de 340 crianças-alvo, com idades compreendidas entre os 44 e os 79 meses ($M = 63.5$, $DP = 8.00$), das quais 175 (51.5 %) eram do sexo feminino, enquanto que as restantes 165 (48.5 %) crianças, eram do sexo masculino.

Famílias

Neste estudo, 45 das crianças-alvo viviam com uma família monoparental, ou seja, com a mãe ou com o pai, (13.2%), 285 viviam com o pai e a mãe (83.8%), e 1 criança não vivia com a mãe, nem com o pai (0.3%). Quanto aos anos de escolaridade dos encarregados de educação/prestadores de cuidados, variaram entre 2 (0.3%) e 24 (0.3%) anos.

Quanto à situação profissional dos encarregados de educação/prestadores de cuidados das crianças-alvo, 264 (77.6%) estavam empregados(as), 34 (10%) estavam desempregados(as), 11 (3.2%) eram domésticos(as), 1 (0.3%) estava reformado(a), 1 era estudante (0.3%) e 2 (0.6%) tinham outra situação profissional que não as referidas anteriormente. Quanto à situação económica das famílias das crianças-alvo, 2 (0.6%) famílias usufruíam de subsídios da Segurança Social, 9 (2.6%) famílias recebiam menos do que o salário mínimo nacional e 2 (0.6%) famílias recebiam subsídios por parte da Segurança Social, juntamente com um salário menor que o mínimo nacional. Finalmente, 296 (87.1%) famílias encontravam-se noutra tipo de condições.

3.2) Instrumentos

STRS (Student-Teacher Relationship Scale)

Para avaliar a relação entre as educadoras de infância e as crianças foi utilizada a versão curta da *Student-Teacher Relationship Scale (STRS)*, que avalia a perceção que o(a) educador(a) tem acerca da relação com uma determinada criança. Esta escala inclui 15 itens (Pianta, 1992), que se organizam em três subescalas: conflito, proximidade e dependência. Alguns estudos têm apontado a subescala de dependência como sendo

instável (e.g., Cadima, Doumen, Verschueren, & Leal, 2015), pelo que não foi incluída no presente estudo. Os itens foram cotados numa escala que variava entre (1) *Definitivamente não se aplica*; (2) *Nem por isso*; (3) *Neutro, não tenho a certeza*; (4) *Aplica-se em parte*; e (5) *Aplica-se definitivamente*. Os itens são avaliados de acordo com a perceção do(a) educador(a) acerca do grau de proximidade e conflito da sua relação com cada uma das crianças. Quanto à subescala *proximidade*, composta por 7 itens, quanto maior for a pontuação dada pelo(a) educador(a), mais próxima e afetiva é a relação que tem com uma determinada criança. Quanto à subescala *conflito*, composta por 8 itens, quanto mais alta for a pontuação por parte do(a) educador(a), mais conflituosa será a relação com uma determinada criança_[CA1].

O presente instrumento apresentou valores elevados de consistência interna em ambas as subescalas, sendo que a subescala *proximidade* obteve um coeficiente $\alpha = .81$ no total dos 7 itens e a subescala *conflito* apresentou $\alpha = .79$, no total dos 8 itens.

Escala de Avaliação da Qualidade das Amizades

Para avaliar a qualidade de amizades, foi criado um instrumento que reúne itens de duas medidas já existentes, num total de 8 itens. Os instrumentos utilizados foram:

Questionário das Redes Sociais (T-SNQ Teacher Social Network Questionnaire)

De maneira a avaliar a qualidade das amizades das crianças em idade pré-escolar, foi utilizado o Questionário de Redes Sociais, que constitui a versão Portuguesa do *Teacher Social Network Questionnaire (T-SNQ)* (Guralnick et al., 2011).

Deste questionário foram apenas selecionados os itens (2) *Durante a brincadeira, as crianças estão envolvidas uma com a outra (e.g., estão próximas e interagem muito uma com a outra)* e (4) *Os conflitos entre as crianças são disruptivos (e.g., as crianças terminam as brincadeiras ou atividades, devido aos conflitos)*, avaliados numa escala que varia entre (1) *Nada típico*; (2) *Pouco típico*; (3) *Moderadamente típico*; (4) *Muito típico* e (5) *Extremamente típico*.

Dyadic Friendship Quality Coding

Para verificar a qualidade das relações de amizade entre pares em contexto de educação pré-escolar foi utilizado o *Dyadic Friendship Quality Coding* originalmente concedido por Simpkins e Parks (2001). Este questionário foi traduzido e adaptado para Português, sendo que não foram utilizados os itens 2 e 8 do questionário original, perfazendo um total de 6 itens utilizados no presente estudo. Os itens foram avaliados numa escala que varia entre (1) *Nada típico*; 2) *Pouco típico*; (3) *Moderadamente típico*; (4) *Muito típico*; e (5) *Extremamente típico*.

No total, foram utilizados 8 itens retirados dos questionários acima mencionados, em que 3 itens quantificavam o conflito, enquanto que 5 quantificavam a proximidade. A consistência interna destes 8 itens, que constituem a *Escala de Avaliação da Qualidade das Amizades*, apresentou valores elevados ($\alpha = .79$).

Índice Multirrisco

Para verificar a existência de indicadores de risco nas crianças participantes no presente estudo, foi utilizado o Índice Multirrisco proposto por Cadima, Peixoto e Leal (2009), que recolhe informação da família, referida pela literatura como importante para a avaliação da situação de risco (Burchinal, Roberts, Hooper & Zeisel, 2000; Gutman, Sameroff, & Cole, 2003; Sameroff & Fiese, 2000). Apesar de o questionário original apresentar 8 fatores de risco, foram apenas consideradas 5 para o presente estudo, face aquilo que se pretendia analisar. Os fatores de risco utilizados foram os seguintes:

- *Ausência de 1 ou 2 progenitores* (13.5%), tendo sido considerado como indicador de risco a existência de famílias monoparentais, quer fosse da parte da mãe ou do pai (13.2%) ou o facto de a criança viver com outra pessoa que não os progenitores (0.3%).
- *Nível de escolaridade da mãe ou de prestador de cuidados da criança, inferior a 6 anos* (5,1%). Um nível de escolaridade da mãe igual ou inferior ao 2.º ciclo (1.º ciclo = 1.8%), foi considerado como fator de risco.
- *Ocupação profissional desqualificada do principal prestador de cuidados* (16.2%), onde foram consideradas como fatores de risco, as ocupações profissionais doméstica(o) (3.2%), desempregado(a) (10%) ou reformado(a) (0.3%).

- *Famílias com subsídios da Segurança Social e/ou rendimentos inferiores ao salário mínimo* (4.2%). Foram incluídas nesta categoria, crianças cujas famílias dependem de subsídios da Segurança Social (0.6%), com rendimentos inferiores ao salário mínimo (2.6%) ou com rendimentos inferiores ao salário mínimo e que ao mesmo tempo recebiam subsídios da Segurança Social (0.6%).

- *Elevado número de crianças a viver em casa* (18%). As famílias com 3 ou mais crianças (menores de 18 anos) a viverem na mesma casa, foram consideradas em risco.

Considerando os parâmetros acima mencionados, cada um dos itens foi avaliado numa escala dicotómica que variava entre (0) *ausência de risco* e (1) *presença de risco*. Após esta avaliação, foi realizada a soma total dos fatores de risco para cada uma das crianças participantes no estudo.

Nomeações e Avaliações Sociométricas

Nomeações

As crianças eram chamadas individualmente, com a informação de que seria feito um jogo com fotografias dos colegas de sala. De seguida, seriam dispostas, de forma aleatória, as fotografias de todos os colegas (com autorização por parte dos Encarregados de Educação) da sala numa mesa, sendo pedido à criança que referisse o nome do par exposto em cada fotografia. Após a criança ter identificado os pares, era pedido que escolhesse “*o menino ou menina com quem mais gosta de brincar*”. Este procedimento era repetido 3 vezes, até a criança fazer 3 nomeações positivas. Logo em seguida era pedido que escolhesse “*o menino ou menina com quem gostas menos de brincar*”, até a criança referir 3 nomeações negativas. Estas nomeações eram registadas na matriz sociométrica com o sinal de (+) para as nomeações positivas e de (-) para as nomeações negativas.

Avaliações

Neste procedimento, eram mostradas 3 caixas às crianças, com os símbolos ☺, ☹ e ⊕ e era pedido para que as mesmas adivinhassem o que queria dizer cada um dos símbolos. Em seguida, era explicado o significado de cada um dos símbolos, sendo que a caixa ☺ seria para colocar as fotografias de que a criança gostava muito, a caixa ☹ era

para colocar as fotografias de que só gostava às vezes ou de vez em quando e, por último, a caixa ⊕ era para colocar as fotografias de que não gostava. Após uma breve exemplificação através de cartões de alimentos e após a criança ter compreendido a tarefa, foram mostradas as fotografias de cada criança da sua sala, uma a uma, sendo perguntado: “*Quanto é que gostas de brincar com este menino(a)? Muito? Mais ou menos? Ou não gostas?*”.

A partir da seleção realizada pela criança, era possível registar as avaliações por ela feitas na matriz sociométrica, com uma escala que variava entre 1 ponto, dado às fotografias colocadas na caixa *Não gosto de brincar*, 2 pontos dados às fotografias colocadas na caixa *Gosto de brincar às vezes* e 3 pontos para as fotografias colocadas na caixa *Gosto muito de brincar*. Após a criança ter feito a distribuição de todas as fotografias pelas 3 caixas, era pedido que regressasse à sala e era chamada outra criança para repetir o processo, com a fotografia da criança que iria participar na atividade a ser substituída pela fotografia da criança que havia participado anteriormente. Quando todas as crianças concluíam as atividades propostas era realizada a soma dos totais obtidos na matriz sociométrica. As amizades recíprocas foram identificadas com base na proposta de Howes (1990), com base na acumulação de nomeações e avaliação positivas mútuas.

3.3) Procedimento

Após ter sido concedida a autorização pela Comissão de Ética do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (Parecer n.º 12/2015), pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (Autorização n.º 5182/2016) e pela Direção-Geral da Educação, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (Inquérito n.º 0504000001), foi iniciado o processo de recrutamento e seleção das instituições. Durante este processo, os(as) educadores(as) que se manifestaram interessados(as) em participar no presente estudo foram contactados de modo a que fosse possível marcar uma reunião, onde seriam explicados os objetivos do projeto. Durante a mesma reunião, (os)as educadores(as) puderam expor as suas dúvidas acerca do projeto e do seu procedimento, e foram entregues cartas de Consentimento Informado dirigidas aos(às) educadores(as) que detalhavam os procedimentos do projeto, bem como Cartas de Consentimento Informado dirigidas aos Encarregados de Educação das crianças. Antes

de ser iniciada a recolha de dados, era necessário que cada sala cumprisse os seguintes requisitos:

- Autorização por parte do Diretor(a) do(a) Agrupamento/Instituição.
- Autorização por parte do(a) Educador(a) responsável pela sala.
- Autorização por parte dos Encarregados de Educação, sendo que foi estabelecido um limite mínimo de autorizações para cada sala (60%) para que a equipa avançasse para a fase de recolhas.
- Preferencialmente, foram escolhidas salas em que as crianças tivessem idade igual ou superior a 4 anos de idade, já que os instrumentos utilizados são preferencialmente utilizados com crianças a partir desta idade.

Após estes requisitos terem sido cumpridos, foi possível dar início ao processo de recolha de dados. Preferencialmente, as entrevistas com as crianças eram feitas numa sala à parte; porém, foi negociado com a educadora um local apropriado para que não interferisse com o normal decorrer das atividades. As entrevistas foram realizadas de forma individual com cada criança e tiveram uma duração aproximada de 15 a 20 minutos. As fotografias utilizadas durante o decorrer das entrevistas, haviam sido tiradas anteriormente, caso existisse permissão por parte dos Encarregados de Educação.

Em cada sala, foram escolhidas de forma aleatória, 6 crianças (3 meninos e 3 meninas), designadas como crianças-alvo, de forma a obter informação mais detalhada. Após esta seleção, foram aplicados os instrumentos de recolha de dados, durante três momentos distintos designados previamente pelo grupo de investigadores. Sendo assim, a *Student-Teacher Relationship Scale (STRS)* foi aplicada à educadora responsável de cada sala durante o Momento 2 (Janeiro-Abril), a Escala de Avaliação da Qualidade das Amizades (*Teacher Social Network Questionnaire* ou T-SNQ e *Dyadic Friendship Quality Coding*) foi aplicada durante o Momento 3 (Maio-Julho), o Índice Multirrisco foi aplicado aos pais/prestadores de cuidados durante o Momento 1 (Outubro-Janeiro) e o Momento 2 e, por fim, as Nomeações e Avaliações Sociométricas foram aplicados de forma individual com cada criança, durante o Momento 3. É ainda importante referir que durante todos os momentos de recolha de dados, tanto as educadoras como os Encarregados de Educação/prestadores de cuidados, foram informados de que o

preenchimento dos questionários era de caráter voluntário e que os dados recolhidos eram confidenciais.

3.4) Análise de Dados

As nomeações e avaliações das crianças foram registadas, com o auxílio de uma matriz sociométrica criada para cada uma das salas participantes no presente estudo. A transcrição das matrizes sociométricas foi realizada, com o auxílio do *Microsoft Excel*.

A análise estatística dos dados foi realizada com o auxílio do IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) Statistics, versão 23. Numa primeira instância, foi realizada uma caracterização da amostra, com base no cálculo das médias, desvios-padrão, valores mínimos e máximos das variáveis em estudo (i.e., estatísticas descritivas); de seguida, foi realizada uma análise das correlações entre as várias variáveis incluídas no presente estudo, sendo, por fim, calculadas Regressões Lineares Múltiplas para testar as hipóteses criadas, tanto quanto aos efeitos principais numa primeira instância, como também quanto aos efeitos de interação numa fase posterior.

IV) RESULTADOS

4.1) Análises descritivas

Numa primeira instância, e antes de proceder aos testes das hipóteses em estudo, foi realizado o cálculo das médias, desvios-padrão e valores mínimos e máximos de cada uma das variáveis que fazem parte do presente estudo, presentes no Quadro 1.

Quadro 1: Estatística Descritiva

	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
Idade cronológica (meses)	337	44	79.53	63.52	8.00
Anos de serviço (educadora)	58	2	39	19.00	8.36
Tamanho do grupo	58	8	27	20.79	3.78
Proximidade	337	2.15	5	4.43	0.57
Conflito	337	1.00	4.63	1.73	0.75
Qualidade das amizades	278	2.44	5	3.83	0.54
N.º de amizades recíprocas	299	0	3	1.10	0.92
N.º de fatores de risco	335	0	5	0.54	0.85

Assim, como se pode verificar no Quadro 1, as crianças participantes tinham uma idade média de aproximadamente 5 anos e 3 meses. Quanto às educadoras, podemos verificar que apresentavam, em média, 22 anos de serviço e, em média, tinham 21 crianças na sua sala. Relativamente às duas subescalas da STRS, podemos verificar que, em média, as educadoras relataram baixos níveis de conflito com as crianças participantes e elevados níveis de proximidade.

Quanto à qualidade das amizades, verificamos que a média das respostas das educadoras acerca das relações das crianças-alvo com dois pares amigos indica uma qualidade moderada. Com base nas nomeações e avaliações sociométricas positivas mútuas, podemos verificar que cada criança-alvo tem em média um(a) amigo(a) recíproco(a). Por fim, verificamos que as crianças participantes no presente estudo, não apresentam, regra geral, acumulação de fatores de risco.

4.2) Análise das Correlações

Ao analisarmos o Quadro 2, podemos verificar que existe uma correlação negativa de fraca magnitude entre a proximidade da relação educadora-criança e o sexo da criança, com menor proximidade nas relações entre educadoras e crianças do sexo masculino. Podemos também verificar uma relação negativa estatisticamente significativa de fraca magnitude entre proximidade e conflito, que sugere que quanto maior for a percepção de conflito na relação educadora-criança, menor será a proximidade relatada. Verificamos ainda que a qualidade das amizades e o conflito estão negativamente correlacionadas, que nos leva a concluir que quanto maior a qualidade das amizades, menor será o conflito educador-criança, apesar de se tratar de um efeito de fraca magnitude.

O número de amizades recíprocas e a idade cronológica das crianças estão positivamente associados, ou seja, quanto mais velha é a criança, mais amizades recíprocas tem, apesar de se tratar de um efeito de fraca magnitude. O número de amizades recíprocas encontra-se positivamente associado à qualidade das amizades, ou seja, quanto mais amizades recíprocas tem a criança maior parece ser a qualidade das suas amizades, apesar de se tratar de um valor de magnitude moderada.

Quadro 2: Correlações entre as variáveis em estudo

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Sexo da criança								
(2) Idade cronológica (meses)	.09							
(3) Anos de serviço (educadora)	-.07	-.13						
(4) Tamanho do grupo	-.22	-.08	.08					
(5) Proximidade	-.21**	.01	.18	.26*				
(6) Conflito	.07	-.04	-.12	-.22	-.18**			
(7) Qualidade das amizades	-.03	.10	-.22	-.06	.04	-.34**		
(8) N.º de amizades recíprocas	.04	.19**	-.18	.10	.05	.01	.23**	
(9) N.º de fatores de risco	-.03	.00	.04	-.01	.01	.00	-.08	-.06

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

4.3) Análise das Regressões Lineares Múltiplas

Efeitos Principais

De modo a testar as hipóteses anteriormente apresentadas relativamente aos efeitos principais, foram testados dois modelos de regressão linear múltipla: um modelo que testa os preditores da quantidade de amizades recíprocas e um modelo que testa os preditores da qualidade das amizades estabelecidas pelas crianças. Note-se que os pressupostos subjacentes à realização da regressão linear múltipla foram confirmados para ambos os modelos.

Quadro 3: Regressão linear múltipla das variáveis predictoras que influenciam a qualidade das amizades e o número de amizades recíprocas

Variáveis predictoras	Modelo 1 – Qualidade			Modelo 2 – Quantidade		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>
Sexo da criança	.24	.13	.25	.43	.25	.25
Idade cronológica	-.01	.01	-.10	.04	.02	.30
Anos de serviço da educadora	-.02	.01	-.29*	-.02	.02	-.21
Tamanho do grupo	-.01	.02	-.11	.01	.03	.07
Proximidade	-.02	.09	-.03	.08	.18	.06
Conflito	-.19	.09	-.31*	-.28	.17	-.06
N.º de fatores de risco	-.10	.08	.18	.01	.15	-.01
	R^2_{ajustado}	.17			.09	
	<i>F</i>	2.44			1.72*	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Considerando os valores apresentados no Quadro 3, torna-se possível perceber que os dois modelos apresentam algumas diferenças entre si. Enquanto o Modelo 1 apresenta uma variância explicada da qualidade das amizades de cerca de 17%

($R^2_{ajustado} = .171$), sendo estatisticamente significativo ($F_{(7,42)} = 2.44, p = .034$); o Modelo 2 não é estatisticamente significativo, explicando aproximadamente 9% da variância da quantidade de amizades recíprocas das crianças ($F_{(7,42)} = 1.72, p = .131$).

Mais especificamente, foi encontrado um efeito principal dos anos de serviço da educadora, o qual se relaciona negativa e significativamente com a qualidade das amizades ($t = -2.16, p = .04$), o que sugere que quantos mais anos de serviço tiver a educadora menor será a qualidade das amizades das crianças. Ademais, também o conflito exibiu um efeito principal significativo negativo na qualidade das amizades, sugerindo que quanto maior for o conflito existente entre o educador e a criança, igualmente menor será a qualidade das suas amizades ($t = -2.14, p = .04$).

Efeitos de interação

Posto isto, e testando, agora, as hipóteses formuladas relativamente ao efeito moderador do número total de fatores de risco associados a cada criança, foram testados quatro modelos de regressão linear múltipla: um cuja variável dependente é a qualidade das amizades e outro em que a variável dependente referente à quantidade de amizades recíprocas. Os mesmos encontram-se abaixo apresentados, nos Quadros 4 e 5.

Quadro 4: Regressão da qualidade das amizades na proximidade educador-criança e na moderadora número de fatores de risco

Variáveis preditoras	Qualidade das amizades	
	B	SE
Constante	4.93***	.62
Sexo da criança	.32*	.13
Idade Cronológica	-.01	.01
Anos de serviço da Educadora	-.02**	.01
Tamanho do grupo	-.01	.02
Proximidade	.01	.09

A relação Educador-Criança e as amizades das crianças: O risco como variável moderadora

Conflito	-.28**	.09
N.º de fatores de risco	-.09	.09
Proximidade * N.º de fatores de risco	.17	.14
Conflito * N.º de fatores de risco	.32*	.13

$$R^2_{\text{ajustado}} = .25^*$$

$$F_{(9,40)} = 2.82$$

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

É possível verificar que apenas o modelo de regressão da qualidade das amizades no conflito educador-criança e na moderadora número de fatores de risco (Quadro 4) se revelou estatisticamente significativo ($F_{(9,40)} = 2.82, p < .05$), explicando cerca de 25% da variação da qualidade das amizades ($R^2_{\text{Ajustado}} = .25$). A variável sexo da criança apresenta um efeito positivo e significativo ($B = .32, t = 2.48, p < .05$), o que significa que o sexo feminino está positivamente associado à qualidade de amizades. A variável anos de serviço de educadora evidenciou um efeito negativo e significativo ($B = -.02, t = -2.95, p < .01$), o que significa que quanto mais anos de experiência tem a educadora, menos qualidade de amizades têm as crianças. Quanto à variável referente ao conflito, evidenciou um efeito negativo e significativo ($B = -.28, t = -3.02, p < .01$), o que significa que à medida que o conflito entre o educador e a criança aumenta, a qualidade das suas amizades diminui. Por fim, é importante realçar o efeito de interação entre o conflito e o número de fatores de risco apresentou um efeito positivo e significativo ($B = .32, t = -2.50, p < .01$). Os restantes efeitos não são estatisticamente significativos.

Quadro 5: Regressão da quantidade de amizades recíprocas na proximidade educador-criança e na moderadora número de fatores de risco

Variáveis Independentes	Quantidade de amizades recíprocas	
	B	SE
Constante	-95	1.30
Sexo da criança	.43	.27
Idade Cronológica	.04	.02
Anos de serviço da Educadora	-.02	.02
Tamanho do grupo	.02	.03
Proximidade	.08	.19
Conflito	-.27	.19
N.º de fatores de risco	.01	.19
Proximidade * N.º de fatores de risco	.06	.29
Conflito * N.º de fatores de risco	.01	.27
	$R^2_{\text{ajustado}} =$.05
	$F_{(9,40)} =$	1.28

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

D

Considerando agora o modelos de regressão referente à quantidade de amizades recíprocas, importa referir que nenhuma das variáveis se apresentou significativa (Quadro 5).

V) DISCUSSÃO

Os objetivos propostos neste estudo foram 1) verificar se a relação educadora-criança está associada à quantidade e qualidade das amizades das crianças; 2) verificar se o número de fatores de risco apresentados pelas crianças modera a possível associação entre a relação educadora-criança e as amizades das crianças. De uma maneira geral, algumas das hipóteses foram confirmadas, num sentido que vai ao encontro da literatura prévia.

No que toca à primeira hipótese, podemos verificar que o conflito na relação educadora-criança está negativamente associado à qualidade de amizades das crianças, o que vai ao encontro da literatura (e.g., Howes et al., 1994; Palermo et al., 2007), que sugere que uma relação com a educadora caracterizada por conflito poderá estar associada a problemas de socialização e ao afastamento do grupo de pares. Seria expectável que a proximidade tivesse um efeito inverso nas amizades da criança, ou seja, que quanto maior fosse a proximidade, mais qualidade de amizades teriam as crianças, assim como já tinha sido demonstrado noutros estudos (e.g., Birch & Ladd, 1997; Ferreira et al., 2016). No entanto, os resultados relativos à proximidade e às amizades das crianças não demonstraram ser consistentes com a literatura. Apesar de o estudo possuir diferentes informantes que quantificam a qualidade (educadoras de infância) e a quantidade (crianças) de amizades, seria importante para estudos futuros, considerar mais do que um informante para cada uma das medidas (e.g., auxiliares educativas para avaliar a qualidade das amizades no recreio ou os próprios prestadores de cuidados), já que as avaliações das educadoras são feitas consoante aquilo que veem, essencialmente no contexto de sala, não considerando o contexto do recreio (Gest, 2006). Segundo o mesmo autor, a avaliação feita pelas educadoras em relação à qualidade de amizades das crianças poderá não ser acertada, visto que, por vezes, poderá não existir distinção entre crianças que pertencem ao mesmo grupo de trabalho em contexto de sala e crianças que escolhem preferencialmente outras crianças por livre arbítrio. Apesar de os pais terem sido incluídos no presente estudo, seria importante não serem apenas informantes quanto ao número de fatores de risco de cada criança e incluí-los na quantificação das amizades das crianças, visto que poderão ser informantes de qualidade em relação às amizades dos filhos (e.g., conversas com os filhos, presença de outras crianças em casa, fora do contexto escolar).

Quanto ao segundo objetivo, apenas verificamos uma relação estatisticamente significativa entre o conflito e o número de fatores de risco, que foi ao encontro da literatura apresentada. A falta de associações entre as restantes variáveis em estudo pode, eventualmente, ser explicada pelo facto de as crianças consideradas na amostra possuírem um baixo número de fatores de risco (60.9% das crianças não apresentaram qualquer fator de risco e 29.9% apresentaram apenas um fator de risco). Este baixo número de crianças a apresentarem fatores de risco poderá ser explicado pelo facto de apenas terem sido consideradas variáveis socioculturais, tendo sido excluídas variáveis que poderão ser importantes para consideração, tais como a baixa assiduidade da criança no jardim de infância e a apresentação de sinais de negligência (e.g., mau aspeto físico), já considerados em estudos realizados anteriormente (e.g., Cadima et al., 2009). Normalmente, a presença de fatores de risco é maior em meios empobrecidos, em que a população (especialmente a mãe) não tem um nível de escolaridade muito elevado (Sameroff & Fiese, 2000). Assim sendo, ao analisarmos os dados, verificamos que apenas 4.2% das famílias recebe subsídio da Segurança Social e/ou recebe menos do que o salário mínimo nacional, enquanto que, em média, as mães apresentaram um nível médio de escolaridade de 14 anos, ou seja, em média concluíram o 3.º ciclo do Ensino Básico. Seria assim oportuna a realização deste tipo de estudos em contextos menos favorecidos (e.g., Agrupamentos TEIP), em detrimento de Agrupamentos/Instituições onde, à partida, existe um maior poder económico e níveis de escolaridade superiores. Porém, segundo Masten (2013), é igualmente importante considerar a singularidade de cada criança, sendo que nenhuma delas é afetada pelos fatores de risco de uma forma equivalente.

Note-se que é preciso ter cuidado na interpretação dos dados acerca do nível de escolaridade, sendo esta uma limitação do estudo, já que alguns pais/prestadores de cuidados, nem sempre perceberam a informação que era pretendida. Quando foi solicitada informação sobre os anos de escolaridade, por vezes, foram apresentados os anos de escolaridade de frequência da escola, e não os anos de escolaridade em que obtiveram aprovação (e.g., caso obtivesse o 9.º ano de escolaridade, após ter obtido 2 reprovações, eram assinalados 11 anos de escolaridade, apesar de ter assinalado a conclusão do 2º ciclo).

Por fim, foram encontradas correlações positivas entre o sexo (feminino) e a proximidade com a educadora, o que vai ao encontro da literatura (Birch & Ladd,

1997). A idade cronológica e a quantidade de amizades da criança estavam positivamente associadas, como já havia previamente sido considerado nos estudos de Hartup et al. (1988).

Além das limitações já apresentadas, outra limitação deste estudo foi a de não considerar as competências sociais e competências linguísticas de cada criança, apesar das mesmas terem sido avaliadas no projeto que forneceu os dados para o presente estudo. Seria importante fazer uma avaliação prévia de ambas, já que estas variáveis podem influenciar o estabelecimento de relações com pares e adultos.

Outra limitação é o facto de este estudo ser transversal (embora com 3 Momentos de recolha de dados). Não sendo a amizade uma experiência estática (Rubin et al., 2006), seria importante realizar em estudos futuros várias avaliações ao longo do tempo, para que fosse possível compreender melhor o papel das variáveis presentes no modelo e perceber se a relação educadora-criança prediz a quantidade ou qualidade das amizades das crianças ou vice-versa. Assim sendo, é recomendado para investigações futuras, a realização de um estudo longitudinal.

Outra das limitações consideradas remete para a utilização do método proposto por Howes (1980) para identificar as amizades recíprocas. O sistema de nomeações utilizado apenas permitiu 3 nomeações positivas, o que, principalmente em salas de maior dimensão, pode ser insuficiente para identificar todas as relações de amizade das crianças. Paralelamente, como referem Rubin et al., (2006), o conceito de amizade para as crianças mais novas poderá nem sempre ser claro, logo esta medida apenas permite verificar as amizades que têm uma elevada preferência mútua total, podendo subestimar o número de amizades das crianças. Assim sendo, faria sentido uma atualização desta medida para futuras utilizações em estudos posteriores, para uma análise mais detalhada do nível de reciprocidade, em que fossem considerados outros níveis de reciprocidade no momento da análise de dados.

Em termos futuros, seria importante o desenvolvimento de ações de sensibilização, que alertassem os(as) educadores(as) para a importância da relação com o grupo de crianças, especialmente, quanto às repercussões que o conflito com as crianças poderá ter em termos futuros, a nível académico e/ou social, assim como seria extremamente importante o desenvolvimento de ações de desenvolvimento profissional para o restante corpo educativo (e.g., auxiliares de ação educativa), para que possam

cooperar na criação e desenvolvimento de amizades ou na resolução de potenciais conflitos. Por último, seria igualmente importante o desenvolvimento de atividades lúdicas para os(as) Educadores(as), que promovessem e desenvolvessem a interação e/ou a relação educador(a)-criança, especialmente em salas que apresentem um maior nível de conflito e um menor número de amizades entre as crianças presentes.

REFERÊNCIAS

Abreu-Lima, I. M., Leal, T. B., Cadima, J., & Gamelas, A. M. (2013). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 399–420.

Ackerman, B. P., Kogos, J., Youngstrom, E., Schoff, K. & Izard, C. (1999). Family instability and the problem behaviors of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology, 35*, 258- 268.

Andrew J., Mashburn, B. K. H, Downer J., & Pianta, R. (2006) teacher and classroom characteristics associated With teachers' ratings of rekindergartners' Relationships and Behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment, 24*, 367-380.

Asher, S., Hymel, S., & Renshaw, P. (1984). Loneliness in children. *Child Development, 55*, 1456-1464.

Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: “O caso da intervenção precoce”. *Inovação, 7* (1), 37-48.

Banerjee, R., & Watling, D. (2005). Children's understanding of faux pas: Associations with peer relations. *Hellenic Journal of Psychology, 2*(1), 27-45.

Belsky J, Cassidy J. (1995) Attachment: Theory and evidence. In Rutter M, Hay D, (Eds). *Development through life: A handbook for clinicians* (pp. 373-402). Oxford: Blackwell.

Bento, J. (1998). Desporto e Humanismo: O campo do possível. Rio de Janeiro. Eduerj. 100-125.

Berndt, T., & Burgy, L. (1996). Social self-concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 259-286). New York: John Willey & Sons.

Berry, D. (2012). Inhibitory control and teacher-child conflict: Reciprocal associations across the elementary-school years. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*, 66-76. DOI:10.1016/j.appdev.2011.10.002.

Bierman, K. L., & Erath, S.A. (2006) Promoting social competence in early childhood: Classroom curricula and social skills coaching programs. In McCartney, K.

& Phillips, D. (Eds), Blackwell handbook on early childhood development (pp. 595-615). Malden, MA: Blackwell.

Birch S. H., & Ladd G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *J. Sch. Psychol.* 35, 61-79. DOI: 10.1016/S0022-4405(96)00029-5.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946. DOI: 10.1037/0012-1649.34.5.934.

Boivin, M., & Bégin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development*, 60, 591-596.

Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garret-Peters, P. T., & The Family Life Project Key Investigators. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 212-222. DOI:10.1016/j.ecresq.2016.01.005

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

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, NY: Wiley.

Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Hooper, S. & Zeisel, S.A. (2000). Cumulative risk and early cognitive development: A comparison of statistical risk models. *Developmental Psychology*, 36, 793-807.

Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166-176.

Cadima, J., Peixoto, C. & Leal, T. (2009). Factores de risco: A multiplicidade das variáveis contextuais no desenvolvimento das crianças. *Psicologia*, 23(2), 175-192.

Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Leal, T. (2013). Examining teacher-child relationship quality across two countries. *Educational Psychology: An*

International Journal of Experimental Educational Psychology. DOI: 10.1080/01443410.2013.864754

Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1-12.

Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 3, 235-248. DOI: 10.14417/ap.1079.

Cadima, J. Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher-child relationships, and self-regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 7-17.

Choi, K., & Cho, B. (2011). Competing hypotheses analyses of the associations between group task conflict and group relationship conflict. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 1106-1126.

Clawson, C., & Luze, G. (2008). Individual experiences of children with and without disabilities in early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Educatio*, 28, 132-147

Coie, J. D., Belding, M. & Underwood, M. (1988). Agression and peer rejection in childhood. In Lahey B.B. & Kazdin A. (Eds), *Advances in Clinical Psychology (11)*, (pp. 38-57). New York: Plenum Press.

Cowan, P. A., Cowan, C. P. & Schulz, M. S. (1996). Thinking about risk and resilience in families. In E. M. Hetherington & E. A. Blechman (Eds.), *Stress, coping and resiliency in children and families* (pp. 1-38) New Jersey: Lawrence Erlbaum

Emery, R. E., & Forehand, R. (1996). Parental divorce and children's well-being: A focus on resilience. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy & M. J. Rutter (Eds.), *Stress, risk and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms and interventions* (pp. 64-99). New York: Cambridge University Press.

Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26(3), 491-499.

Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Preschool children's prosocial behavior: The role of mother-child, father-child and teacher-child relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 1-11.

França, C. B., & Lourenço, P. R. (2010). Diversity and intragroup conflict at work: an empirical study in Portugal. *Rev. ADM. Mackenzie*, 11(3), 130-158.

Ferro, C. (2012). *Relações entre fatores de risco e necessidades das famílias*, Dissertação de Mestrado em Intervenção Precoce, ISEC.

Furman, W., & Bierman, K. L. (1983). Developmental changes in Young Children's conceptions of friendship. *Child Development*, 54, 549-556.

Furman, W. & Bierman, K. L. (1984). Children's conceptions of friendship: A multi method study of developmental changes. *Developmental Psychology*, 20, 925-933.

Garnezy, N., & Rutter, M. (1983). *Stress, coping, and development in children*. New York: McGraw-Hill.

Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds), *Handbook of early childhood intervention* (2nd Ed., pp. 76-93). Cambridge: Cambridge University Press.

Guralnick, M., Connor, R., & Johnson, C. (2011). The peer social networks of young children with Down Syndrome in classroom programmes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24, 310-321.

Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Eccles, J. S. (2002). The academic achievement of African American students during early adolescence: An examination of multiple risk, promotive, and protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 30, 367-399

Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39, 777-790.

Habigzang, L. F., Azevedo, G. A., Koller, S. H., Machado, P. X. (2006). Fatores de Risco e de Proteção na Rede de Atendimento a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Sexual. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 379-386.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638. DOI: 10.1111/1467-8624.00301

Hartup, W. (1975). The origins of friendships. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), *The Origins of behavior: Friendship and peer relations* (pp.11-26). New York, NY: Wiley.

Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., Eastenson (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development, 59* (6), 1590-1600.

Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist, 29*, 336-341.

Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science, 8*(3), 76-79. DOI: 10.1111/1467-8721.00018.

Hay, D., Nash, A., & Peterson, J. (1981). Responses of six-month-olds to distress of their peers. *Child Development, 52*, 1071-1076.

Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 84-108.

Howes, C. (1990). Social status and friendship from kindergarten to third grade. *Journal of Applied Developmental Psychology, 11*, 321-330. DOI:10.1016/0193-3973(90)90013-A.

Howes, C. Matheson, C. C., & Hamilton, E. C. (1994). Maternal, Teacher, and Child Care History Correlates of Children's Relationships with Peers. *Child Development, 65*(1), 264-273. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00749.x.

Howes, C., Phillipsen, L. C. & Peisner-Feinberg, E. (2000). Consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology, 38*, 113-132.

Howes, C., & James, J. (2002). Children's social development within the socialization context of child care and early childhood education. In C. Hart & P. Smith (Eds.), *Handbook of childhood social development*, London: Blackwell.

Johnson, S. R., Seidenfeld, A. M., Izard, C. E., & Kobak, R. (2013). Can classroom emotional support enhance prosocial development among children with depressed caregivers? *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 282-290.

Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 409-423.

Ladd W. G., & Bugess B. K. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment?. *Child Development*, 72 (5), 1579-1601.

LaFrenière, P. J. & Dumas, J. E. (1996). Social Competence and Behavior Evaluation in children ages 3 to 6 Years: The Short Form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8, 369-377.

Lei N.º 65/15, Publicada no Diário da República, I Série, de 03 de Julho de 2015.

Lei N.º 147/97, Publicada no Diário da República, I Série, de 11 de Junho de 1997.

Lei N.º 241/2001, Publicada no Diário da República, I Série, de 30 de Agosto de 2001.

Lei N.º 72/2013, Publicada no Diário da República, II Série, 12 de Abril de 2013.

Lei N.º 88/2015, Publicada no Diário da República, II Série, 07 de Maio de 2015.

Lerner, R. M. (1997). Problems and potentials of youth development: A developmental contextual model for research and outreach promoting positive youth development. In J. L. Paul, M. Churton, H. Rosseli-Kosraryz, W. Marse et al. (Eds.), *Foundations of special education* (pp. 157-179). Boston: Brooks.

Luthar, S. S. (1999). *Poverty and children's adjustment*. Newbury Park, CA: Sage.

Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 425-442.

Mantzicopoulos, P. & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess Head Start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology, 41*, 431–451.

Martins, P. (2016). *Relações de amizade em idade pré-escolar: Concordância entre relatos de crianças e educadores*, Dissertação de Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores, Lisboa, ISCTE-IUL.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*, 732-749.

Masten, A. S. (2013). Risk and resilience in development. In P. D. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology* (pp. 579-607). New York: Oxford University Press.

Neves, J., Garrido, M. & Simões, E. (2006). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais: Teoria e prática*. Lisboa: Edições Sílabo.

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20* (1), 20-27.

Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., & Reiser, M. (2007) Preschoolers academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly, 22*(4), 407-422.

Parker, L. G., & Asher, S. R. (1989) *Peer relations and social adjustment: Are friendship and group acceptance distinct domains?* Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.

Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C. and Buskirk, A. A. (2006). Peer Relationships, Child Development, and Adjustment: A Developmental Psychopathology Perspective. In D. Cicchetti and D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (2ª Ed). John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, NJ, USA.

Patterson, C., Kupersmidt, J., & Griesler, P. (1990). Children's perceptions of the self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development, 69*, 1335-1349.

Peterson, C. C., & Siegal, M. (2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 205-224.

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*, 479-490.

Peceguina, I., Aguiar, C., Daniel, J., Fialho, M., & Correia, N. (no prelo). Classroom quality and teacher-child relationships as predictors of preschoolers peer acceptance and friendship: The mediator effect of children social skills and problem behavior.

Pianta, R. C. (1992) STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP SCALE – SHORT FORM, University of Virginia.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*, 295-312.

Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-Risk Children in Schools: Constructing sustaining relationships*. London: Routledge.

Pianta R. C., Hamre B., & Stuhlman M. (2003). Relationships between teachers and children. In Reynolds W. M., Miller G. E., & Weiner I. B. (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology* (pp.199-234). Hoboken, NJ: Wiley.

Pianta R. C., Stuhlman M. W. (2004). Teacher-child relationship and children's success in the first years of school. *Sch. Psychol. Rev. 33*, 444–458.

Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In N. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 149-162). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Reppold, C., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e o desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: Uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In C. Hutz (Org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 7-52). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R.M. Lerner (Series Eds.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *The handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6ª Ed., pp. 571–645). New York, NY: Wiley.

Sameroff, A. J., Seifer, R., Baldwin, A., & Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors. *Child Development*, 86, 80-97.

Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology in early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds), *Handbook of early childhood intervention* (2ª Ed., 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.

Sampaio, J. (2013). *As redes sociais das crianças com incapacidades em contextos pré-escolares inclusivos*, Dissertação de Mestrado em Intervenção Precoce, ISEC.

Sette S., Spinrad T., & Baumgartner E., (2013). Links Among Italian Preschoolers' Socio-Emotional Competence, Teacher-Child Relationship Quality and Peer Acceptance. *Early Educ Dev.*, 24, 851-864.

Silva, I. (2015). *Estatuto social em contexto pré-escolar: O olhar dos educadores*, Dissertação de Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores, Lisboa, ISCTE.

Simpkins, S.D., & Parke, R.D. (2001). The relations between parental friendships and children's friendships: Self-report and observational analysis. *Child Development*, 72(2), 569-582.

Swanström, N., Weissmann, M. (2005) *Conflict, Conflict Prevention and Conflict Management and beyond: A conceptual exploration*, Central Asia-Caucasus Institute & Silk Road Studies Program, Uppsala University, Uppsala, Sweden

UNICEF - Convenção Sobre os Direitos da Criança, 20 de novembro, 1989, Nações Unidas, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.

Yule, W. (1994). Posttraumatic stress disorders. In M. Rutter, E. Taylor & R. Hersov (Eds.), *Child and adolescent psychiatry: modern approaches* (3ª Ed, pp.392-406). Oxford: Blacwell Scientific.

Wanless, B. S., Mcclelland, M. M., Tominey, L. S., Acock, C. A. (2011). The Influence of Demographic Risk Factors on Children's Behavioral Regulation in Prekindergarten and Kindergarten. *Early Education and Development*, 22(3), 461-488. DOI: 10.1080/10409289.2011.536132.

ANEXOS

Anexo A – Estatística Descritiva

Caraterização da Amostra

- Crianças

Sexo da criança_Ano1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	175	51,5	51,5	51,5
	Masculino	165	48,5	48,5	100,0
	Total	340	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade cronológica (em meses)_Data CLASS_Ano1	337	44,00	79,53	63,5169	7,99760
Valid N (listwise)	337				

- Educador e Sala

Sexo do educador

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	58	100,0	100,0	100,0

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade do(a) educador(a)	58	26	60	43,07	8,580
Valid N (listwise)	58				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Anos de serviço como educadora de infância_Ano1	58	2	39	19,00	8,356
Valid N (listwise)	58				

Habilitações académicas do educador_Ano1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diploma/Bacharelato	5	8,6	8,6	8,6
	Licenciatura	40	69,0	69,0	77,6
	Pós-graduação	6	10,3	10,3	87,9
	Mestrado	7	12,1	12,1	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Especializações do educador_Ano1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		47	81,0	81,0	81,0
	1ª Infância	1	1,7	1,7	82,8
	Pedagogia Waldorf	1	1,7	1,7	84,5
	Intervenção Precoce	2	3,4	3,4	87,9
	Educação Especial	4	6,9	6,9	94,8
	Auxiliar de sala pessoas deficiência	1	1,7	1,7	96,6
	6	1	1,7	1,7	98,3
	7	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Tipo de grupo da sala do educador

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Misto	44	75,9	75,9	75,9
	4 anos	8	13,8	13,8	89,7
	5 anos	6	10,3	10,3	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Número total de crianças no grupo do educador_Ano1	58	8	27	20,79	4,213
Valid N (listwise)	58				

- Família da criança

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Família monoparental (mãe ou pai)	45	13,2	13,6	13,6
	Criança vive com pai e mãe	285	83,8	86,1	99,7
	Criança não vive com mãe e pai	1	,3	,3	100,0
	Total	331	97,4	100,0	
Missing	System	9	2,6		
Total		340	100,0		

Anos_Escolaridade_Mãe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,0	1	,3	,3	,3
	3,0	1	,3	,3	,6
	4,0	4	1,2	1,2	1,8
	5,0	1	,3	,3	2,1
	6,0	10	2,9	3,0	5,1
	7,0	5	1,5	1,5	6,6
	8,0	2	,6	,6	7,3
	9,0	27	7,9	8,2	15,4
	10,0	6	1,8	1,8	17,2
	11,0	14	4,1	4,2	21,5
	12,0	58	17,1	17,5	39,0
	13,0	3	,9	,9	39,9
	14,0	1	,3	,3	40,2
	15,0	11	3,2	3,3	43,5
	16,0	73	21,5	22,1	65,6
	17,0	68	20,0	20,5	86,1
	18,0	25	7,4	7,6	93,7
	19,0	12	3,5	3,6	97,3
	20,0	4	1,2	1,2	98,5
	21,0	3	,9	,9	99,4
	22,0	1	,3	,3	99,7
	24,0	1	,3	,3	100,0
	Total	331	97,4	100,0	
Missing	System	9	2,6		
Total		340	100,0		

A relação Educador-Criança e as amigas das crianças: O risco como variável moderadora

Situação_Profissional_Mãe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Empregada/o	264	77,6	84,3	84,3
	Doméstica/o	11	3,2	3,5	87,9
	Desempregada/o	34	10,0	10,9	98,7
	Reformada/o	1	,3	,3	99,0
	Estudante	1	,3	,3	99,4
	Outro	2	,6	,6	100,0
	Total	313	92,1	100,0	
Missing	System	27	7,9		
Total		340	100,0		

Número total de crianças (menores 18 anos) a viver em casa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	104	30,6	31,7	31,7
	2	165	48,5	50,3	82,0
	3	50	14,7	15,2	97,3
	4	6	1,8	1,8	99,1
	5	2	,6	,6	99,7
	8	1	,3	,3	100,0
	Total	328	96,5	100,0	
Missing	System	12	3,5		
Total		340	100,0		

Situação económica da família

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Subsídios da Segurança Social	2	,6	,6	,6
	Menos do que o salário mínimo nacional	9	2,6	2,9	3,5
	Subsídios SS + Menos do que o salário mínimo nacional	2	,6	,6	4,2
	Outro	296	87,1	94,6	98,7
	9	4	1,2	1,3	100,0
	Total	313	92,1	100,0	
Missing	System	27	7,9		
Total		340	100,0		

- Subescalas Proximidade e Conflito

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Proximidade_media	337	2,15	5,00	4,4328	,57370
Conflito_media	337	1,00	4,63	1,7326	,74820
Valid N (listwise)	337				

Anexo B – Consistência Interna

Proximidade

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,813	7

Conflito

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,794	8

Qualidade das Amizades

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,833	8

Anexo C – Regressões Lineares Múltiplas

Efeitos Principais

- Modelo 1: Qualidade das Amizades

Model Summary ^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,538 ^a	,289	,171	,42830	,289	2,440	7	42	,034

a. Predictors: (Constant), Número total de fatores de risco associados a cada criança, Sexo da criança_Ano1, Anos de serviço como educadora de infância_Ano1, Conflito_media, Proximidade_media, Número total de crianças no grupo do educador_Ano1, Idade cronológica (em meses)_Data CLASS_Ano1

b. Dependent Variable: QA.media.p1ep2

ANOVA ^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3,133	7	,448	2,440	,034 ^b
	Residual	7,705	42	,183		
	Total	10,838	49			

a. Dependent Variable: QA.media.p1ep2

b. Predictors: (Constant), Número total de fatores de risco associados a cada criança, Sexo da criança_Ano1, Anos de serviço como educadora de infância_Ano1, Conflito_media, Proximidade_media, Número total de crianças no grupo do educador_Ano1, Idade cronológica (em meses)_Data CLASS_Ano1

Residuals Statistics ^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	3,1383	4,3873	3,8688	,25288	50
Residual	-1,19782	,81530	,00000	,39653	50
Std. Predicted Value	-2,888	2,051	,000	1,000	50
Std. Residual	-2,797	1,904	,000	,926	50

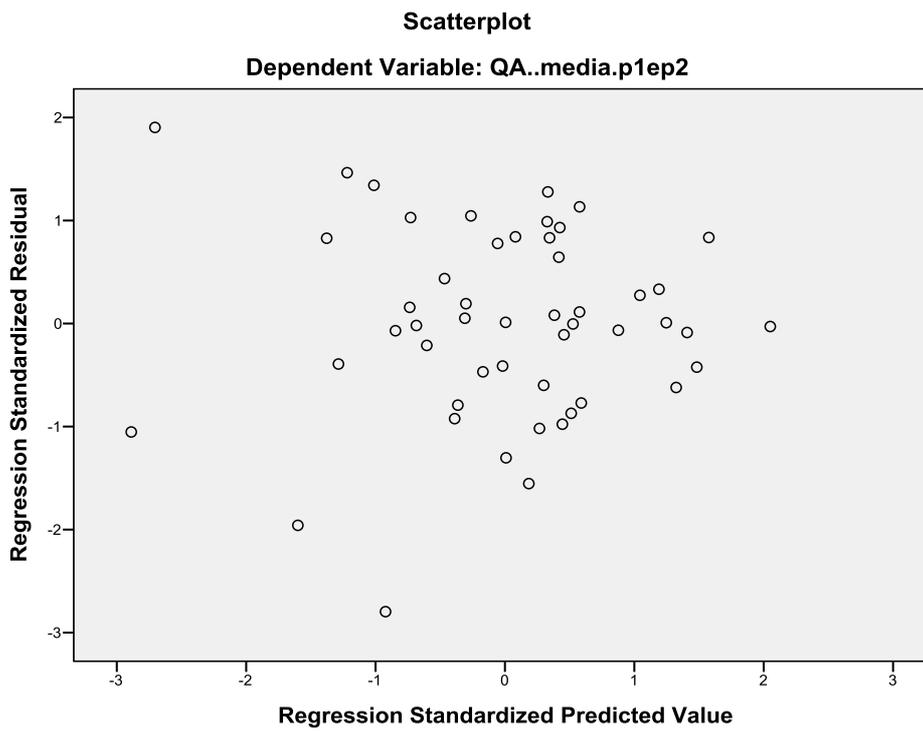
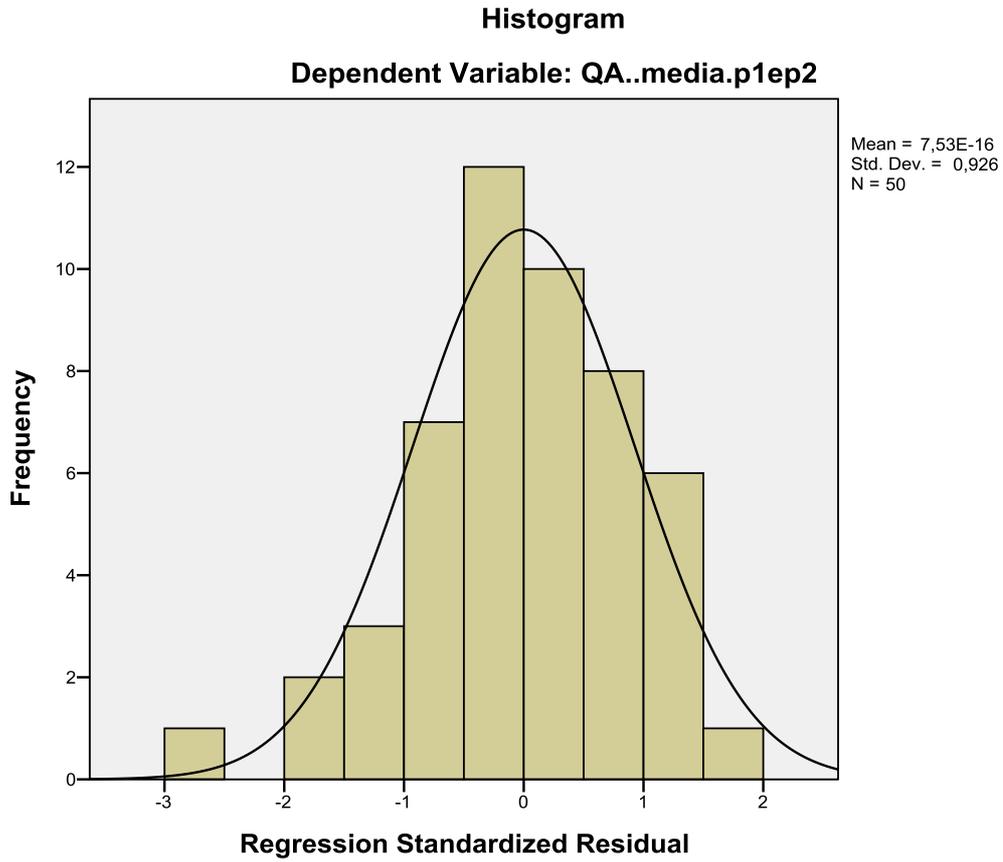
a. Dependent Variable: QA.media.p1ep2

A relação Educador-Criança e as amizades das crianças: O risco como variável moderadora

Coefficients ^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta				Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	5,225	,760			6,878	,000					
	Sexo da criança_Ano1	,235	,129	,251		1,827	,075	,255	,271	,238	,894	1,119
	Idade cronológica (em meses)_Data CLASS_Ano1	-,007	,010	-,101		-,698	,489	-,176	-,107	-,091	,802	1,247
	Anos de serviço como educadora de infância_Ano1	-,017	,008	-,285		-2,155	,037	-,274	-,315	-,280	,971	1,030
	Número total de crianças no grupo do educador_Ano1	-,012	,016	-,108		-,768	,447	-,076	-,118	-,100	,859	1,164
	Proximidade_media	-,017	,093	-,025		-,181	,857	-,023	-,028	-,024	,894	1,119
	Conflito_media	-,185	,087	-,312		-2,140	,038	-,279	-,314	-,278	,795	1,258
	Número total de fatores de risco associados a cada criança	-,100	,077	-,175		-1,290	,204	-,190	-,195	-,168	,921	1,085

a. Dependent Variable: QA..media.p1ep2



- Modelo 2: Quantidade de Amizades Recíprocas

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				Sig. F Change
					R Square Change	F Change	df1	df2	
1	,472 ^a	,222	,093	,829	,222	1,716	7	42	,131

a. Predictors: (Constant), Número total de fatores de risco associados a cada criança, Sexo da criança_Ano1, Anos de serviço como educadora de infância_Ano1, Conflito_media, Proximidade_media, Número total de crianças no grupo do educador_Ano1, Idade cronológica (em meses)_Data CLASS_Ano1

b. Dependent Variable: Número de amizades recíprocas

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	8,257	7	1,180	1,716	,131 ^b
	Residual	28,863	42	,687		
	Total	37,120	49			

a. Dependent Variable: Número de amizades recíprocas

b. Predictors: (Constant), Número total de fatores de risco associados a cada criança, Sexo da criança_Ano1, Anos de serviço como educadora de infância_Ano1, Conflito_media, Proximidade_media, Número total de crianças no grupo do educador_Ano1, Idade cronológica (em meses)_Data CLASS_Ano1

Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	,29	2,14	1,24	,411	50
Residual	-1,406	2,306	,000	,767	50
Std. Predicted Value	-2,316	2,197	,000	1,000	50
Std. Residual	-1,696	2,782	,000	,926	50

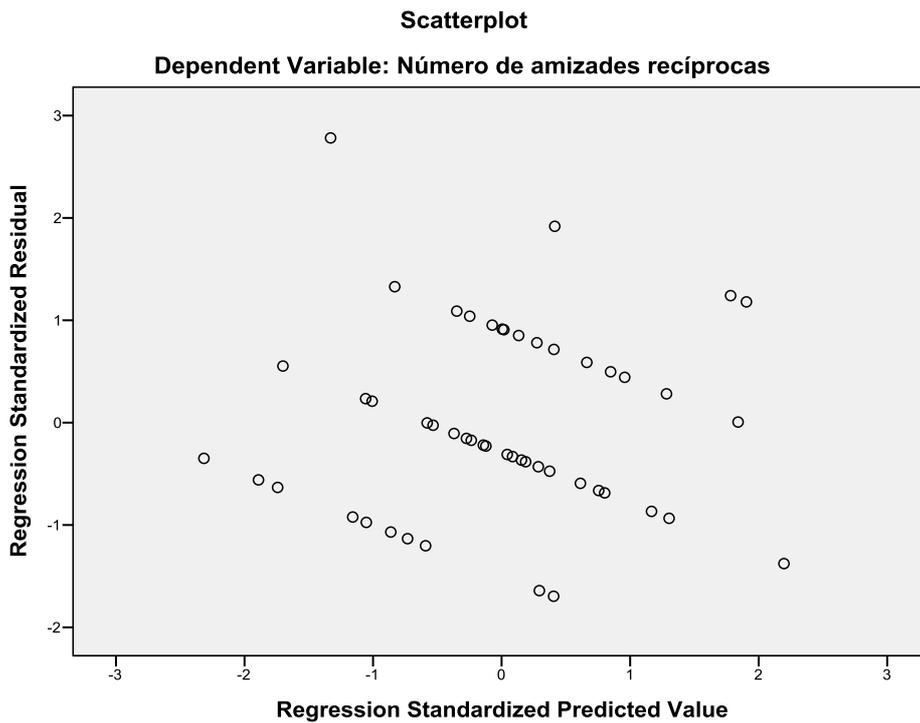
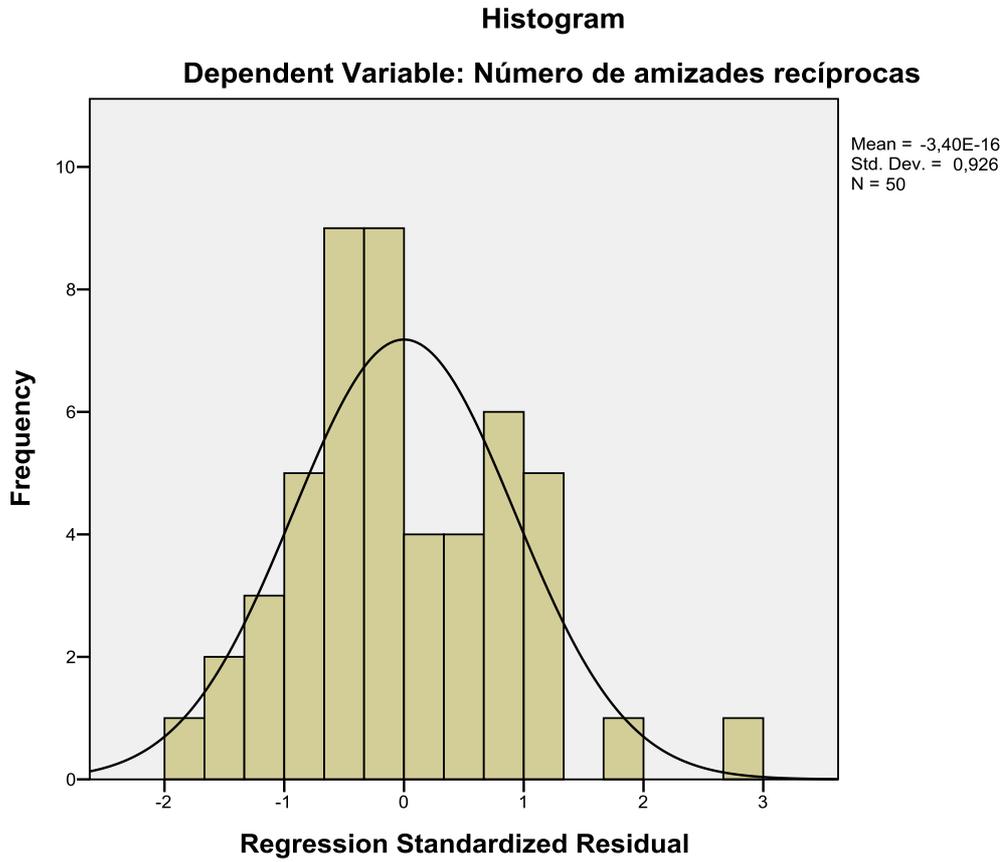
a. Dependent Variable: Número de amizades recíprocas

A relação Educador-Criança e as amizades das crianças: O risco como variável moderadora

Coefficients ^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	-,843	1,470		-,573	,569					
	Sexo da criança_Ano1	,434	,249	,251	1,743	,089	,255	,260	,237	,894	1,119
	Idade cronológica (em meses)_Data CLASS_Ano1	,037	,019	,304	2,003	,052	,255	,295	,273	,802	1,247
	Anos de serviço como educadora de infância_Ano1	-,023	,015	-,208	-1,508	,139	-,238	-,227	-,205	,971	1,030
	Número total de crianças no grupo do educador_Ano1	,014	,031	,068	,461	,647	,078	,071	,063	,859	1,164
	Proximidade_media	,077	,181	,062	,428	,671	,008	,066	,058	,894	1,119
	Conflito_media	-,275	,168	-,250	-1,638	,109	-,100	-,245	-,223	,795	1,258
	Número total de fatores de risco associados a cada criança	-,015	,150	-,014	-,100	,921	-,026	-,015	-,014	,921	1,085

a. Dependent Variable: Número de amizades recíprocas



Efeitos de Interação

Qualidade das Amizades

Model Summary ^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,623 ^a	,388	,250	,40721	,388	2,818	9	40	,012

a. Predictors: (Constant), conf.x.fatores_risco.c, Número total de crianças no grupo do educador_Ano1, Idade cronológica (em meses)_Data CLASS_Ano1, Anos de serviço como educadora de infância_Ano1, prox_media.c, fatores_risco.c, Sexo da criança_Ano1, conf_media.c, prox.x.fatores_risco.c

b. Dependent Variable: QA.media.p1ep2

ANOVA ^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4,205	9	,467	2,818	,012 ^b
	Residual	6,633	40	,166		
	Total	10,838	49			

a. Dependent Variable: QA.media.p1ep2

b. Predictors: (Constant), conf.x.fatores_risco.c, Número total de crianças no grupo do educador_Ano1, Idade cronológica (em meses)_Data CLASS_Ano1, Anos de serviço como educadora de infância_Ano1, prox_media.c, fatores_risco.c, Sexo da criança_Ano1, conf_media.c, prox.x.fatores_risco.c

Coefficients ^a

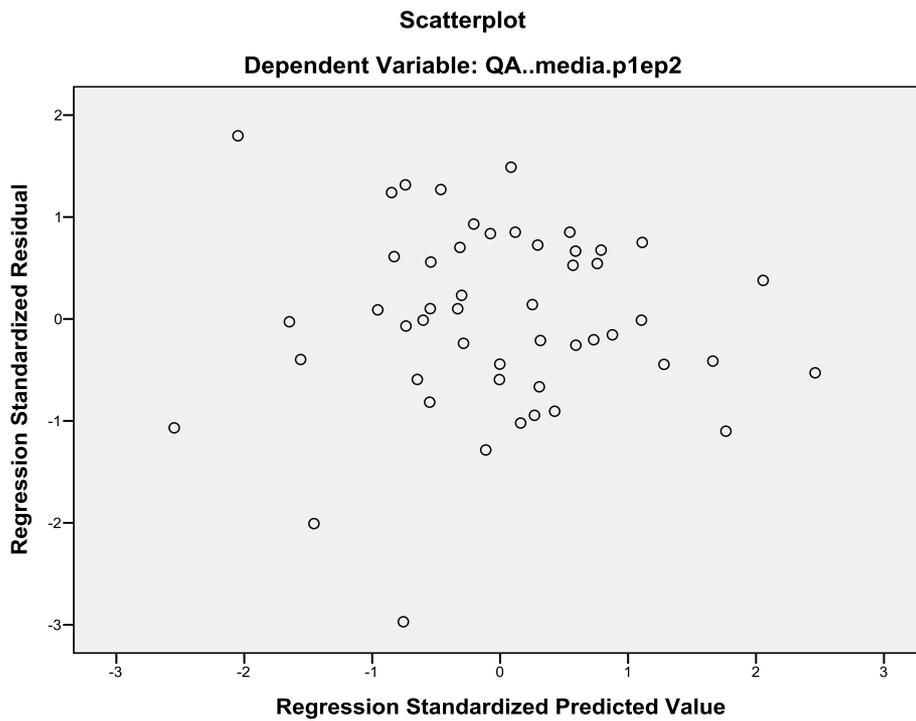
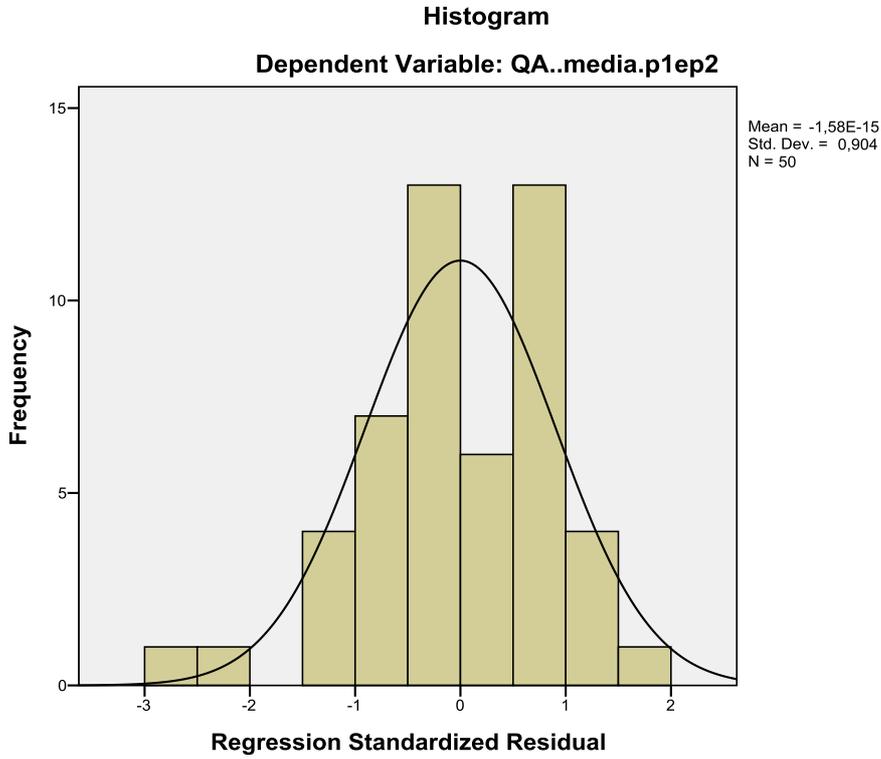
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta				Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	4,925	,621			7,932	,000					
	Sexo da criança_Ano1	,315	,127	,337		2,475	,018	,255	,364	,306	,827	1,210
	Idade cronológica (em meses)_Data CLASS_Ano1	-,007	,009	-,109		-,779	,441	-,176	-,122	-,096	,778	1,286
	Número total de crianças no grupo do educador_Ano1	-,012	,015	-,108		-,792	,433	-,076	-,124	-,098	,816	1,226
	Anos de serviço como educadora de infância_Ano1	-,024	,008	-,409		-,295	,005	-,274	-,423	-,365	,795	1,258
	prox_media.c	,007	,090	,011		,081	,936	-,023	,013	,010	,874	1,144
	conf_media.c	-,280	,092	-,471		-,302	,004	-,279	-,431	-,374	,631	1,585
	fatores_risco.c	-,085	,092	-,149		-,929	,358	-,190	-,145	-,115	,593	1,686
	prox.x.fatores_risco.c	,168	,140	,204		1,199	,238	,125	,186	,148	,530	1,887
	conf.x.fatores_risco.c	,319	,128	,401		2,501	,017	-,056	,368	,309	,594	1,683

a. Dependent Variable: QA.media.p1ep2

Residuals Statistics ^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	3,1224	4,5901	3,8688	,29295	50
Residual	-1,20955	,73169	,00000	,36791	50
Std. Predicted Value	-2,548	2,462	,000	1,000	50
Std. Residual	-2,970	1,797	,000	,904	50

a. Dependent Variable: QA.media.p1ep2



A relação Educador-Criança e as amizades das crianças: O risco como variável moderadora

Quantidade de Amizades Recíprocas

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				Sig. F Change
					R Square Change	F Change	df1	df2	
1	,472 ^a	,223	,048	,849	,223	1,277	9	40	,279

a. Predictors: (Constant), conf.x.fatores_risco.c, Número total de crianças no grupo do educador_Ano1, Idade cronológica (em meses) _Data CLASS_Ano1, Anos de serviço como educadora de infância_Ano1, prox_media.c, fatores_risco.c, Sexo da criança_Ano1, conf_media.c, prox.x.fatores_risco.c

b. Dependent Variable: Número de amizades recíprocas

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	8,285	9	,921	1,277	,279 ^b
	Residual	28,835	40	,721		
	Total	37,120	49			

a. Dependent Variable: Número de amizades recíprocas

b. Predictors: (Constant), conf.x.fatores_risco.c, Número total de crianças no grupo do educador_Ano1, Idade cronológica (em meses) _Data CLASS_Ano1, Anos de serviço como educadora de infância_Ano1, prox_media.c, fatores_risco.c, Sexo da criança_Ano1, conf_media.c, prox.x.fatores_risco.c

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	-,948	1,295		-,732	,468					
	Sexo da criança_Ano1	,434	,265	,251	1,638	,109	,255	,251	,228	,827	1,210
	Idade cronológica (em meses) _Data CLASS_Ano1	,036	,019	,299	1,893	,066	,255	,287	,264	,778	1,286
	Número total de crianças no grupo do educador_Ano1	,015	,032	,074	,478	,636	,078	,075	,067	,816	1,226
	Anos de serviço como educadora de infância_Ano1	-,024	,017	-,220	-1,404	,168	-,238	-,217	-,196	,795	1,258
	prox_media.c	,076	,187	,060	,405	,688	,008	,064	,056	,874	1,144
	conf_media.c	-,274	,193	-,250	-1,422	,163	-,100	-,219	-,198	,631	1,585
	fatores_risco.c	,006	,191	,006	,031	,975	-,026	,005	,004	,593	1,686
	prox.x.fatores_risco.c	,057	,292	,038	,196	,845	,029	,031	,027	,530	1,887
	conf.x.fatores_risco.c	,014	,266	,010	,054	,957	-,167	,009	,008	,594	1,683

a. Dependent Variable: Número de amizades recíprocas

Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	,30	2,12	1,24	,411	50
Residual	-1,410	2,273	,000	,767	50
Std. Predicted Value	-2,277	2,151	,000	1,000	50
Std. Residual	-1,660	2,677	,000	,904	50

a. Dependent Variable: Número de amizades recíprocas

