



Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

A relação Educador-Criança: Preditores da perceção dos dois elementos da díade

Inês Galamba Soares

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Prof.^a Cecília Aguiar

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientadora:

Mestre Nadine Correia, Doutoranda

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2019

Perceções dos dois elementos da díade sobre a relação educador-criança



Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

A relação Educador-Criança: Preditores da perceção dos dois elementos da díade

Inês Galamba Soares

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Prof.^a Cecília Aguiar

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientadora:

Mestre Nadine Correia, Doutoranda

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2019

Agradecimentos

À Prof. Cecília Aguiar, pela paciência e pelas palavras certas nos momentos certos. Por me fazer acreditar todos os dias em mim, e de me encorajar a fazer sempre mais e melhor. Por mais que tente sei que um obrigada nunca será suficiente. E à Nadine, por se ter juntado a nós e por estar sempre ao nosso lado em todo o caminho. O barco chegou a bom porto também graças a vós e a todo o apoio à medida que o remava.

À minha família, mas principalmente aos meus pais e à minha irmã, que aturaram os meus meses instáveis e as minhas mudanças de humor. Que foram capazes de me mostrar a minha força, eliminando as minhas fraquezas. Que souberam ter a chamada, o sorriso e o abraço nos momentos em que mais quis saltar fora do barco.

Às minhas meninas. Às deste Mestrado (a Dé e a Charrano), que me mostraram que as dificuldades se ultrapassam quando nos unimos, que é nas alturas mais difíceis que sabemos que os verdadeiros permanecem do nosso lado, e que trocaram os meus remos quando eles pareciam perder a força. E às do outro Mestrado (a Relvas – que espero que não me mate por a chamar assim - e a Bá), que me ensinaram que as diferentes escolhas não definem o término de nada, apenas intensificam o valor que damos aos nossos, e que souberam ser minha melhor mica fechada a cadeado. Todas estas páginas não seriam o mesmo sem vocês as quatro por perto.

À Team Lágrimas e à Migs, que sempre souberam como me encorajar a voar. À Capelo, à Homónima e à Mafs, que tiveram noção de tudo, mesmo sem eu precisar de dizer uma palavra. À Sisi que me trouxe sempre o Alentejo para mais perto do coração e me mostrou que o nosso esforço é o exemplo para alguém que nos vê. À Lontrinha, que me ensinou que existem estrelas-do-mar eternas, e que resistem a qualquer corrente marítima. À Babu, que não desistiu de mim mesmo quando eu própria tinha vontade de o fazer, e que soube ser uma âncora forte, a minha.

Aos que se vestiram de preto e branco este ano e que, com 8 letras ou 4, souberam ser um porto seguro firme, o meu refúgio, a minha força e o meu sorriso em dias difíceis. Àqueles que me mostraram que apesar de sairmos de certos lugares de coração apertado, existem coisas boas que nos vão fazer sempre sorrir e querer voltar aonde um dia fomos felizes. Para vocês irá sempre tudo, Excelentíssimos, e não vos carregando ao ombro todos os dias, levo-vos igualmente no lado esquerdo - no coração. E aos que aparecem só de manto negro, de vez em quando, mas que serão sempre a minha “velha-guarda”, porque sabem como não me deixar

cair. Há caminhos que fazemos que nos levam ao sucesso porque tivemos bons exemplos. Os meus serão sempre vocês.

Àqueles que apesar do seu nome não ser evidente em todas estas linhas, é notório no meu percurso e coração. Porque se preocuparam. Porque tentaram ajudar. Porque me quiseram ver a sorrir com a motivação no ponto certo. Porque souberam mandar as melhores piadas nos momentos mais difíceis. Porque nunca duvidaram daquilo que podemos atingir juntos. E porque me ajudaram a construir o barco para que eu pudesse navegar sem me afundar.

Por fim, só me falta agradecer-te e dedicar-te tudo isto a ti, que mesmo não estando cá foste a que mais estive. Porque detrás de qualquer sonho há sempre esforços que não vemos. E só nós sabemos disso – dos meus sonhos e dos meus esforços. Muito mais do que na dor de te ver partir, encontrei na saudade o meu refúgio e no passado o meu conforto. E assim será. Sempre, Avó. “Vais, comigo pra todo o lado e é no meu peito que eu te tenho levado”.

Resumo

As dinâmicas relacionais no jardim de infância refletem o papel importante da relação Educador-Criança, fornecendo à última apoio e segurança na exploração do ambiente escolar. Estas relações são importantes para o desenvolvimento da criança, principalmente quando são caracterizadas como relações de qualidade. O principal objetivo deste estudo foi compreender os preditores das perceções do educador (relativos à proximidade e do conflito) e da criança (no que diz respeito ao suporte à autonomia), relativamente à qualidade da relação. Foram consideradas as características do educador (formação), da criança (género, problemas de comportamento, competência social e verbal), do grupo (tamanho) e da situação familiar (fatores de risco), bem como as perceções sobre a qualidade da relação dos dois elementos da díade. Participaram neste estudo 342 crianças (167 meninas e 175 meninos), com idades compreendidas entre os 40.5 meses e os 75.6 meses ($M = 59.99$; $DP = 7.97$), e 58 educadoras de jardins de infância públicos e privados, da Área Metropolitana de Lisboa, tendo sido recolhida informação junto das educadoras, das crianças e das mães. Os resultados evidenciaram que as educadoras relataram maior proximidade com meninas; com crianças com mais competências sociais e com mais problemas de comportamento, relatando também relações mais conflituosas com crianças com mais problemas de comportamento. As crianças relataram maior suporte à autonomia quando frequentavam salas com um menor número de crianças e quando apresentavam menores competências verbais. Com os principais resultados podemos compreender que as variáveis ao nível da criança se mostraram mais importantes em todos os modelos.

Palavras-chave: Relação Educador-Criança; Proximidade; Conflito; Suporte à Autonomia

Código de Classificação da American Psychological Association (APA):

2956 – Educação Infantil & Cuidados Infantis

Abstract

Relational dynamics in early childhood education reflect the important role of the Teacher-Child relationship, providing the ultimate support and security in exploring the school environment. These relationships are important for the child's development, especially when they are characterized as quality relationships. The main objective of this study is to understand the predictors of both teacher's (in terms of closeness and conflict) and child's (concerning autonomy support) perceptions, regarding the quality of the relationship. Following that it was considered the characteristics of the teacher (training), the child (gender, behavioral problems, social competence and verbal competence), the group (size), and the family (risk factor), as well as the perceptions about the quality of the relationship between the two elements of the dyad. The study included 342 children (167 girls and 175 boys) aged 40.5 months to 75.6 months ($M = 59.99$; $SD = 7.97$), and 58 public and private early childhood teachers from the Lisbon Metropolitan Area. The information was collected from the teachers, children and mothers. The results showed that the teachers reported greater closeness to female children; to children with more social competence and more behavior problems. Early childhood teachers also reported more conflicting relationships with children with more behavior problems. Children reported greater autonomy support when they attended classrooms with fewer children and when they had lower verbal competence. With the main results we can understand that the variables at the child level were more important in all models.

Keywords: Teacher-Child Relationship; Closeness; Conflict; Autonomy support

Categories and classification codes of APA:

2956 - Childrearing & Child Care

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento teórico	5
1.1 A Educação Pré-escolar como Contexto de Desenvolvimento	5
1.2 A Importância dos Educadores	7
1.3 Relação Educador – Criança	9
1.3.1 Qualidade da relação	11
1.4 Perceções acerca da qualidade da relação	13
1.4.1 Perspetiva do educador	13
1.4.2 Perspetiva da criança	14
1.5 Preditores da Qualidade da Relação	16
1.5.1 Variáveis ao Nível do Educador	16
1.5.2 Variáveis ao Nível da Criança	17
1.5.3 Variáveis ao Nível do Grupo	20
1.5.4 Variáveis relativas à Situação Familiar	21
1.6 O presente estudo	23
1.7 Objetivos e hipóteses	24
II. Método	27
1. Participantes	27
1.1 Crianças	27
1.2 Salas e instituições	27
1.3 Educadoras de Infância	28
2. Instrumentos	28
2.1 Questionário Sociodemográfico às Educadoras	28
2.2 Escala da Relação Educador-Aluno	28
2.3 Perceção das Crianças sobre a Relação Educador-Criança	29
2.4 Sistema de Classificação de Competências Sociais	31
2.5 Teste de Vocabulário	32
2.6 Índice de Multirrisco	33
3. Procedimento	34
3.1 Recrutamento	34
3.2 Recolha de dados	35
4. Análises	36
III. Resultados	37

Percepções dos dois elementos da díade sobre a relação Educador-Criança

3.1 Análises Descritivas	37
3.2 Modelos de Regressão Linear Múltipla	38
IV. Discussão	43
4.1 Limitações e futuras investigações	46
4.2 Implicações e Conclusões	47
V. Referências	49
ANEXOS	61

Índice de Quadros

Quadro 3.1. Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos das variáveis em estudo	37
Quadro 3.2. Correlações entre as variáveis em estudo	38
Quadro 3.3. Efeito preditor da formação da educadora, do género da criança, dos seus problemas de comportamento, das suas competências sociais e verbais, do tamanho do grupo, do índice de multirrisco e do suporte à autonomia, na percepção de proximidade, relatada pela Educadora	40
Quadro 3.4. Efeito preditor da formação da educadora, do género da criança, dos seus problemas de comportamento, das suas competências sociais e verbais, do tamanho do grupo, do índice multirrisco e do suporte à autonomia, na percepção de conflito, relatada pela Educadora	41
Quadro 3.5. Efeito preditor da formação da educadora, do género da criança, dos seus problemas de comportamento, das suas competências sociais e verbais, do tamanho do grupo, do índice multirrisco, da proximidade e do conflito, na percepção de suporte à autonomia, relatada pela criança	42

Índice de Siglas

STRS - *Student-Teacher Relationship Scale*

ACP – Análise de Componentes Principais

SSRS - *Social Skills Rating System*

PPVT-R - *Picture Vocabulary Test-Revised*

CLASS - *Classroom Assessment Scoring System*

Introdução

O desenvolvimento de cada pessoa é o resultado da relação que a mesma estabelece com quem vive e convive, enquadrando o ser humano no centro da abordagem sistémica (Bronfenbrenner & Morris, 2007). O mais importante em todo o percurso é a relação recíproca da pessoa em desenvolvimento e dos seus contextos, sendo que estes devem propiciar explorações e interações diversificadas, estimulantes e seguras (Rossetti-Ferreira, Amorim, & Oliveira, 2009). A participação da criança em diversos contextos facilita a sua aprendizagem e desenvolvimento, sendo que se desenvolvem padrões e relações que se tornem cada vez mais complexos, junto de alguém com quem a criança estabeleça um vínculo emocional, caracterizado por ser forte e estável (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Dias & Bhering, 2005). Quantas mais oportunidades forem criadas, por parte destes contextos, de modo a potencializar o desenvolvimento da criança, mais envolvida a criança se irá sentir nas tarefas que fazem parte das suas rotinas (Dias & Bhering, 2005). Partindo desta abordagem, torna-se importante que a criança perceciono o contexto de jardim de infância como um apoio nas suas decisões e interesses e que lhe forneça segurança e afeto. Assim, Vélez-Agosto, Soto-Crespo, Vizcarrondo-Oppenheimer, Veja-Molina e Coll (2017) fundamentam a importância do significado social e da experiência subjetiva de cada interveniente.

No que diz respeito aos princípios educativos e fundamentos da educação pré-escolar, são estabelecidos objetivos pedagógicos, quer para o educador, quer para a criança. Focalizando no papel do educador, este deve promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, criando oportunidades de potencialização do seu crescimento; deve reconhecer a criança como um sujeito e agente do processo educativo, através da estimulação e apoio ao desenvolvimento; deve responder proativamente e adequadamente a todas as crianças, promovendo a sua auto-estima e o direito de participação; e, por fim, potencializar a construção articulada do saber, variando as áreas de conteúdos (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). O momento de entrada na idade pré-escolar pode ser um período sensível na trajetória da criança, principalmente no que diz respeito ao seu desempenho escolar, encontrando a mesma dois grandes desafios da socialização: a necessidade de se ajustar às exigências do educador e em responder às expectativas dos pares (Del Prette, Del Prette, & Villa, 2003; Severson & Walker, 2002).

Percepções dos dois elementos da díade sobre a relação Educador-Criança

As dinâmicas relacionais no jardim de infância e as suas implicações, refletem a consideração do papel importante das relações da díade, na vida da própria criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e sucesso escolar (Amorim, 2002; Baker, Grant, & Morlock, 2008). As relações com o educador fornecem à criança apoio e segurança, para que a mesma possa explorar o ambiente escolar (Birch & Ladd, 1997; Thijs & Koomen, 2009), fornecendo bases para um maior ajustamento académico (Demaray & Malecki, 2002; Fredrisken & Rhodes, 2004; Verschueren & Koomen, 2012), predizendo resultados a curto e longo prazo (Hughes, 2011).

Segundo Pianta (2001), a relação entre educador e criança pode ser avaliada pelo primeiro, tendo como base dimensões como a proximidade e o conflito. As relações próximas caracterizam-se pela existência de afeto, suporte e comunicação aberta entre a criança e o educador. Por sua vez, as relações conflituosas estão mais fortemente associadas a irritabilidade e desgaste emocional (Pianta, 2001). Quando as experiências e relações vividas são caracterizadas como sendo mais próximas, a adaptação da criança tem tendência a ocorrer de um modo mais satisfatório, sendo que a mesma se envolve mais regular e eficazmente nas tarefas da sala, aumentando a ocorrência de comportamentos pró-sociais (Papadopoulou & Gregoriadis, 2016). Nos casos em que a criança sente maior proximidade com o educador, sentir-se-á mais capaz de fazer escolhas e de ser autónoma, devido ao suporte fornecido pelo adulto. Porém, nas situações em que percebe a relação como mais conflituosa, irá sentir que o educador não está a ter atitudes tão calorosas para consigo (Papadopoulou & Gregoriadis, 2016). O teor da relação vivida encontra-se associado à qualidade do desempenho académico, nos rapazes, uma vez que em situações de conflito, estes apresentam resultados inferiores em termos de desempenho (Gardinal & Marturano, 2007).

Por sua vez, as crianças podem avaliar a qualidade das relações que estabelecem com o seu educador recorrendo a dimensões como o nível de afeto da relação, o conflito e o suporte à autonomia. No que diz respeito a esta última dimensão, ela é mais associada a relações mais próximas, no decurso das quais o educador fornece à criança ferramentas para que a mesma possa fazer as suas próprias escolhas e tomar decisões de forma mais independente (Mantzicopoulos, 2003).

Inúmeros são os estudos que nos remetem para as associações existentes entre as diversas variáveis demográficas e contextuais da criança e do educador e as percepções que os mesmos têm da relação. Na literatura, podemos encontrar variáveis relativas às

características do educador, da criança, do grupo onde a criança se insere ou da família da qual a criança faz parte.

No que diz respeito ao nível do educador, a literatura mais consistente, e que tem mostrado mais relevância ao longo dos anos, debruça-se sobre a consideração do impacto da formação do educador na relação. Segundo Pinho, Cró e Dias (2013), o educador deve apostar cada vez mais na sua formação, para que a sua prática seja cada vez mais adequada às necessidades da criança, aumentando assim a qualidade das respostas e da relação vivida. Naquilo a que se referem as variáveis ao nível da criança, podemos enumerar o género, os problemas de comportamento da criança e as suas competências sociais e verbais. Tendo por base investigações anteriores relativas à qualidade da relação, os dados tendem a relatar situações de maior conflito em relações vividas entre o educador e rapazes, devido à sua agitação e menor envolvimento na sala (Gardinal & Marturano, 2007). O mesmo acontece quando a criança apresenta algum problema de comportamento, seja ele de internalização ou externalização, uma vez que exige uma resposta mais cuidada e diferenciada por parte do educador, sendo que este nem sempre tem capacidade de tolerar crianças que perturbem o ambiente da sala (Thijs & Koomen, 2009). No que se refere às competências sociais e verbais das crianças, a literatura tem-se mostrado consistente sobre a existência de relações mais próximas em crianças que apresentem boas competências sociais e verbais, devido às ferramentas sociais e de interação presentes (Brás & Reis, 2012; Howes, Phillipsen, & Peisner-Feinberg, 2000). Relativamente às variáveis ao nível do grupo de alunos que o educador tem, segundo Blatchford, Bassett, Goldstein e Martin (2003), quanto menos crianças existirem na sala, mais tempo o educador tem para o apoio individual, e maior será o seu suporte à autonomia da criança, aumentando assim a proximidade da relação. Por fim, no que respeita à família, a presença de fatores de risco familiar na criança (e.g. famílias monoparentais, com um progenitor desempregado, ou com baixa capacidade financeira) está associada a mais dificuldade na constituição de relações de proximidade com o seu educador (Raimundo, 2017).

A literatura sugere que ambas as percepções da relação (i.e., a do educador e a da criança), podem estar relacionadas. Quando o educador afirma que a relação com determinada criança se caracteriza por altos valores de proximidade e baixo nível de conflito, a criança tem tendência a avaliar essa mesma relação de um modo mais positivo

(Cople & Bredekamp, 2009). Deste modo torna-se também interessante compreender até que ponto uma perspetiva poderá prever a outra.

Segundo Howes et al. (2000), qualquer um dos intervenientes da díade pode contribuir para a compreensão da qualidade da relação, tornando-se, deste modo, enriquecedor aceder a ambas as perspetivas. Desta forma, torna-se importante considerar as variáveis referidas na predição das perceções do educador (ao nível da proximidade e do conflito) e da criança (nível de afeto, conflito e suporte à autonomia), para que seja possível uma abordagem mais holística e sistémica do contexto educativo. Quanto mais se souber sobre a relação estabelecida entre este adulto de referência e a criança, mais adequadas e cuidadas serão as práticas em idade pré-escolar.

No que diz respeito à estrutura deste trabalho, o mesmo encontra-se segmentado em quatro capítulos principais. O Capítulo I, que se refere ao enquadramento teórico da problemática, procura rever o contexto e fundamentos da investigação, de modo a que seja possível o esclarecimento teórico do tema, orientando a interpretação posterior dos dados recolhidos. O Capítulo II faz referência ao método de investigação realizado, incluindo-se no mesmo informações relativas aos participantes, instrumentos, procedimentos e análises estatísticas realizadas. O Capítulo III, que diz respeito aos resultados, apresenta os dados recolhidos no presente estudo, sendo os mesmos discutidos no Capítulo IV, à luz da literatura revista no primeiro capítulo. Este capítulo final, intitulado de Discussão, apresentará uma reflexão crítica do estudo, considerando as principais conclusões, limitações e sugestões para investigações futuras.

I. Enquadramento teórico

1.1 A Educação Pré-escolar como Contexto de Desenvolvimento

A educação é um dos principais fatores presentes ao longo do desenvolvimento humano e social de um sujeito (Silva et al., 2016), e no âmbito escolar desenvolvem-se relações significativas para a criança, não só com os seus pares, como com o adulto de referência – o educador. A relação entre o educador e a criança é relevante para o desenvolvimento de atitudes positivas face à aprendizagem, ajudando a predizer o sucesso escolar. Segundo Trivellato-Ferreira e Marturano (2008), o processo de aprendizagem realiza-se predominantemente com base em relações e interações, e é nessas relações, quando bem-sucedidas, que a criança encontra a segurança para se adaptar mais facilmente ao contexto e para se desenvolver (Spilt, Koomen, & Mantzicopoulos, 2010).

De acordo com Amorim (2002), o desenvolvimento humano é *“um processo que envolve a construção nas e através das interações que as pessoas estabelecem em cenários específicos, os quais são socialmente regulados e culturalmente organizados”* (p. 2), sendo emergente das interações bidirecionais entre o indivíduo e o meio ambiente, como é o caso da escola, que têm implicações na qualidade das relações (Rudasill, 2011). Assim, o desenvolvimento da criança, seja ele no domínio motor, social, emocional, cognitivo ou linguístico, é fruto da interação entre a maturação biológica e as experiências que a criança vive no mundo físico e social (Copple & Bredekamp, 2009; Silva et al., 2016). Esses momentos e as relações que a mesma estabelece com o mundo funcionam como oportunidades de aprendizagem, influenciadas por todo o processo de desenvolvimento físico e psicológico de cada criança. É neste sentido que Silva et al. (2016) defendem que, em educação de infância, o desenvolvimento e a aprendizagem andam de mãos dadas, sabendo-se mais, neste momento, sobre aquilo que é necessário em todos esses domínios para que a criança se desenvolva, usando todo o seu potencial (Copple & Bredekamp, 2009).

Nos serviços de educação desenvolvem-se, não só aprendizagens consideradas fundamentais, como também as atitudes e valores estruturantes, importantes para a vida em comunidade. Assim, a escola torna-se o palco onde as crianças constroem parte da sua identidade, que adquirem modelos de ensino e aprendizagem, e que retêm valores éticos e morais (Borsa, 2007), promovendo assim o seu desenvolvimento (Baker et al., 2008).

Tendo em conta a diversidade dos conteúdos programáticos, o contexto escolar é um dos principais protagonistas na partilha de conhecimentos, na promoção das capacidades cognitivas e na compreensão do mundo e suas especificidades, por parte das crianças (Borsa, 2007). É um dos espaços onde que ocorre o processo de socialização da criança, satisfazendo as necessidades das crianças que passam pelo sistema educativo. A consolidação deste processo é assegurada pelos educadores, compreendendo um conjunto de mecanismos mentais, afetivos (relações, empatia e vínculos) e de conduta (aquisição de comportamentos) (Borsa, 2007), que permitem à criança compreender o que é capaz de fazer (Copple & Bredekamp, 2009).

A criança é um ser único; as suas características intrínsecas, a sua maturação e as experiências pelas quais passa em termos de aprendizagem permitem-lhe desenvolver capacidades, interesses e motivações para toda a vida (Silva et al., 2016). Assim, é importante, desde o começo da vida, que a criança possa frequentar os estabelecimentos educacionais, para que as relações com o contexto possam ser estabelecidas de uma forma precoce, promovendo o seu desenvolvimento socioemocional (Thijs & Koomen, 2009) e a sua (pro)actividade (Silva et al., 2016).

No que diz respeito aos objetivos formais da educação pré-escolar, que abrange as crianças dos 3 aos 6 anos, compreendemos que os mesmos devem visar o desenvolvimento do potencial da criança, de uma forma holística (D'Orey, 2018), por parte de elementos que não pertençam ao ambiente familiar, e que prestem cuidados no que diz respeito à educação da criança (Cardona, 2008). De uma forma mais específica, é esperado que nesta fase determinadas competências e capacidades sejam adquiridas, num ambiente que seja propício e facilitador da aprendizagem. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) definem um conjunto de princípios que apoiam o educador naquilo que são as suas decisões acerca da sua prática profissional, conduzindo o processo escolar a desenvolver com as crianças e a compreensão e fundamentação da educação pré-escolar como um serviço de qualidade (Cardona, 2008; Rodrigues, 2014). As práticas pedagógicas, em Portugal, têm sido cada vez mais uma preocupação, pois são preditoras da qualidade do ensino. Uma educação de qualidade promove o melhoramento das oportunidades educativas e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (D'Orey, 2018), sendo capaz de reconhecer e valorizar o potencial de cada criança (Silva et al., 2016).

Neste sentido, existem três dimensões que definem a qualidade do ensino: a qualidade estrutural (que compreende o modo como o sistema educacional está pensado e organizado), a qualidade dos processos (que inclui o papel do educador de infância e a relação que as crianças estabelecem consigo e entre si), e a qualidade dos resultados (que abrange todos os benefícios da educação para as crianças, famílias, comunidade e sociedade) (D'Orey, 2018). Estas dimensões são consideradas de forma interdependente. Deste modo, a educação apresenta-se como tendo uma abrangência enorme na vida de cada criança, tornando-se importante no seu desenvolvimento, incluindo no domínio emocional. Hamre (2014) corrobora esta teoria conceptualizando o ensino com base nas interações, uma vez que defende que o desenvolvimento positivo exige a existência de relações positivas e saudáveis entre educador e criança.

1.2 A Importância dos Educadores

Em todas as idades, as relações apresentam uma função, essencialmente de segurança, apoio ou proteção (Veríssimo et al., 2017). Segundo Liew, Chen e Hughes (2010), os professores e educadores são importantes agentes de socialização e fontes de apoio, fora do ambiente familiar das crianças, e desempenham um papel compensatório para crianças que possam ter algumas dificuldades na regulação de comportamentos e emoções. O educador é um elemento essencial no processo de educação, uma vez que ajuda a criança a agir ativamente, transformando e dando sentido à informação que recolhe (Pulino, 2017). Desta forma, a relação estabelecida entre o educador e a criança torna-se importante, funcionando como apoio na adaptação e ajustamento ao meio escolar (Demaray & Malecki, 2002; Fredriksen & Rhodes, 2004; Palermo, Hanish, Martin, Fabes, & Reiser, 2007).

Para apoiar o desenvolvimento positivo, os cenários da primeira infância devem proporcionar interações diárias responsivas e cognitivamente estimulantes (Hamre, 2014), pois, nesta idade, as crianças estão a desenvolver as suas capacidades de autonomia e auto-regulação (Veríssimo et al., 2017). De um modo geral, o educador deve procurar trabalhar a relação no âmbito educativo, relacionando-se com as crianças de forma a transmitir-lhes segurança afetiva e autonomia, potencializando o seu desenvolvimento afetivo, emocional e social (Decreto-Lei nº 241/2001; Laranjeiro, 2012).

O educador torna-se um adulto de referência para a criança quando lhe transmite confiança, segurança, disponibilidade, responsividade e suporte. Estes sentimentos são transportados para outros contextos de vida através dos modelos internos dinâmicos de vinculação (Silva et al., 2016; Veríssimo et al., 2011). Deste modo, é possível concluir que os educadores de infância devem promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, sendo, também, da sua responsabilidade a promoção da educação. Esta intervenção precoce, antes da entrada das crianças na escolaridade obrigatória, molda o futuro das mesmas e pode promover o seu crescimento. As competências dos educadores devem ser suficientes para a estimulação das capacidades das crianças, promovendo o seu sucesso (Copple & Bredekamp, 2009). A sua ação profissional implica uma reflexão contínua e sistemática sobre as finalidades e práticas pedagógicas, sendo as suas decisões tomadas com enfoque na criança e nas suas características (Silva et al., 2016).

Neste sentido, e de modo a que as suas competências e conhecimentos possam acompanhar as exigências do mundo atual, a formação de um educador deve ser contínua, atualizada e sólida (Copple & Bredekamp, 2009; Pulino, 2017), principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento infantil e aprendizagem geral (Copple & Bredekamp, 2009). Um dos princípios da qualidade da educação remete-nos para a necessidade de profissionais qualificados, cuja formação lhes permite desempenhar as suas funções, de forma adequada, procurando atingir a qualidade pedagógica (D'Orey, 2018). O educador deve estar atento às necessidades da criança, com um interesse constante na qualidade da resposta educativa (Silva et al., 2016), sendo, desta forma, capaz de apresentar competências e conhecimentos necessários para fornecer respostas de qualidade às crianças (Copple & Bredekamp, 2009).

Todas estas preocupações, no que diz respeito à qualidade do ensino, são questões às quais se tem dado cada vez mais atenção, na Europa. Segundo a Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia, ainda existe um grande caminho a percorrer em alguns países, desde a preocupação pelo corpo docente em Malta, na Lituânia e na Irlanda, à procura por uma educação mais inclusiva na República Checa, Letónia e Roménia, passando pela maior atenção que tem que se dar às crianças das escolas da Suécia (Lobo, 2017).

A nível nacional, as prioridades do Ministério da Educação, de um modo transversal, centram-se na luta por uma educação inclusiva, onde todas as crianças, independentemente da sua situação social e pessoal, têm direito a respostas educacionais

com vista ao seu desenvolvimento, e que lhe possibilitam um conjunto de capacidades, ao nível da sua formação, de forma a incluí-las na comunidade. Segundo o que se encontra regulamentado, as práticas educacionais na idade pré-escolar, vão ao encontro daquilo que foi previsto pela UNESCO, em 2009, que previa uma diversidade de respostas de modo a responder às necessidades das crianças, encontrando-se no centro de toda a atividade escolar o currículo e as aprendizagens das crianças (Decreto-Lei n.º 54/2018).

1.3 Relação Educador – Criança

Uma das relações mais importantes que a criança estabelece na idade pré-escolar é com o adulto de referência do contexto educativo, ou seja, o Educador de Infância, devido ao impacto que o mesmo tem no desenvolvimento das crianças (Rossetti-Ferreira et al., 2009).

Ao longo dos primeiros 6 anos de vida, a criança desenvolve intensamente a linguagem e a sua capacidade de comunicação, aumentando assim a sua motivação e competência para a exploração do mundo que a rodeia (Rodrigues, 2014). Este desenvolvimento da consciência linguística e comunicacional potencializa a sua socialização, uma vez que a criança se relaciona com os seus pares e com o seu educador (Silva et al., 2016). Assim, é relevante a compreensão do contexto que a envolve, atendendo às relações que a mesma estabelece. Silva et al. (2016) afirmam que as relações entre a criança e o adulto de referência na escola facilitam as relações que a mesma estabelece com os pares, no que diz respeito à cooperação em atividades, à expressão oral e às competências sociais, potencializando o seu desenvolvimento.

Partindo da premissa que o desenvolvimento de cada pessoa é o resultado da relação que a mesma estabelece com quem vive e convive, a perspetiva ecológica do desenvolvimento defende que a adaptação ao contexto ocorre como um conceito relacional (Bronfenbrenner & Morris, 2007). No caso das crianças, as relações que estabelecem com as suas famílias e cuidadores, permitem a organização do seu ambiente, tendo em conta as expectativas que têm da relação (Rossetti-Ferreira et al., 2009). A criança traz consigo, e para a escola, um conjunto prévio de competências para lidar com diversos desafios, sendo que ele é reconstruído dia após dia no novo contexto, partindo das interações entre pares, com o adulto, objetos e símbolos (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Assim, é compreensível a abordagem que afirma que o desenvolvimento da criança não resulta apenas das suas características individuais, mas sim da construção social que esta faz com o mundo, principalmente através da interação com o adulto (Rossetti-Ferreira et al., 2009). As pessoas do sistema tornam-se então interdependentes, existindo reciprocidade na relação O Educador, e a relação estabelecida entre a criança e o mesmo, fazem parte do nível mais micro da abordagem sistémica. Este responde ao que as crianças questionam, cria regras sociais, ajuda-as a ampliar o seu olhar, fazendo com que as suas ações estimulem significados a ser relacionados com as situações (Oliveira, 1995; Rossetti-Ferreira et al., 2009). É então com estes processos educativos que as crianças ganham a sua independência, aumentam a sua autorregulação, cooperação, hábitos de trabalho e se adaptam às regras de conduta já existentes na sociedade (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008).

De uma forma resumida, na perspetiva ecológica do desenvolvimento é possível identificar quatro componentes inter-relacionadas, que promovem o funcionamento do sistema, e promovem a aprendizagem social sendo elas: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Relativamente à pessoa, a criança é o foco do sistema, sendo que a mesma apresenta uma rede social de apoio (pais e educador), com os quais estabelece relações. Relativamente ao conceito de processo, este define-se pelas relações que a criança constrói, devendo ser efetivas, regulares, intensas e por longos períodos de tempo (Kurdek & Sinclair, 2000). Essas são enquadradas no jardim de infância frequentado pela criança, e vivenciadas num tempo limitado (até à entrada no 1º ciclo). Desta forma, a estas formas de interação damos o nome de processos proximais, que são os principais mecanismos primários do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, & Morris, 2006).

De um modo geral, quando procuramos compreender a importância das relações diádicas Educador-Criança, percebemos que a principal função destas relações de afeto e segurança é a procura do ajustamento escolar, para a boa adequação da criança ao contexto (Demaray & Malecki, 2002; Fredrisken & Rhodes, 2004; Verschueren & Koomen, 2012). Relações próximas criam oportunidades para que as crianças expressem os seus sentimentos e preocupações, acabando por beneficiar de um maior e diferenciado ajustamento (Birch, & Ladd, 1997).

Tendo em conta tudo aquilo mencionado acima, é evidente a consideração desta relação adulto-criança como uma relação de qualidade, com impacto significativo na vida

da criança. Caracterizadas por serem relações intensas, frequentes e regulares, são um importante motor para o seu desenvolvimento (académico, comportamental e social) (Rudasill, 2011; Veríssimo et al., 2017).

1.3.1 Qualidade da relação

Partindo da premissa de que a relação entre o educador e a criança é relevante para o desenvolvimento da criança, torna-se necessário avaliar a qualidade da mesma, bem como o contexto em que se desenvolve, como por exemplo o ambiente que a criança vive dentro da sala (Copple & Bredekamp, 2009). A qualidade da relação entre o educador e a criança tem implicações futuras e importantes na vida da criança, pois as relações exercem impacto não só ao longo dos anos de frequência do contexto pré-escolar, como também nos anos que se seguem (e.g., ao transitar para a escolaridade obrigatória) (Rudasill, 2011). A qualidade das relações pode ser definida com base em três dimensões fundamentais, que perspetivam domínios da relação de carácter positivo e negativo: proximidade, dependência e conflito (Birch & Ladd, 1997; Cadima et al., 2016; Pianta, 1994).

No que diz respeito ao domínio positivo, a proximidade engloba o grau de comunicação aberta, afeto e carinho que existe entre o educador e uma criança, funcionando esta como uma fonte de suporte, confiança e autonomia (Birch & Ladd, 1997; Cadima et al., 2016; Spilt et al., 2010; Thijs & Koomen, 2009). Este sentimento de proximidade proporciona uma maior segurança emocional e apoio para as crianças. A prontidão académica, o interesse pela escola, a atenção às tarefas, os comportamentos pró-sociais, o desenvolvimento cognitivo, bem como a segurança na exploração do meio, são mais alguns dos benefícios das relações próximas (Birch & Ladd, 1997; Koomen, Verschueren, Schooten, Jak, & Pianta, 2012; Papadopoulou & Gregoriadis, 2016). Educadores mais responsivos são mais envolvidos com as crianças com as quais se sentem próximos, e respondem de forma individualizada, estimulando comportamentos sociais e de desenvolvimento académico (Hamre, 2014).

No domínio negativo, temos os conceitos de dependência e conflito (Thijs & Koomen, 2009). Estes refletem uma relação que não apresenta bases seguras, dificultando o envolvimento e adaptação da criança no contexto escolar (Koomen et al., 2012),

podendo potencializar comportamentos mais agressivos, por parte das crianças (Papadopoulou, & Gregoriadis, 2016).

A dependência, característica que interfere no ajustamento da relação, é característica em crianças que são possessivas na interação com o adulto, de uma forma inadequada. Os seus comportamentos são indicadores de uma necessidade excessiva de apoio, por parte do educador, necessitando da sua ajuda na realização das tarefas do dia-a-dia; relações de elevada dependência fazem com que a criança necessite de ajuda do adulto nas suas tarefas (Birch & Ladd, 1997; Cadima et al., 2016). Crianças mais dependentes, principalmente as do sexo masculino, tendem a apresentar menos hábitos futuros de trabalho e menos competências académicas. Nestas situações, as crianças tendem a apresentar atitudes mais negativas face ao ambiente educativo, sentindo-se mais hesitantes para explorar o ambiente (i.e., sala de atividades) (Koomen et al., 2012). Em muitos casos, uma relação dependente não é sinónimo de uma relação próxima, sendo frequente a ocorrência de sentimentos de solidão na criança (Birch & Ladd, 1997). Por fim, crianças mais dependentes do seu educador são, normalmente, menos maduras do que os seus colegas mais independentes, e essa dependência pode-se dever à procura excessiva de apoio, para evitar a solidão – consequência da inexistência de interações. A literatura defende que alguns educadores afirmam que é mais fácil manter uma relação com quem é independente (Birch & Ladd, 1997).

O conflito é definido como o grau com que o educador percebe a relação com a criança como imprevisível e negativa, sendo considerado um fator stressante na relação, e, principalmente, no ambiente educativo, uma vez que resume interações coercivas e discordantes (Birch & Ladd, 1997; Cadima et al., 2016; Spilt et al., 2010). Crianças mais conflituosas nas suas relações têm mais tendência para apresentar resultados futuros mais negativos: menor prontidão académica, menor participação em sala, atitudes mais negativas face à escola, maior afastamento social e, por consequência, maior solidão, maiores níveis de agressão, hiperatividade e comportamentos antissociais (Koomen et al., 2012). Quanto maior for o conflito nas relações com o educador, maior será o evitamento do ambiente escolar, por parte da criança, menores os graus de envolvimento nas tarefas e maiores os problemas de comportamento da criança (Birch & Ladd, 1997; Papadopoulou & Gregoriadis, 2016)

Uma relação saudável e de qualidade é definida como sendo próxima, pouco dependente e com pouco conflito. Neste tipo de relações, as crianças apresentam menores

níveis de solidão, mais comportamentos de envolvimento e um maior desenvolvimento das suas competências académicas (Birch & Ladd, 1997), aumentando as suas capacidades de autonomia (Pianta, 1994). Cadima, Doumen, Verschueren e Buyse (2015) ao reverem a literatura relativa ao impacto das relações positivas estabelecidas em idade pré-escolar, entre a criança e o seu educador, afirmam que as mesmas predizem valores mais altos de competência social e académica, ajudando a reduzir o risco e o insucesso escolar. O relacionamento positivo propicia, deste modo, um maior ajustamento escolar e social, que o negativo (Pianta, 1994; Verschueren & Koomen, 2012).

Deste modo, é possível compreender que quando as relações estabelecidas com os educadores são de qualidade, a criança acaba por apresentar melhores resultados em termos de competências pessoais, sociais, comportamentais e académicas (Hamre, 2014).

1.4 Percepções acerca da qualidade da relação

Ao refletirmos acerca do ajustamento da criança em contexto pré-escolar devemos ter em consideração diversos fatores, tais como: as percepções dos educadores de infância, a interação que os mesmos estabelecem com as crianças, as expectativas e atitudes das crianças face ao contexto e seus elementos, bem como os sentimentos das crianças sobre a relação com os adultos de referência (Pianta, 1994). Neste sentido, e uma vez que algumas das características e comportamentos do educador e da criança têm impacto na relação, torna-se necessário compreender como é que a mesma é percebida pelos dois intervenientes, para que a relação estabelecida possa ser considerada no seu todo.

Os educadores e as crianças constroem modelos internos dinâmicos da relação da díade que funcionam como estruturas para a interpretação e compreensão das relações com os outros. Esses modelos, com sentimentos, cognições e expectativas, englobam uma história social, que permite que o educador e a criança avaliem a qualidade da relação, por fazerem parte dela (Spilt et al., 2010).

1.4.1 Perspetiva do educador

Quando procuramos compreender a relação desta díade, a perspetiva do educador de infância é uma fonte importante e valiosa de informação, uma vez que é através da sua

descrição de alguns comportamentos e dados da criança, que nos é possível prever alguns resultados do desempenho e adaptação da mesma, a curto e longo prazo (Birch & Ladd, 1997; Davis & Dupper, 2004; Hughes, 2011; Thijs & Koomen, 2009). As suas percepções refletem uma postura profissional, baseada em formação académica e experiência com múltiplas crianças, e um conjunto de expectativas no que diz respeito ao modo como estas se devem relacionar com os adultos (Spilt et al., 2010).

Quando questionamos o educador sobre alguma criança em particular, este considera a sua adaptação escolar, o seu envolvimento na sala de atividades e a relação que esta estabelece com os pares (Veríssimo et al., 2017). A forma como o educador avalia as interações, depende bastante da interpretação que faz de determinados comportamentos (Birch & Ladd, 1997), e das avaliações subjetivas, e não neutras, das crianças (Thijs & Koomen, 2009), tendo por base as três dimensões da relação. De uma forma resumida, o educador tenderá a interpretar as relações próximas como sendo as mais calorosas e de confiança, as relações conflituosas como sendo discordantes e coercivas e as relações de dependência como sendo características de crianças pouco autónomas (Spilt et al., 2010). Contudo, de uma maneira geral, os educadores têm tendência para relatar relações de maior proximidade e menor conflito com as crianças (Pianta, 1994).

1.4.2 Perspetiva da criança

As crianças, no contexto educativo, desejam experienciar relacionamentos que lhes forneçam apoio emocional e cognitivo, e é no educador e nos colegas que encontram esse suporte (Maia & Williams, 2005). No caso específico do educador, no ambiente escolar, este é visto como o substituto provisório do adulto cuidador da criança, nesse novo contexto (Birch, & Ladd, 1997). As relações que as crianças estabelecem com o educador facilitam a aquisição de competências necessárias para uma experiência de sucesso na escola. Deste modo, as relações percebidas, pela criança, como sendo bem-sucedidas, estão associadas à autoperceção de sucesso e adaptação escolar (Spilt et al., 2010).

As crianças em jardim de infância são capazes de fornecer informações fidedignas e significativas no que diz respeito às percepções que têm sobre os seus educadores, e sobre as relações que estabelecem com os mesmos, dando-nos uma perspetiva alternativa e interna dos relacionamentos, através do relato dos seus sentimentos e experiências

(Papadopoulou & Gregoriadis, 2016). As percepções sobre o tipo e qualidade da relação têm as suas bases nos modelos de vinculação que a criança cria com esta nova figura. As relações de pais e filhos permitem que a criança desenvolva diversos processos cognitivos durante as interações que, ao se relacionar com outros adultos de referência, transfere para essa nova relação (Pianta, 1994; Verschueren & Koomen, 2012). Os *scripts* de base segura característicos da díade Educador-Criança, são semelhantes aos dos modelos internos dinâmicos que a criança criou com a sua família, conseguindo esta prever o comportamento do adulto em determinadas situações (Veríssimo et al., 2017).

As crianças procuram, no jardim de infância, uma certa proximidade e qualidade emocional na relação com o novo adulto de referência, criando assim bases para uma relação de envolvimento e afeto (Pianta, 1994). O educador torna-se, então, numa representação de conforto, que funciona como a principal ferramenta na construção da relação (Veríssimo et al., 2017). Segundo Spilt et al. (2010), podemos avaliar a percepção da criança, sobre a relação, partindo de conceitos como o afeto, o conflito e o suporte à autonomia. A dimensão relativa ao afeto da relação remete para os momentos em que a criança se sente cuidada e valorizada por parte do adulto. No que diz respeito ao conflito, são característicos os momentos em que a criança perspetiva a crítica do educador, percecionando-o como indelicado, exigente e duro.

Por fim, na dimensão do suporte à autonomia, o adulto deve estimular os interesses da criança, proporcionando abertura e flexibilidade na realização de novas tarefas. A criança, ao longo do seu desenvolvimento, cria recursos de motivação intrínseca que podem e devem ser estimulados pelo educador (Reeve, 2006). As suas necessidades psicológicas servem de base motivacional para o seu funcionamento (Ryan & Deci, 2002), porém os educadores devem estruturar as oportunidades na sala de atividades, tendo em conta os interesses das crianças, para que estas possam desenvolver diversas capacidades e competências (e.g., responsabilidade e autonomia) (Reeve, 2006). Os educadores que desencorajam as crianças, no que diz respeito à sua autonomia e escolha, são percecionados pelas mesmas de uma forma mais negativa e conflituosa (Mantzicopoulos, 2003). Quanto maior for a autonomia das crianças, e o apoio fornecido pelo educador neste processo (i.e., suporte à autonomia), maior será a proximidade entre o adulto e a criança (Mantzicopoulos, 2003), e conseqüentemente maior a qualidade da sua relação e das suas interações. Nas situações em que o educador apoia as crianças,

estas acabam por atingir de forma ativa os seus próprios objetivos, sentindo-se mais próximas dos seus educadores (Reeve, 2006).

Assim, e na perspetiva da criança, se esta sentir que a relação que estabelece com o adulto é segura e que lhe fornece suporte para a autonomia em sala, vai-se sentir mais capaz de explorar o ambiente e de interpretar a relação como uma ferramenta que lhe providencia afeto, desenvolvendo interações competentes. Porém, se a relação for sentida como insegura, a criança não se vai sentir capaz de contactar com o educador, podendo resultar em sentimentos de raiva e menos reações positivas no momento da interação, acabando por se envolver menos no contexto escolar (Reeve, 2006; Veríssimo et al., 2017).

1.5 Preditores da Qualidade da Relação

Segundo Baker et al. (2008), a relação estabelecida entre os dois elementos da díade é afetada pelas histórias de relacionamentos e pelas competências de ambos. Apesar das relações serem mais facilmente vistas como fruto dos atributos das crianças, do que dos educadores (Thijs & Koomen, 2009), a verdade é que existem inúmeros fatores que predizem a relação que é estabelecida. Estes encontram-se relacionados com diversos domínios (e.g., características do educador, características da criança ou do grupo e características familiares), exercendo impacto em ambas as percepções. Deste modo, nesta secção serão descritas algumas variáveis que se associam às percepções que os educadores e as crianças têm sobre a relação.

1.5.1 Variáveis ao Nível do Educador

Diversa literatura fornece-nos informação sobre algumas características do educador, que estão associadas às percepções das crianças e dos próprios educadores, sobre a relação da díade. Uma delas é a sua formação. Como referido anteriormente, são necessárias oportunidades de desenvolvimento profissional contínuas, para que a prática seja cada vez mais adequada e atualizada. Quando os educadores têm mais formação apresentam conhecimentos mais especializados, tornando-se mais competentes. Este conhecimento transmite-lhes confiança e segurança na sua prática, ajudando a tomar melhores decisões que beneficiarão a criança (Copple & Bredekamp, 2009), e

conseguindo prever alguns dos seus comportamentos, por terem formação ao nível do desenvolvimento (Cassidy, Buell, Pugh-Hoese, & Russell, 1995). Bons educadores caracterizam-se por serem intencionais em tudo o que fazem, sendo mais decididos e cuidadosos sobre as suas ações (Copple & Bredekamp, 2009). Quanto mais os educadores se encontrarem qualificados para o exercício das suas funções, maior será a ocorrência de comportamentos de qualidade, dentro da sala de atividades. A formação fornece-lhes conhecimentos e habilitações para que possam incentivar o desenvolvimento de diversas competências cognitivas e sociais nas crianças (e.g., cooperação). Neste sentido, os educadores aumentam a atenção dada às crianças, uma vez que se encontram mais focados nas suas atitudes e interesses, sendo mais sensíveis às suas necessidades e procurando reduzir os comportamentos negativos (Barnett, Schulman, & Shore, 2004).

Deste modo, podemos afirmar que a formação dos educadores tem impacto relevante na relação da díade uma vez que uma base segura de formação aumenta a qualidade dos comportamentos do educador. As suas competências e conhecimentos, nomeadamente no que diz respeito a temáticas do desenvolvimento e de gestão de conflitos, permitir-lhe-ão responder mais adequadamente às necessidades e situações ocorrentes na sala de atividades (Pinho et al., 2013). A criança, ao perceber o seu educador como responsivo, tenderá a avaliar a relação como de maior qualidade, sentindo-se mais próxima do mesmo (Verschueren & Koomen, 2012). No que diz respeito ao conflito este tem tendência a ser menor, uma vez que o educador apresenta formação para gerir adequadamente os comportamentos das suas crianças (Cassidy et al., 1995).

1.5.2 Variáveis ao Nível da Criança

As características das crianças também estão associadas às características das relações que estas estabelecem com o educador de infância, e com o seu ajustamento (Pianta, 1994; Pinto, Grande, & Novais, 2005). Desse modo, esta secção procurará explorar as associações entre essas características (e.g., género e problemas de comportamento) e a qualidade da relação.

a. *Género*

No que diz respeito às diferenças de género, estas desempenham um papel importante no relacionamento interpessoal. Inúmeros são os estudos que corroboram este pressuposto e que procuram encontrar o sentido e força desta relação. Na idade pré-escolar, a socialização do papel de género prevê que as meninas sejam mais sensíveis à qualidade dos relacionamentos, por serem mais orientadas socialmente, apresentando-se como mais carinhosas e tendo uma maior preocupação com a qualidade da relação estabelecida com o educador (Spilt et al., 2010). Elas são caracterizadas, pelos educadores, como estando mais envolvidas nas tarefas de sala e apresentando atitudes mais positivas, em relação à escola, comparativamente aos meninos (Carvalho, 2004), sendo, deste modo, avaliadas de um modo mais positivo (Gardinal & Marturano, 2007). Os meninos, em idade, pré-escolar, são caracterizados pelos seus educadores como sendo mais agressivos, desrespeitosos, explosivos, provocativos, desobedientes, fazendo com que o professor interprete os seus comportamentos como sendo mais hostis, e criando uma relação mais conflituosa entre ambos (Gardinal & Marturano, 2007). Segundo Koch (2003), os meninos e meninas não são tratados de igual forma na sala de atividades, sendo que os educadores relatam um maior conflito e menor proximidade com os meninos e maior proximidade e menor conflito com as meninas (Birch & Ladd, 1997; Koomen et al., 2012; Papadopoulou & Gregoriadis, 2016; Spilt et al., 2010). Os meninos também relatam a existência de maior conflito nas relações, comparativamente com as meninas (Mantzicopoulos, 2003), considerando assim a relação de menor qualidade.

b. *Problemas de comportamento*

Os problemas de comportamento influenciam as relações que a criança estabelece no jardim de infância e podem ter consequências negativas no desenvolvimento e adaptação escolar das mesmas (Baker et al., 2008). Os problemas de comportamento têm sido conceptualizados como sendo de internalização ou de externalização. Os comportamentos de internalização incluem sintomas ansiosos, depressivos e de retirada social, sendo que, por sua vez, os comportamentos de externalização se caracterizam-se por comportamentos mais impulsivos e agressivos (Baker et al., 2008).

Segundo a literatura, quanto mais problemas de internalização demonstrar a criança, maiores serão os níveis de conflito e dependência sentidos na relação e menores os índices de proximidade (Rudasill, 2011; Spilt et al., 2010; Thijs & Koomen, 2009). O mesmo cenário ocorre quando a criança apresenta comportamentos mais agitados ou de hiperatividade (Thijs & Koomen, 2009). Em crianças com comportamentos de raiva, as relações têm tendência a ser mais conflituosas (Justice, Cottone, Mashburn, & Rimm-Kaufman, 2008). Ou seja, quando a criança apresenta algum problema de comportamento, seja ele de internalização ou externalização, a relação com o educador tem tendência a ser caracterizada como sendo mais conflituosa e menos próxima, ou seja, de menor qualidade. A relação é percebida deste modo tanto pela criança como pelo educador, pois para além dos educadores terem maior dificuldade em criar relações com crianças que perturbem os seus pares, também têm pouca tolerância e paciência para lidar com as crianças que apresentam problemas de comportamento, sendo que estas acabam a sentir que têm menos apoio e menos respostas adequadas (Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2007; Thijs & Koomen, 2009).

b. Competência social

A competência social é definida como a capacidade que o sujeito tem de organizar os seus pensamentos e sentimentos, e de orientar as suas ações de acordo com os seus objetivos, sendo capaz de lidar com críticas, fazer perguntas e seguir as regras estabelecidas (Fialho, 2012; Prette & Prette, 2001). As crianças socialmente competentes tendem a relacionar-se melhor com os seus companheiros, elogiando-os e oferecendo ajuda; tendem a ser mais autocontroladas, pois regulam o seu humor, respeitam os limites e seguem as regras estabelecidas pelo educador; e tendem a ser mais assertivas, sendo capazes de fazer e aceitar elogios e iniciar interações (Prette & Prette, 2003, 2005).

Assim, as competências sociais, desenvolvidas nas crianças, fornecem-lhes capacidades para uma interação organizada e para o cumprimento das regras estabelecidas na sala de jardim de infância (Brás & Reis, 2012), funcionando assim como fator de proteção para a adaptação escolar (Cecconello & Koller, 2000; Dias, Soares, & Freire, 2004). Quando as crianças são socialmente competentes têm mais interações sociais de qualidade, acabando por prestar mais atenção às necessidades dos seus pares, e procurando também auxiliar o educador nas tarefas de sala (Brás & Reis, 2012). O

funcionamento social adequado (e.g., apoio ao educador) permite o desenvolvimento de modelos internos, na criança, para o estabelecimento de novas relações seguras (Dias et al., 2004). Assim, a mesma tenderá a sentir confiança na relação com o educador, sentindo-se mais próxima dele, e avaliando a relação como sendo de maior qualidade (Dias et al., 2004). O educador, por sua vez, ao interagir com crianças competentes e cumpridoras, tenderá a sentir menores níveis de conflito, e maior proximidade nas relações (Dias et al., 2004).

c. Competência verbal

A linguagem serve como mecanismo primário de comunicação, através do qual os relacionamentos são criados e desenvolvidos. Quando uma criança apresenta alguns défices ao nível da linguagem, maiores serão as suas dificuldades no estabelecimento de relações (Justice et al., 2008). É na interação que ocorrem as experiências mais ricas e significativas para o desenvolvimento da criança, que servem de base para as relações que se estabelecem (Rudasil, Rimm-Kaufman, Justice, & Pence, 2006). Se a criança apresentar pouca complexidade na sua linguagem, apresentará maiores problemas relacionais, no que diz respeito aos níveis de conflito (Rudassil et al., 2006). Isto acontece porque a criança não corresponderá às exigências da relação e não será capaz de através da linguagem gerir as situações mais negativas existentes (Rudassil et al., 2006).

Quando a criança tem menores competências verbais, tem mais tendência para apresentar um comportamento mais retraído em sala, diminuindo o seu nível de sociabilidade e a sua auto-estima, criando maiores dificuldades ao nível da autorregulação (Justice et al., 2008). Estas características aumentam a probabilidade de relações de menor qualidade com o seu educador (Howes et al., 2000). Deste modo, a compreensão da linguagem atua como um preditor positivo para a proximidade das relações entre a criança e o seu educador (Justice et al., 2008).

1.5.3 Variáveis ao Nível do Grupo

Na sala de atividades do jardim de infância, o tamanho do grupo pode variar, alterando consigo a dinâmica vivida, quer entre o educador e as crianças, quer entre as crianças e os seus pares. Nas salas em que o educador tem menos crianças, este consegue

desenvolver mais atividades que enriqueçam o desenvolvimento das mesmas, prestando maior atenção a todas as crianças, através da monitorização e do fornecimento de feedback mais específico em relação às suas tarefas e ao seu desempenho, tornando a criança mais atenta ao que é realizado em sala (Blatchford, 2003).

Nestes casos, o educador consegue, então, ter maior capacidade de resposta e estimulação, proporcionando mais suporte às crianças, uma vez que tem mais tempo para o apoio individual, tendo estas que esperar menos pela atenção do adulto (Barnett et al., 2004; Blatchford et al., 2003; Pinto et al., 2005). Estas condições promovem satisfação no educador, aumentando a sua motivação para o exercício das suas funções, uma vez que o elevado número de alunos na sala aumenta o stress percebido pelo mesmo, reduzindo a sua satisfação em relação ao trabalho (Gates, 2007; Klassen & Chiu, 2010). Em grupos mais pequenos, o educador consegue interagir mais com toda a turma, conhecendo os interesses das crianças, satisfazendo mais rapidamente as suas necessidades (Ansari & Oksrochi, 2006; Odden, 1990). Esta postura de empenho e responsividade transmite maior segurança às crianças, uma vez que recebem mais apoio e cuidados mais adequados (Thijs & Koomen, 2008).

Deste modo, quanto menor for o tamanho do grupo, mais próxima será a relação estabelecida entre o educador e a criança, e mais positiva será a atitude da criança relativa ao adulto que a acompanha diariamente na sala (Odden, 1990; Renwick & McCauley, 1995), aumentando, deste modo, a qualidade da relação.

1.5.4 Variáveis relativas à Situação Familiar

Ao realizarem julgamentos e avaliações sobre as crianças, os educadores de infância precisam de entender a influência de outros contextos, incluindo circunstâncias familiares que possam ter impacto na vida de cada uma (Copple & Bredekamp, 2009), nomeadamente no que diz respeito à dinâmica familiar em que a mesma se insere. Uma decisão adequada a cada criança é definida como sendo aquela em que o educador percebe o contexto familiar, a comunidade, a cultura e a experiência passada de cada criança (Copple & Bredekamp, 2009). Uma criança pode experienciar eventos negativos ou apresentar características desajustadas no seu ambiente familiar que colocam em causa o seu desenvolvimento e crescimento saudáveis, bem como o desempenho e sucesso

escolares, conceptualizados na literatura como sendo fatores de risco (Kumpfer & Alvarado, 2003; Sapienza & Pedromônico, 2005).

Muitos são os autores que se têm centrado nesta temática, procurando nomear os principais fatores de risco que têm impacto na vida da criança, reforçando sempre que a acumulação dos mesmo aumenta a probabilidade de um desfecho menos positivo no que diz respeito ao desenvolvimento da criança (Gutman, Sameroff, & Eccles, 2002; Sapienza & Pedromônico, 2005; Sebates & Dex, 2012). Ao nível da composição familiar, a ausência de um ou dos dois progenitores (Burchinal, Roberts, Hooper, & Zeisel, 2000; Gutman et al., 2002; Maia & Williams, 2005) e a presença de várias crianças no agregado familiar (Andrada, Rezena, Carvalho, & Benetti, 2008; Burchinal et al., 2000; Gutman et al., 2002; Maia & Williams, 2005; Sameroff, Seifer, Barocas, Zax, & Greenspan, 1987), são identificadas como sendo fatores de risco.

A baixa escolaridade dos progenitores é igualmente identificada como um fator de risco na família (Maia & Williams, 2005), uma vez que está associada à diminuição da prontidão escolar da criança (Andrada et al., 2008). Segundo Abreu-Lima, Leal, Cadima e Gamelas (2013), crianças cujos pais apresentem um grau elevado de escolaridade serão mais propensas a apresentar maiores níveis de sucesso escolar e de desenvolvimento de competências sociais.

No que diz respeito à ocupação profissional, quando os progenitores se encontram em situação de desemprego, os recursos na família acabam por se apresentar insuficientes para as necessidades existentes, aumentando os níveis de pobreza e a exclusão social da família, sendo que os pais poderão investir menos nas suas práticas parentais e os seus filhos poderão mostrar-se menos competentes a nível social e relacional (Chaudry & Wimer, 2016; Garbarino & Ganzel, 2000; Sameroff et al., 1987). Ainda no âmbito económico, a literatura sugere que quanto maior for o rendimento familiar, maior será a prontidão escolar das crianças do agregado familiar, uma vez que o baixo rendimento económico é um fator de risco que aumenta os problemas desenvolvimentais das mesmas (Andrada et al., 2008; Haggerty & Mrazek, 1994; Sabates & Dex, 2012; Sameroff et al., 1987).

Segundo a literatura, histórias de vida inseguras e de multirrisco associam-se a maiores níveis de rejeição das relações com adultos e pares (Pianta, 1994). Quanto maior for a acumulação de fatores de risco, menor será o desempenho cognitivo da criança e

maiores dificuldades apresentará na regulação das suas emoções e no estabelecimento de relações com o seu educador (Cadima, Peixoto, & Leal, 2009; Thijs & Koomen, 2009; Wanless, McClelland, Tominey, & Acock, 2011). Assim, e em termos do contexto familiar, o risco a que a criança está sujeita e a dinâmica na qual a mesma se insere são importantes preditores da percepção da relação, uma vez que quanto mais fatores de risco a criança apresentar, maiores serão os níveis de conflito e menores os níveis de proximidade na relação com o educador, percecionados por ambos, característicos de uma relação de menor qualidade (Raimundo, 2017).

1.6 O presente estudo

As experiências iniciais têm efeitos profundos e cumulativos no desenvolvimento e na aprendizagem de uma criança (Copple & Bredekamp, 2009). Nos primeiros anos, relacionamentos afetuosos e estimulantes com adultos responsivos são necessários para múltiplas áreas do desenvolvimento infantil (e.g., empatia, cooperação e autorregulação), sendo que modelos positivos, de suporte e de autonomia propiciam a aquisição de novas capacidades (Copple & Bredekamp, 2009).

As relações são uma boa via de interação e aprendizagem, e inicialmente não eram consideradas quando nos referíamos ao contexto pré-escolar (Pianta, 1994). As relações que são estabelecidas com os educadores têm impacto no desenvolvimento da criança, afetando o seu comportamento precoce e as suas competências académicas (Papadopoulou & Gregoriadis, 2016; Veríssimo et al., 2017). As crianças desenvolvem-se melhor quando têm relacionamentos positivos e consistentes com adultos responsivos (Copple & Bredekamp, 2009). As mesmas consideram-se mais capazes em relações próximas com o seu educador (Baker et al., 2008), uma vez que é nestas interações que ocorrem muitas das suas aprendizagens (Copple & Bredekamp, 2009). Quanto melhor for a relação com o educador, maior será a competência social e o desenvolvimento emocional da criança (Copple & Bredekamp, 2009). Boas relações ajudam, também, a que os educadores se sintam mais motivados para ajudar o aluno nas suas conquistas (Baker et al., 2008).

A relação da díade Educador-Criança é importante no desenvolvimento da criança, tanto a curto como a longo prazo (Davis & Dupper, 2004; Hughes, 2011). Ao

compreender as percepções que os intervenientes da relação apresentam sobre a mesma, é possível refletir e intervir sob os seus preditores, atuando para o benefício da criança.

Este estudo vem contribuir para reforçar o conhecimento sobre as percepções acerca da qualidade da relação Educador-Criança e a sua associação, com base na recolha de informação junto de múltiplos informantes (i.e., educador e criança e família), para que seja possível a consideração de preditores, numa conceção sistémica. Tal torna-se necessário uma vez que até ao momento não foram desenvolvidos estudos que procurassem aceder aos mesmos objetivos, recorrendo a preditores multi-contextuais.

1.7 Objetivos e hipóteses

Este trabalho visa identificar os preditores da percepção do educador sobre a relação com a criança, ao nível da proximidade e do conflito, e os preditores da percepção da criança relativamente à qualidade da relação da díade. Tendo em conta a literatura revista, formulámos os seguintes conjuntos de hipóteses:

1. As variáveis ao nível do educador (formação), da criança (género, problemas de comportamento, competência social e competência verbal), do grupo (tamanho do grupo) e da família (fatores de risco familiar), bem como a percepção da própria criança, são preditores da percepção do educador sobre a qualidade da relação Educador-Criança, no que diz respeito à proximidade da relação. Esperam-se percepções de uma maior proximidade quando: o educador tem mais formação; quando a criança é do sexo feminino, quando a criança não tem problemas de comportamento, quando a criança é mais competente socialmente e verbalmente; quando o grupo de sala é pequeno; e quando a família apresenta menos fatores de risco.
2. As variáveis ao nível do educador, da criança, do grupo e da família, bem como a percepção da própria criança, são preditores da percepção do educador relativamente o grau de conflito da relação Educador-Criança. Esperam-se relações mais conflituosas quando: o educador não apresenta muita formação; quando a criança é do sexo masculino, quando a criança revela mais problemas de comportamento, quando a criança é menos competente socialmente e verbalmente; quando o grupo de sala é maior; e quando a família apresenta mais fatores de risco.

Percepções dos dois elementos da díade sobre a relação Educador-Criança

3. As variáveis ao nível do educador, da criança, do grupo e da família, bem como a percepção do educador sobre a qualidade da relação predizem a percepção da criança sobre a qualidade da relação Educador-Criança. Espera-se que a criança relate relações de maior qualidade quando: o educador tem mais formação; quando a criança é do sexo feminino, quando a criança não tem problemas de comportamento, e quando a criança é mais competente socialmente e verbalmente; quando o grupo de sala é mais pequeno; e quando a família apresenta menos fatores de risco.

II. Método

Os dados do presente trabalho fazem parte 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), e recolhidos durante os anos letivos 2015/2016 e 2016/2017.

1. Participantes

1.1 Crianças

No presente estudo, participaram 342 crianças com desenvolvimento típico, apresentando idades compreendidas entre os 40.5 meses e os 75.6 meses ($M = 59.99$, $DP = 7.97$). Da amostra faziam parte 167 (48.8%) crianças do sexo masculino e 175 (51.2%) crianças do sexo feminino.

No que respeita à escolaridade dos seus pais, as mães apresentavam uma média de 14.2 anos de escolaridade ($DP = 3.85$) e os pais uma média de 13.74 anos ($DP = 4.29$).

1.2 Salas e instituições

Do projeto fizeram parte, inicialmente, 59 salas de jardim de infância, sendo que uma delas foi retirada da amostra por abandono da educadora, por motivos de baixa médica. Deste modo, participaram 58 salas, pertencendo 28 (48.3%) a agrupamentos de escolas públicas, 14 (24.1%) a instituições privadas sem fins lucrativos e 16 (27.6%) a instituições privadas com fins lucrativos.

De cada sala faziam parte, em média, 20 crianças ($M = 20.79$, $DP = 4.21$). No que respeita à composição etária do grupo de crianças, existiam 8 salas (13.8%) compostas apenas por crianças de 4 anos, 6 salas (10.3%) compostas por crianças com 5/6 anos e 44 salas (75.9%) mistas, compostas por crianças entre 3 e 6 anos.

1.3 Educadoras de Infância

O projeto pôde contar com a participação de 58 educadoras, responsáveis por cada sala, sendo na sua totalidade do sexo feminino, e apresentando uma média de idades de 43.07 anos ($DP = 8.6$). No que respeita aos anos de escolaridade, apresentavam uma média de 16.72 anos ($DP = 2.16$), apresentando-se heterogénea a descrição de formação das mesmas. Do total, 5 (8,6%) educadoras apresentavam Bacharelato, 40 (69%) tinham Licenciatura, 6 (10,3%) educadoras tinham pós-graduação e 7 (12,1%) concluíram o Mestrado, sendo que 11 (19%) das 58 educadoras se especializaram em diversas áreas, como por exemplo, primeira infância, intervenção precoce e educação especial.

2. Instrumentos

2.1 Questionário Sociodemográfico às Educadoras

De forma a recolher informação sociodemográfica sobre as Educadoras de Infância, foi entregue um questionário solicitando, entre outros dados, o número de anos de escolaridade completos. Esta questão foi utilizada para operacionalizar a variável anos de formação da educadora.

2.2 Escala da Relação Educador-Aluno

Para medir a percepção das educadoras de infância sobre a relação estabelecida com as crianças, no que diz respeito à proximidade e ao conflito, e de forma a perceber a qualidade dessa mesma relação, procedeu-se à aplicação da versão mais curta da Student-Teacher Relationship Scale (*STRS*), traduzida para a população portuguesa (Patrício, Barata, Calheiros, & Graça, 2015). A *STRS* é composta por 15 itens provenientes da escala original (Pianta, 2001). Para o presente estudo, não foi considerada a subescala Dependência, por ser descrita na literatura como instável (e.g., Cadima et al., 2015; Koomen et al., 2012). Assim, os itens são avaliados tendo em conta a percepção do educador sobre a relação com uma determinada criança, no que diz respeito às dimensões de proximidade e conflito. As educadoras responderam a todos os itens segundo uma escala de 5 pontos, correspondendo a (1) *definitivamente não se aplica*, (2) *não se aplica*

realmente, (3) *neutro/sem certeza*, (4) *aplica-se em parte* e (5) *definitivamente que se aplica*.

A subescala de proximidade é composta por 7 itens, incluindo os seguintes exemplos: “Eu partilho uma relação próxima e afetiva com esta criança”, “Se estiver chateada, esta criança irá procurar o meu conforto”, e “Esta criança partilha abertamente os seus sentimentos e experiências comigo”. Para uma interpretação mais correta dos dados, procedemos à inversão da codificação do item “Esta criança sente-se desconfortável com o meu afeto ou contacto físico”. Todos os itens se mostraram relevantes para a dimensão (Patrício et al., 2015). No que respeita à codificação, quanto maior for a pontuação obtida nos itens, mais próxima e calorosa será a relação estabelecida entre o educador e a criança, segundo a perspetiva do educador. As pontuações obtidas nesta subescala apresentaram uma consistência interna de $a = .87$.

No que diz respeito à subescala de conflito esta é composta por 8 itens, como por exemplo “Esta criança e eu parecemos estar sempre em luta um com o outro”, “Esta criança facilmente se zanga comigo” e “Esta criança é sorradeira e manipuladora comigo”. Todos os itens pertencentes a esta escala são relevantes para a constituição da mesma (Patrício et al, 2015). Em termos de cotação, quanto mais alta for a pontuação obtida, mais conflituosa será a relação com a criança-alvo. As pontuações obtidas nesta escala apresentaram uma boa consistência interna ($a = .86$).

As duas subescalas apresentaram uma relação fraca, negativa e significativa ($r = -.15, p < .001$), sendo que quanto maior for o resultado obtido na escala proximidade, menores serão os valores observados na escala conflito.

2.3 Perceção das Crianças sobre a Relação Educador-Criança

De modo a avaliar as percepções das crianças sobre a relação com a sua educadora, procedeu-se à aplicação de um questionário, intitulado “*Percepções das Crianças sobre a Relação Educador-Criança*”. Deste instrumento faziam parte 11 itens, retirados dos instrumentos *Young Children’s Appraisals of Teacher Support* (Mantzicopoulos & Neuharth-Prichett, 2003) e *Kindergartner-Teacher Interaction Computer* (Dijk, Graff, Knotter, & Koster, 2006, citado por Spilt et al., 2010).

Do primeiro instrumento foram retirados 10 itens, que remetiam para dimensões como o nível de afeto da relação (i.e., o educador é visto como fonte de apoio e incentivo de aceitação; e.g., “A minha educadora... responde às minhas questões; ... escolhe-me como ajudante.”), o suporte à autonomia (i.e., o educador fornece oportunidades de escolha e autonomia nas tarefas; e.g., “A minha educadora... deixa-me escolher onde me sento; ... deixa-me escolher os trabalhos que quero fazer.”) e o conflito (i.e., comportamentos negativos do educador, percebidos pela criança; e.g., “A minha educadora... diz-me para fazer trabalhos que eu não gosto de fazer; ... diz-me para parar de fazer trabalhos que eu gosto de fazer.”). Do segundo instrumento, foi retirado um único item, sendo este “A minha educadora ouve-me”. Os itens foram apresentados às crianças em pequenos cartões, lidos pelo investigador, solicitando que as crianças os colocassem em duas caixas distintas. Nas situações em que a resposta não se adequava à sua educadora, ou seja, em que a afirmação era falsa (e.g., a educadora não fazia jogos com ele), a criança deveria colocar o cartão num caixote do lixo, sendo a sua resposta codificada como 0. Caso o item fosse verdadeiro, ou seja, a afirmação se adequasse à relação que a criança estabelecia com a educadora (e.g., a educadora fazia jogos com ele), era pedido que a criança colocasse o cartão num cofre, sendo a resposta codificada como 1. Procedeu-se à inversão da codificação dos itens 2 e 3 (“Diz-me para parar de fazer trabalhos que eu gosto de fazer” e “Diz-me para fazer trabalhos que eu não gosto de fazer”, respetivamente). De forma a que as instruções da tarefa fossem bem compreendidas pela criança, foram apresentados 2 itens-teste, representativas dos conceitos verdadeiro e falso (“A minha educadora é mais alta que eu” e “A minha educadora tem cabelo azul”, respetivamente). No que diz respeito aos valores obtidos, quanto maior fosse o resultado apresentado, maior seria a concordância da criança com as frases descritas. Quando considerados os 11 itens, apurou-se uma consistência interna baixa ($\alpha = .38$).

De forma a compreender as dimensões presentes no instrumento, realizou-se uma Análise de Componentes Principais (ACP). Para tal, tornou-se necessário verificar o cumprimento de diversos requisitos, tais como: a existência de variáveis métricas; a amostra ter uma dimensão adequada, existindo, pelo menos, cinco vezes mais casos do que o número total de variáveis ($n = 336$); e a (não) existência de multicolinearidade entre as variáveis. A avaliação deste último requisito foi feita através da análise estatística Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) cujo valor obtido foi de .609, indicando uma adequabilidade

moderada, e do teste de Bartlett ($\chi^2(55) = 199,983; p < .001$), que permitiu concluir que existe uma correlação entre pares de variáveis. Após a realização de uma análise paralela para verificação do número de componentes a extrair com a análise, a ACP foi forçada a dois fatores. Para uma interpretação mais cuidada das componentes principais em análise, e de forma a se obter uma estrutura simplificada das correlações das variáveis com cada componente, foi realizada uma rotação ortogonal varimax.

Devido à existência de baixas comunalidades, foram retirados da análise os itens 4 e 2, sendo que a Componente I era composta pelos itens 1, 7, 8, 9, 11 e a Componente II pelos itens 3, 5, 6, 10. Devido à fraca consistência interna ($\alpha = .351$ e $\alpha = .260$, respetivamente), removeu-se o item 11. Apesar dos valores de consistência interna terem sofrido alteração ($\alpha = .342$ e $\alpha = .471$, respetivamente), os mesmos eram ainda insuficientes para assegurar a qualidade psicométrica das componentes. Assim, e seguindo a mesma lógica dos passos anteriores, foi retirado o item 3 e de seguida o item 9, fazendo agora parte da Componente I os itens 1, 7 e 8, e da Componente II os itens 5, 6 e 10, com um $\alpha = .320$ e $\alpha = .514$, respetivamente. Para não remover mais itens da escala, foram considerados os valores de correlação inter-item de cada fator. Assim, e uma vez que o Fator I apresentava um valor inter-item de $.13 (< .15)$, não pôde ser considerado. Por seu turno, o valor inter-item do Fator II foi de $.259 (> .15)$, tendo sido esta a componente extraída do instrumento. Ou seja, a percepção da qualidade da relação, por parte das crianças, foi analisada através da definição de uma única componente, denominada de Suporte à Autonomia, composta pela soma dos itens 5, 6 e 10 (“A minha educadora... deixa-me escolher os trabalhos que eu quero fazer; deixa-me fazer as atividade/coisas que eu quero fazer; deixa-me escolher onde me sento”, respetivamente), podendo a escala de resposta variar entre 0 e 3. Esta componente foi assim denominada tendo como base o conteúdo dos três itens e as dimensões de avaliação da relação, por parte da criança, descritas na revisão de literatura (i.e., afeto, conflito e suporte à autonomia), defendidas por Spilt et al. (2010).

2.4 Sistema de Classificação de Competências Sociais

Para avaliar a competência social das crianças, bem como os seus problemas de comportamento, procedeu-se à aplicação do Sistema de Avaliação de Competências Sociais - versão pré-escolar para a população portuguesa da *Social Skills Rating System*

(SSRS) (Gresham & Elliott, 1990), às educadoras de infância de todas as salas do presente estudo.

No que diz respeito à competência social, esta dimensão é composta por 30 itens, referentes a comportamentos de cooperação, assertividade e pró-sociais (e.g., “Segue as instruções do educador”, “Inicia conversas com pares” e “Responde adequadamente às provocações dos colegas”), apresentando um valor elevado de consistência interna ($a = .91$).

Relativamente aos problemas de comportamento, esta dimensão é composta por 10 itens, que incluem questões referentes a comportamentos de externalização (i.e., comportamentos desadequados que podem envolver algum tipo de agressão) e de internalização (i.e., comportamentos que indiquem presença de sintomas de ansiedade, solidão, baixa auto-estima e tristeza). Alguns exemplos dos itens dos problemas de comportamento são: “Faz birras”, “Discute com os colegas”, “Diz que não gosta de ninguém” e “Parece triste e deprimido”. Esta dimensão apresenta uma boa consistência interna ($a = .81$).

Todos os itens da presente escala são cotados segundo uma escala de 3 pontos, (0) *nunca*, (1) *algumas vezes* e (2) *muitas vezes*, no que se refere à frequência com que os comportamentos descritos ocorrem. Após calcular a média de cada escala, tendo em conta aquilo que se pretende analisar, podemos afirmar que quanto maior for o resultado obtido, maior é a frequência com que esses comportamentos ocorrem.

2.5 Teste de Vocabulário

Com o intuito de avaliar a compreensão verbal de cada criança, ou seja, o seu vocabulário recetivo, foi aplicado o *Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R)* (Dunn, 1986), utilizando-se a adaptação à população portuguesa da versão espanhola, usada no âmbito do Estudo Europeu sobre a Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar (ECCE Study Group, 1997). Durante a aplicação do instrumento, foram apresentadas às crianças quatro figuras de cada vez, num mesmo cartão, solicitando à mesma que apontasse para aquela que correspondesse ao que era descrito verbalmente pelo investigador.

A pontuação direta neste teste foi calculada subtraindo o número de erros da criança ao item superior respondido pela mesma. Quanto maior for o resultado obtido na aplicação do teste, mais elevadas são as capacidades de vocabulário da criança. As pontuações obtidas revelaram valores razoáveis ao nível da consistência interna ($\alpha = .66$).

2.6 Índice de Multirrisco

Para avaliar a situação de risco das famílias, procedeu-se à utilização do Índice de Multirrisco proposto por Cadima et al. (2009). Embora este questionário seja composto por 8 fatores de risco, apenas foram tidos em consideração 5 para a presente dissertação, tendo por base o trabalho de Raimundo (2017).

São considerados fatores de risco:

- *A ausência de 1 ou 2 progenitores (14.2%)*: quando a criança não se encontrava a viver com os seus progenitores (0.3%) ou estava inserida numa família monoparental (13.9%);

- *O nível de escolaridade da mãe ou do prestador de cuidados da criança ser inferior a 6 anos (5.3%)*: quando a progenitora apresenta um nível de escolaridade inferior ou igual ao 2º ciclo;

- *A ocupação profissional desqualificada do principal prestador de cuidados (13.7%)*: quando a progenitora apresenta ocupações profissionais domésticas (3.5%), está desempregada (10.9%) ou reformada (0.3%);

- *Famílias com subsídios da Segurança Social e/ou rendimentos inferiores ao salário mínimo (4.2%)*: quando as famílias dependem dos Subsídios da Segurança Social (0.6%), que tenham rendimentos que na sua totalidade sejam inferiores ao salário mínimo (2.9%), ou que sejam representativas das duas situações de forma simultânea (0.6%);

- *O elevado número de crianças a viver em casa (21.3%)*: situações em que as famílias tenham 3 ou mais crianças, menores de 18 anos, a residir na mesma casa.

Tendo em conta os fatores acima descritos, os itens foram codificados numa escala dicotómica, sendo que (0) refere-se à ausência do fator de risco descrito, e (1) à presença desse mesmo fator. De seguida, e de forma a compreender a situação de risco da criança, procedeu-se à soma de todos os fatores, em todas as crianças-alvo do presente estudo.

3. Procedimento

3.1 Recrutamento

O processo de recrutamento e seleção das instituições, para integração na amostra do presente estudo, teve início com a obtenção das autorizações pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (Autorização n.º 5182/2016), pela Comissão de Ética do ISCTE-IUL (Parecer n.º 12/2015) e pela Direção-Geral de Educação, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (Inquérito n.º 0504000001).

Após estes formalismos, foram contactados, aleatoriamente, Agrupamentos de Escolas da Grande Lisboa, com vista à sua participação no projeto em curso. Após a receção da autorização por parte dos Agrupamentos, na pessoa do Diretor, procedeu-se à marcação de reuniões com as Educadoras de Infância das instituições, de modo a poder ser descrito e explicado todo o projeto e seus objetivos. Apenas quando as educadoras aceitavam participar no estudo, assinando o consentimento informado (Anexo A), é que se poderia dar início a todo o processo, recolhendo os consentimentos informados de todos os pais cujos/as filhos/as frequentassem a sala selecionada (Anexo B). O consentimento informado garantia a confidencialidade e anonimato de todo o processo, salvaguardando o carácter voluntário da participação de cada elemento. Após serem obtidos consentimentos informados assinados, era iniciada a recolha de dados, com o assentimento da criança, uma vez que as mesmas apresentavam idade inferior a 12 anos.

Foi dada prioridade a salas cujas crianças apresentassem idade igual ou superior a 48 meses, uma vez que os instrumentos utilizados estão validados para essas idades. Para se proceder à seleção das crianças a participar no estudo, foi realizado um processo de aleatorização, atribuindo a cada criança um número. Os 6 primeiros números a serem retirados de um saco correspondiam às crianças que integrariam o estudo, e acerca das quais seria recolhida informação mais detalhada, ou seja, cada educadora de infância iria avaliar a relação que tinha com 6 crianças da sua sala. Por fim, deu-se início à realização das tarefas e à recolha de dados, junto das educadoras, das crianças e das suas mães.

3.2 Recolha de dados

Para recrutamento da amostra total pretendida, a aplicação do projeto teve início no começo de dois anos letivos (2015/2016 e 2016/2017), com amostras independentes (29 salas no primeiro ano letivo e 30 salas no segundo). A recolha de dados, da responsabilidade das investigadoras acima referidas, incluiu, em cada sala, 3 momentos distintos.

O primeiro momento teve início no começo do ano letivo, com uma duração média de 3 meses. Ao longo do mesmo procedeu-se à entrega de um questionário à educadora de infância, de forma a recolher alguns dados demográficos das mesmas e informações acerca do grupo de crianças, e aplicou-se a *SSRS*, para obtenção de dados relativos às competências sociais e problemas de comportamento das crianças-alvo. Foi entregue um questionário às mães, composto por questões sociodemográficas que procuravam retratar o Índice de Multirrisco em análise. Neste momento, foi também aplicado o *PPVT* às crianças-alvo.

No que diz respeito ao segundo momento, este teve o seu começo entre fevereiro e março de cada ano, tendo decorrido durante os 4/5 meses seguintes. Foi aplicada às educadoras de infância a escala *STRS*, uma vez que as relações já poderiam ser consideradas estáveis no tempo, e um questionário com questões sociodemográficas complementares às recolhidas anteriormente. Às crianças foi aplicado o questionário *Percepção da Criança sobre a Relação Educador-Criança*. Foram ainda entregues questionários às mães, de forma a ser possível a recolha de mais informação demográfica acerca da família.

Por fim, o terceiro momento, com uma duração média de 3 meses, foi realizado no fim do ano letivo. Ao longo destas semanas, procurou-se recolher novamente os dados sobre os problemas de comportamento e competências sociais das crianças-alvo, junto das educadoras de infância.

Todos os questionários entregues às educadoras de infância e às mães poderiam ser preenchidos quer nas instalações do jardim de infância, quer nas suas respetivas residências, devendo ser depois entregues às investigadoras. Todos os procedimentos realizados com as crianças tiveram lugar numa sala do jardim-de-infância.

De modo a facilitar a junção de todas as medidas recolhidas relativas à mesma criança, foi atribuído um código numérico único a cada criança, que permitia associar cada criança ao respetivo agrupamento e educador. Desde o início, os pais e as educadoras foram informados dos direitos de confidencialidade e anonimato das respostas, que eram garantidos uma vez que os cadernos de resposta só eram associados ao código da criança pelas investigadoras, nunca revelando a identidade do respondente.

4. Análises

As análises estatísticas dos dados recolhidos foram realizadas com recurso ao IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) Statistic, utilizando a versão 20. Num primeiro momento, procedeu-se à caracterização da amostra, através de análises descritivas, no que diz respeito às principais variáveis que integram o presente estudo. De seguida, foi realizado um estudo psicométrico da escala de *Percepção da Criança sobre a Relação Educador-Criança*, através uma Análise de Componentes Principais (ACP), de forma a extrair os fatores que fazem parte da escala. Por fim, foram realizadas três Regressões Lineares Múltiplas, de modo a compreender os preditores da percepção do educador (no que diz respeito à proximidade e conflito) e da criança (no que se refere ao suporte à autonomia). Para que a aplicação dos três modelos fosse possível, foi necessária a verificação dos seus pressupostos: relação linear entre os preditores e a variável critério (Anexo C, D e E); independência dos erros; distribuição normal dos erros; média nula dos erros; homocedasticidade dos erros (i.e., erros com variância constante, qualquer que seja o valor da variável preditora) e ausência de multicolinearidade.

III. Resultados

3.1 Análises Descritivas

No Quadro 3.1 encontram-se descritas as médias, desvios-padrão, mínimos e máximos observados em todas as variáveis em estudo, sendo que foram analisadas as correlações entre si, recorrendo ao Coeficiente de *Pearson* (r), e considerando como nível de significância $p \leq .05$ (conforme pode ser observado no Quadro 3.2).

Quadro 3.1

Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos das variáveis em estudo

Variáveis	n	M	DP	Mínimo	Máximo
Proximidade	337	4.47	.54	2.13	5.00
Conflito	337	1.79	.83	1.00	5.00
Suporte à Autonomia	336	1.68	1.04	.00	3.00
Formação da educadora (anos)	342	16.73	2.16	12	28
Problemas de Comportamento	342	.44	.38	.00	1.80
Competência Social	342	1.49	.32	.57	2.00
Competência Verbal	340	38.24	12.92	3	76
Número de crianças da sala	342	20.87	4.09	8	27
Índice Multirrisco	305	.57	.88	.00	5.00

Através da análise dos dados, é possível constatar que os níveis de proximidade percebidos pela educadora ($M = 4.47$, $DP = .54$), no que diz respeito à sua relação com a criança, encontram-se negativamente e significativamente correlacionados com os níveis de conflito relatados pela mesma ($r = -.16$, $p = .004$) e com o gênero da criança ($r = -.20$, $p < .001$) e positivamente e de forma significativa correlacionados com as competências sociais da criança ($r = .36$, $p < .001$). No que diz respeito ao nível de conflito percebido pela educadora ($M = 1.79$, $DP = .83$), este apresenta uma relação positiva e significativa com a percepção da criança relativamente ao suporte à autonomia ($r = .11$, $p = .038$) e com os problemas de comportamento da mesma ($r = .52$, $p < .001$). Porém, apresenta uma correlação negativa e estatisticamente significativa com as competências

Percepções dos dois elementos da díade sobre a relação Educador-Criança

sociais da criança ($r = -.25, p < .001$). Por fim, no caso da percepção da criança, definida pelo suporte à autonomia ($M = 1.68, DP = 1.04$), esta variável encontra-se, de um modo negativo e significativo, correlacionada com as variáveis competência social ($r = -.15, p = .007$), competência verbal ($r = -.26, p < .001$) e tamanho do grupo ($r = -.19, p = .001$), e de forma positiva e significativa correlacionada com a variável referente ao índice de multirrisco ($r = .13, p = .023$).

Quadro 3.2

Correlações entre as variáveis em estudo

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Proximidade	-								
2. Conflito	-.16**	-							
3. Suporte à Autonomia	-.07	.11*	-						
4. Formação da Educadora	.04	-.04	-.09	-					
5. Género da Criança ¹	-.20**	.05	-.04	.02	-				
6. Problemas de Comportamento	-.10	.52**	.10	-.07	.20**	-			
7. Competência Social	.36**	-.25**	-.15**	-.05	-.21**	-.51**	-		
8. Competência Verbal	.07	-.08	-.26**	.14**	-.00	-.13*	.24**	-	
9. Tamanho do Grupo	.03	-.04	-.19**	.14*	-.00	-.12*	.01	-.04	-
10. Índice Multirrisco	-.00	.00	.13*	-.11	-.02	.000	-.04	-.11*	-.10

¹ 0 = feminino, 1 = masculino

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

3.2 Modelos de Regressão Linear Múltipla

Para testar o efeito preditor das variáveis em análise nas percepções da educadora e da criança, relativas à qualidade da relação da díade, foram realizados três modelos independentes de Regressão Linear Múltipla, sendo que se considerou:

- 1) O efeito preditor da formação da educadora, do género da criança, dos seus problemas de comportamento, das competências verbais e sociais da mesma, do tamanho do grupo, do índice multirrisco da família e da percepção da criança (i.e., suporte à autonomia), na percepção da educadora no que diz respeito à proximidade;

Percepções dos dois elementos da díade sobre a relação Educador-Criança

- 2) O efeito preditor da formação da educadora, do género da criança, dos seus problemas de comportamento, das competências verbais e sociais da mesma, do tamanho do grupo, do índice multirrisco da família e da percepção da criança (i.e., suporte à autonomia), na percepção da educadora, no que diz respeito ao conflito;
- 3) O efeito preditor da formação da educadora, do género da criança, dos seus problemas de comportamento, das competências verbais e sociais da mesma, do tamanho do grupo, do índice multirrisco e da percepção da educadora (ao nível da proximidade e do conflito), na percepção da criança sobre a qualidade da relação (i.e., suporte à autonomia).

O primeiro modelo (Quadro 3.3), que procurava testar os preditores da percepção da educadora sobre a proximidade da relação com a criança, mostrou-se estatisticamente significativo ($F(8;304) = 7.58; p < .001$). O género da criança ($\beta = -.16, p < .05$), os problemas de comportamento ($\beta = .16, p = .005$) e a competência social ($\beta = .41, p < .001$) estavam significativamente associados à proximidade sentida pela educadora. Assim, os resultados obtidos indicam que as educadoras relataram menores níveis de proximidade com crianças do sexo masculino, evidenciando relações mais próximas com as meninas. As educadoras relataram igualmente relações mais próximas com as crianças que revelavam mais problemas de comportamento. Por fim, e respeitante à última variável preditora da proximidade, que revela um maior peso no modelo, as educadoras evidenciavam relações de maior proximidade com crianças que apresentavam baixas competências sociais. Este modelo explica 15% da variação da proximidade.

Quadro 3.3

Efeito preditor da formação da educadora, do género da criança, dos seus problemas de comportamento, das suas competências sociais e verbais, do tamanho do grupo, do índice de multirrisco e do suporte à autonomia, na percepção de proximidade, relatada pela Educadora

Preditores	R^2	R^2_a	B	β	F	t
Modelo 1	.17	.15			7.58**	
Formação da Educadora			.10	.04		.70
Género da Criança			-.17	-.16		-2.85**
Problemas de comportamento			.23	.16		2.60*
Competências Sociais			.71	.41		6.36**
Competência Verbal			-.00	-.03		-.50
Tamanho do grupo			.01	.04		.64
Índice de Multirrisco			.01	.02		.33
Suporte à autonomia			-.01	-.03		-.45

¹ 0 = feminino, 1 = masculino

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

O segundo modelo (Quadro 3.4), que testou os preditores da percepção da educadora, sobre a relação, no que diz respeito à dimensão do conflito, mostrou-se estatisticamente significativo ($F(8;304)=13.25$; $p < .001$). Apenas os problemas de comportamento ($\beta = .53$, $p < .001$) estavam associados ao conflito. Os resultados indicam que quando as crianças apresentavam mais problemas de comportamento, os níveis de conflito percebidos eram maiores. O modelo explica 24% da variação do conflito.

Quadro 3.4

Efeito preditor da formação da educadora, do género da criança, dos seus problemas de comportamento, das suas competências sociais e verbais, do tamanho do grupo, do índice multirrisco e do suporte à autonomia, na percepção de conflito, relatada pela Educadora

Preditores	R^2	R^2_a	B	β	F	t
Modelo 2	.26	.24			13.25**	
Formação da Educadora			-.01	-.02		-.30
Género da Criança			-.08	-.05		-.86
Problema de comportamento			1.16	.53		8.84**
Competências Sociais			.05	.02		.31
Competência Verbal			.00	.02		.31
Tamanho do Grupo			.01	.04		.65
Índice Multirrisco			-.01	-.01		-.11
Suporte à Autonomia			.06	.07		1.2

¹ 0 = feminino, 1 = masculino

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

Por fim, no terceiro modelo (Quadro 3.5), respeitante à percepção das crianças sobre a qualidade da relação da díade Educadora-Criança como variável critério, o modelo também se mostrou estatisticamente significativo ($F(9,304) = 4.39$ $p < .001$). Observando os valores dos coeficientes de cada variável, foi possível concluir que a competência verbal ($\beta = -0.21$; $p < .001$) e o tamanho do grupo ($\beta = -.16$; $p = .004$) foram as únicas variáveis significativas no modelo. Segundo os dados, as crianças com mais competências verbais relataram menor suporte à autonomia. No que diz respeito ao tamanho do grupo, as crianças inseridas em grupos maiores relataram menor suporte à autonomia. O modelo explica 9% da variação do suporte à autonomia.

Quadro 3.5

Efeito preditor da formação da educadora, do género da criança, dos seus problemas de comportamento, das suas competências sociais e verbais, do tamanho do grupo, do índice multirrisco, da proximidade e do conflito, na percepção de suporte à autonomia, relatada pela criança

Preditores	R^2	R^2_a	B	β	F	t
Modelo 3	.12	.09			4.39**	
Formação da educadora			-.02	-.05		-.83
Género da criança			-.08	-.04		-.70
Problemas comportamento			-.15	-.06		-.76
Competências sociais			-.34	-.11		-1.51
Competência verbal			-.02	-.21		-3.67**
Tamanho do grupo			-.04	-.16		-2.92**
Índice multirrisco			.09	.08		1.44
Proximidade			-.03	-.02		-.28
Conflito			.09	.08		1.19

¹ 0 = feminino, 1 = masculino

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

IV. Discussão

Neste capítulo, os resultados obtidos no presente estudo são discutidos à luz das evidências empíricas provenientes de investigações prévias, realizando-se uma reflexão crítica do trabalho realizado.

Este estudo tinha como objetivo testar as associações entre um conjunto de variáveis em análise (i.e., formação da educadora, género da criança, problemas de comportamento da criança, competência social e verbal da mesma, tamanho do grupo e índice de multirrisco da família) e as percepções da educadora (nos domínios da proximidade e conflito) e da criança (especificamente em termos do suporte à autonomia) relativamente à qualidade da relação da díade. Deste modo, consideraram-se, variáveis ao nível da educadora (formação), da criança (género, problemas de comportamento, competência social, competência verbal), do grupo (número de crianças) e da família (acumulação de fatores de risco). Procuramos ainda compreender se as percepções das crianças estavam prediziam as percepções das educadoras, e vice-versa.

No que diz respeito ao primeiro conjunto de hipóteses, procurava-se testar se todas variáveis descritas (a formação da educadora; o género da criança, os seus problemas de comportamento, as suas competências sociais e verbais; o tamanho do grupo; o risco familiar e a percepção da criança) prediziam os níveis de proximidade sentidos pela educadora. Os resultados permitiram confirmar parcialmente as nossas expectativas, uma vez que apenas o género da criança, os problemas de comportamento e a competência social estavam associados à proximidade relatada pelas educadoras. Era esperado que as educadoras relatassem maiores níveis de proximidade com as crianças do sexo feminino, por estas se envolverem mais nas interações (Papadopoulou & Gregoriadis, 2016); com as crianças que apresentassem mais competências sociais, uma vez que correspondem melhor às exigências sociais da relação (Dias et al., 2004); e com as crianças com menos problemas de comportamento por perturbarem menos os pares e o funcionamento da sala (Thijs & Koomen, 2009). Apenas no caso do género da criança e das suas competências sociais, os resultados foram ao encontro do que era descrito pela literatura sobre o seu efeito na proximidade relatada pela educadora. Os problemas de comportamento estavam associados aos níveis de proximidade da relação; contudo, a direção da associação contradiz as tendências verificadas na literatura revista, uma vez que os resultados

evidenciaram que, quando as crianças apresentavam mais problemas de comportamento, as educadoras tendiam a avaliar as relações como sendo mais próximas

Relativamente ao segundo conjunto de hipóteses, esperava-se maior conflito na relação educadora-criança quando a educadora tinha menos formação; quando a criança era do sexo masculino; quando a criança tinha mais problemas de comportamento; quando a criança apresentava menos competências sociais e verbais; quando o grupo era maior; quando a criança apresentava mais fatores de risco no seu contexto familiar e quando a criança avaliava a relação com a educadora de um modo mais negativo (Ansari & Oskrochi, 2006; Cassidy et al., 1995; Dias et al., 2004; Howes et al., 2000; Papadopoulou & Gregoriadis, 2016; Raimundo, 2017; Reeve, 2006; Thijs & Koomen, 2009). De todas as variáveis testadas, apenas os problemas de comportamento se encontravam associados aos níveis de conflito referidos pelas educadoras. Segundo a literatura (e.g., Thijs & Koomen, 2009), era esperado que as educadoras relatassem maiores níveis de conflito quando a criança fosse descrita como apresentando mais problemas de comportamento, o que se observou na presente amostra. Porém esses momentos de conflito parecem, também, criar oportunidades para as educadoras poderem interagir mais com as crianças, conhecendo-as melhor e respondendo às suas necessidades e gerindo os seus comportamentos desadequados (Liew et al., 2010). Este acontecimento pode tornar as crianças mais visíveis no grupo, aumentando qualidade da relação com a educadora, podendo esta última considerá-la mais próxima - tal como descrito no conjunto de hipóteses anterior (Freire, Pipa, Aguiar, Vaz da Silva, & Moreira, 2019).

Por fim, o terceiro conjunto de hipóteses antecipava associações entre as variáveis do educador, da criança, do grupo e da família, na percepção da criança sobre a relação com a educadora, definida pelo suporte à autonomia. Foram também consideradas associações entre a percepção da educadora sobre a proximidade e o conflito na relação e a percepção da criança. Das nove variáveis em estudo, apenas duas (competência verbal e tamanho do grupo) estavam associadas à percepção das crianças sobre o suporte à autonomia por parte das educadoras. Porém, os resultados, no que diz respeito à competência verbal, não são consistentes com o que era expectável, segundo a literatura. A literatura prévia sugeria que quanto maiores fossem as competências verbais da criança, maior a probabilidade de esta ter percepções positivas da qualidade da relação, no caso, no que se refere ao suporte à autonomia (Howes et al., 2000). Porém, os resultados indicam

que mais competências verbais estavam associadas a relatos de menor qualidade da relação, por parte das crianças, em termos de suporte à autonomia. Duas possíveis explicações para este fenómeno são o facto de as crianças mais competentes do ponto de vista verbal poderem sentir que a educadora não permite o grau de autonomia que as mesmas necessitam para corresponder às suas capacidades, ou então por apresentarem expectativas mais elevadas relativamente ao suporte à autonomia (i.e., sobre o que devem ou podem fazer), e sentirem que estas expectativas não são correspondidas, aumentando a percepção de falta de suporte (Muenks, Wigfield, & Eccles, 2018). Contudo, temos ainda que considerar a possibilidade de as crianças com menos competências verbais poderem receber mais apoio e suporte por parte da educadora, como ferramenta de inclusão nas tarefas de sala e promoção das suas competências (Milligan, Phillips, & Morgan, 2016; Wubbels, Breckelmans, Mainhard, Brok, & Tartwijk, 2016).

Relativamente ao tamanho do grupo, a literatura prevê que em salas com um número mais elevado de crianças, estas sentem-se menos autónomas nas suas tarefas e no seu dia-a-dia, porque recebem menos atenção por parte da educadora, sendo que se verifica mais apoio individual quando existe um número mais pequeno de crianças presentes na sala (Blatchford et al., 2010). Os resultados obtidos corroboram a literatura revista, uma vez que se verificou que quanto maior o tamanho do grupo, menor o suporte à autonomia percebido pela criança, ou seja, menor a qualidade da relação. Por outras palavras, quando as crianças estão inseridas num grupo mais pequeno, sentem mais apoio e suporte por parte das educadoras. Deste modo, o segundo conjunto de hipóteses foi parcialmente confirmado.

De um modo geral, as educadoras relatam a ocorrência de relações mais próximas com meninas, com crianças com mais competências sociais e com mais problemas de comportamento; sendo que também avaliam as relações como sendo mais conflituosas quando identificam problemas de comportamento mais frequentes nas crianças. Na perspetiva das crianças, estas avaliam melhor as relações com as educadoras quando se encontram inseridas em turmas mais pequenas e quando têm menos competências verbais.

4.1 Limitações e futuras investigações

A discussão dos resultados deste estudo deve ter em conta algumas limitações, que tornam mais cuidada a interpretação dos resultados. Uma delas é o facto de o método de recolha de dados se basear em medidas de autorrelato na maioria das variáveis, podendo ser influenciadas por questões de desejabilidade social, ou seja, os educadores proactivamente gostarem de relatar relações de maior proximidade e de menor conflito (Ianes, Cappello, & Demo, 2016).

Em segundo lugar, da amostra do presente estudo faziam parte apenas educadoras, sendo que o género do educador pode, por si só, influenciar os resultados finais, obtidos nas dimensões de conflito, proximidade, suporte à autonomia. Segundo Ferreira et al. (2016), as educadoras e os educadores variam na sua estratégia interativa e comunicativa com a criança, sendo que essas diferenças podem levar a relações com características distintas.

Em terceiro lugar, no que se refere à análise dos dados, o instrumento que procurava medir a *Percepção da Criança sobre a Relação Educador-Criança*, apresentava um valor baixo no que diz respeito à sua consistência interna (na dimensão de suporte à autonomia), o que significa que os itens não se encontravam fortemente correlacionados entre si. Dos 11 itens que inicialmente pertenciam à escala, apenas foram considerados 3, perdendo-se informação que poderia ser relevante para a consideração da percepção da criança.

Por fim, é de realçar que as análises realizadas não tiveram em consideração a estrutura multinível dos dados (i.e., a sua não independência) devido ao facto de existirem informações relativas a 6 crianças-alvo para cada educadora de infância.

Em futuras investigações, seria interessante a replicação deste estudo, incluindo educadores do sexo masculino, para que fosse possível comparar os resultados obtidos e compreender se o género do educador está associado, de alguma forma, à proximidade, conflito e percepção de suporte à autonomia, relatados pelos intervenientes da díade Educador-Criança. Seria igualmente importante reconsiderar os instrumentos utilizados, procurando aumentar a qualidade psicométrica das medidas, particularmente no que diz respeito ao instrumento de avaliação da *Percepção das Criança sobre a Relação Educador-Criança*. A reduzida fidelidade dos dados obtidos na dimensão de suporte à autonomia apresenta consequências na validade dos resultados, sendo que ao se aumentar

a sua fidelidade poderíamos obter resultados mais confiáveis sobre as variáveis, possibilitando a posterior validação da escala para a população portuguesa. Tendo em conta, também, aquilo que já existe na literatura referente a instrumentos que procurem medir as perceções das educadoras sobre a qualidade da relação, é necessário o desenvolvimento de medidas mais sólidas que possam medir as perceções da criança, uma vez que é cada vez mais importantes dar voz às crianças, permitindo que as mesmas partilhem as suas experiências subjetivas. Uma outra sugestão encontra-se relacionada com os resultados referentes ao tamanho do grupo, que indicam que é dado maior suporte à autonomia às crianças inseridas em grupos pequenos, podendo este comportamento ser um reflexo da restrição de movimentos e escolhas das crianças, por parte da educadora, como forma de garantir o controlo e organização da sala de aula. Assim, seria interessante verificar se estes resultados se mantêm quando se controla a qualidade da sala, no que diz respeito à organização, com o auxílio do *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Por fim, e de modo poder obter-se resultados representativos do panorama nacional, sugere-se que o presente estudo seja replicado numa amostra significativamente maior e mais diversificada, aumentando assim a validade externa (ou seja, generalização) do mesmo.

4.2 Implicações e Conclusões

De um modo geral, o presente estudo veio aumentar a informação disponível sobre os preditores das perceções das educadoras e das crianças relativamente à qualidade da relação da díade. Através da recolha de informação junto das mães, educadoras e crianças, foi possível considerar múltiplos informantes, o que enriquece a literatura, não só pela diversidade de relatos obtidos como pela consideração de variáveis a múltiplos níveis. Tendo em conta os resultados obtidos podemos considerar que o nível que se evidenciou mais importante foi o das características das crianças, contudo é de realçar que era o nível com maior número de preditores a considerar. Apesar de alguns resultados inesperados, este estudo contribui para o desenho de novas formas de intervenção para promoção da qualidade da relação entre educadoras e crianças, nomeando, por exemplo, a necessidade de promoção das competências sociais das crianças, a diminuição dos seus problemas de comportamento e o apoio que pode ser dado quando os grupos são maiores.

Percepções dos dois elementos da díade sobre a relação Educador-Criança

Apresentando, em alguns casos, resultados diferentes dos esperados, foi possível concluir que o gênero e a competência social predizem a proximidade percebida pela educadora; os problemas de comportamento predizem a proximidade e o conflito; e o tamanho do grupo e a competência verbal têm capacidade preditiva sobre o suporte à autonomia, relatado pela criança.

V. 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. doi:10.1007/s10212-012-0120-y.
- Amorim, K. S. (2002). *Bebês com quadros orgânicos patológicos na creche: Rede de significados, mediadores das práticas de cuidados* (Dissertação de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (Universidade de São Paulo), Ribeirão Preto, São Paulo.
- Andrada, E. G. C. D., Rezena, B. D. S., Carvalho, G. B. D., & Benetti, I. C. (2008). Fatores de risco e proteção para a prontidão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão, 28*(3), 536-547.
- Ansari, W. E., & Oskrochi, R. (2006). What matters most? Predictors of student satisfaction in public health educational courses. *Public Health, 120*(5), 462-473. doi:10.1016/j.puhe.2005.12.005.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 3-15. doi:10.1037/1045-3830.23.1.3.
- Barnett, W. S., Schulman, K., & Shore, R. (2004). *Class size: What's the best fit*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79. doi:10.1016/S0022-4405(96)00029-5.
- Blatchford, P. (2003). *The class size debate: Is small better?*. McGraw-Hill Education (UK).
- Blatchford, P., Bassett, P., Goldstein, H., & Martin, C. (2003). Are class size differences related to pupils' educational progress and classroom processes? Findings from the institute of education class size study of children aged 5–7 years. *British Educational Research Journal, 29*(5), 709-730. doi:10.1080/0141192032000133668.

Perceções dos dois elementos da díade sobre a relação Educador-Criança

- Borsa, J. C. (2007). O papel da escola no processo de socialização infantil. *Psicologia, 142*, 1-5.
- Brás, A. T., & Reis, C. S. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 3*, 135-147.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. *Handbook of Child Psychology, 1*, 793-828. doi:10.1002/9780470147658.chpsy0114.
- 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*(6), 793-807. doi:10.1037/0012-1649.36.6.793.
- 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. doi:10.1037//0012-1649.36.6.793.
- 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. doi:10.1016/j.ecresq.2015.01.008.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica, 34*(3), 235-248. doi:10.14417/ap.1079.
- Cadima, J., Peixoto, C. & Leal, T. (2009). Factores de risco: A multiplicidade das variáveis contextuais no desenvolvimento das crianças. *Psicologia, 23*(2), 175-192. doi:10.17575/rpsicol.v23i2.335.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional, 8* (1), 13-34.

Percepções dos dois elementos da díade sobre a relação Educador-Criança

- Carvalho, M. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 11-40. doi:10.1590/S0100-15742004000100002.
- Cassidy, D. I., Buell, M. I., Pugh-Hoese, S., & Russell, S. (1995). The effect of education on child care teachers' beliefs and classroom quality: Year one evaluation of the TEACH early childhood associate degree scholarship program. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(2), 171-183. doi:10.1016/0885-2006(95)90002-0.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 5, 71-93.
- Chaudry, A., & Wimer, C. (2016). Poverty is not just an indicator: the relationship between income, poverty, and child well-being. *Academic Pediatrics*, 16(3), S23-S29. doi: 10.1016/j.acap.2015.12.010.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- D'Orey (2018). *Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância* [PDF]. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/principios_e_fundamentos_de_um_quadro_qualidade_para_a_ei_2018.pdf.
- Davis, K. S., & Dupper, D. R. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of Human Behavior in The Social Environment*, 9(1-2), 179-193. doi:10.1300/J137v09n01_12.
- Decreto-Lei nº 241/2001. Diário da República, Série nº 201 – 30 de Agosto de 2001.
- Decreto-Lei nº 54/2018. Diário da República, Série nº 129 – 6 de Julho de 2018.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Villa, M. B. (2003). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316. doi: 10.1002/pits.10018.

Perceções dos dois elementos da díade sobre a relação Educador-Criança

- Dias, J., & Bhering, E. (2005). A interação adulto/criança em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da investigação às práticas, 1*, 23-47.
- Dias, P., Soares, I., & Freire, T. (2004). Percepção do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos: construção de uma escala para professores. *Revista Portuguesa de Educação, 17*(1), 191-207.
- Dunn, L. M. (1986). *Test de vocabulario Peabody: adaptación española [Peabody picture vocabulary test: Spanish version]*. Madrid: MEPSA.
- ECCE-Study Group. (1997). European Child Care and Education: Cross national analyses of the quality and effects of different types early childhood programs on children's development. *Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research*.
- Ferreira, A., Barroso, I., Branco, M., Fernandes, I., Ladeiras, A., Osório, T., ... & Sousa, O. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade em pré-escolar. *Da Investigação às Práticas, 6*(2), 79-100.
- Fialho, A. M. B. (2012). Competência social e estratégias sociais de crianças com incapacidades e com desenvolvimento típico em contexto pré-escolar (Dissertação de Mestrado). ISPA, Lisboa, Portugal.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development, 103*, 45-54. doi: 10.1002/yd.90.
- Freire, S., Pipa, J., Aguiar, C., Vaz da Silva, F., & Moreira, S. (2019). *Student-teacher closeness and conflict in students with and without special educational needs*. Manuscrito submetido para publicação.
- Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. *Handbook of Early Childhood Intervention, 2*, 76-93.
- Gardinal, E. C., & Marturano, E. M. (2007). Meninos e meninas na educação infantil: Associação entre comportamento e desempenho. *Psicologia em Estudo, 12*(3), 541-551. doi:0.1590/s1413-73722007000300011.
- Gates, G. S. (2007). *Emerging thought and research on student, teacher, and administrative stress and coping*. Greenwich, CT: Information Age.

Percepções dos dois elementos da díade sobre a relação Educador-Criança

- Gresham, F. M., & Elliott, S. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Services, Inc.
- 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. doi; 10.1023/A:1015389103911.
- Haggerty, R. J., & Mrazek, P. J. (Eds.). (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC, US: National Academy Press.
- Hamre, B. K. (2014). Teachers' daily interactions with children: An essential ingredient in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives, 8*(4), 223-230. doi: 10.1111/cdep.12090.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2007). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development, 17*(1), 115-136. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00418.
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. S. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology, 38*, 113-132. doi:10.1016/S0022-4405(99)00044-8.
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary School Journal, 112*(1), 38-60. doi:10.1086/660686.
- Ianes, D., Cappello, S., & Demo, H. (2016). Teacher and student voices: a comparison between two perspectives to study integration processes in Italy. *European Journal of Special Needs Education, 32*(2), 301-313. doi: 10.1080/08856257.2016.1223402.
- Justice, L. M., Cottone, E. A., Mashburn, A., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: Contribution of children's language skills, temperamentally based attributes, and gender. *Early Education and Development, 19*(4), 600-621. doi:10.1080/10409280802231021.

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756. doi: 10.1037/a0019237.
- Koch, J. (2003) Gender issues in the classroom. In W. M. & G. E. Miller (eds), *Educational Psychology-Handbook of Psychology* (pp. 259-281). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Koomen, H. M., Verschueren, K., Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology, 50*(2), 215-234. doi:10.1016/j.jsp.2011.09.001.
- Kumpfer, K. L., & Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist, 58*, 457-465. doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.457.
- Kurdek, L. A., & Sinclair, R. J. (2000). Psychological, family, and peer predictors of academic outcomes in first-through fifth-grade children. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 449. doi:10.1037/0022-0663.92.3.449.
- Laranjeiro, M. I. C. (2012). Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos? (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.
- Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J. N. (2010). Child effortful control, teacher–student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(1), 51-64. doi:10.1016/j.ecresq.2009.07.005.
- Lobo, A. (2017). Qual o estado da educação na Europa? (Parte II) [HTML]. Retirado de <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=120964>.
- Maia, J. M. D., & Williams, L. C. A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia, 13*(2), 91-103.

- Mantzicopoulos, P. (2003). Flunking kindergarten after Head Start: An inquiry into the contribution of contextual and individual variables. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 268. doi:10.1037/0022-0663.95.2.268.
- 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*(6), 431-451. doi:10.1016/j.jsp.2003.08.002.
- Milligan, K., Phillips, M., & Morgan, A. S. (2016). Tailoring social competence interventions for children with learning disabilities. *Journal of Child and Family Studies, 25*(3), 856-869.
- Muenks, K., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2018). I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. *Developmental Review, 48*, 24-39. doi: 10.1016/j.dr.2018.04.001.
- Odden, A. (1990). Class size and student achievement: Research-based policy alternatives. *Educational evaluation and policy analysis, 12*(2), 213-227. doi:10.3102/01623737012002213.
- Oliveira, Z. M. R. (1995). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- 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. doi:10.1016/j.ecresq.2007.04.002.
- Papadopoulou, E., & Gregoriadis, A. (2016). Young children's perceptions of the quality of teacher-child interactions and school engagement in Greek kindergartens. *Journal of Early Childhood Research, 15*(3), 323-335. doi:10.1177/1476718X16656212.
- Patrício, J. N., Barata, M. C., Calheiros, M. M., & Graça, J. (2015). A Portuguese version of the student-teacher relationship scale-short form. *The Spanish journal of psychology, 18*, 1-12. doi: 10.1017/sjp.2015.29.

Perceções dos dois elementos da díade sobre a relação Educador-Criança

- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of school psychology, 32*(1), 15-31. doi:10.1016/0022-4405(94)90026-4.
- Pianta, R. C. (2001). STRS: Student-teacher Relationship Scale: professional manual. Psychological Assessment Resources. Disponível em: http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/STRS_Professional_Manual.pdf.
- Pinho, A. M., de Lurdes Cró, M., & Dias, M. D. L. V. (2013). A formação de educadores de infância: práticas adequadas ao contexto educativo de creche. *Revista portuguesa de pedagogia, 1*, 109-125.
- Pinto, A. I., Grande, C., & Novais, I. (2005). Interação educador-criança em contexto de creche: Uma abordagem qualitativa. *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos, 1*, 30-72.
- Prette, A. D., & Prette, Z. A. P. D. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Prette, Z. A. P. D., & Prette, A. D. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. D. Prette, Z. A. P. D. Prette, & M. B. Villa (eds), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (p. 167-206). Campinas: Alínea.
- Prette, Z. A. P. D., & Prette, A. D. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Pulino, L. H. C. (2017). Narrativas, infância e educação: reflexões e perspectivas. *Linhas Críticas, 23*(51), 412-427. doi:10.26512/lc.v23i51.8240.
- Raimundo, A. M. M. (2017). A relação educadora-criança e as amizades das crianças: O risco como variável moderadora (Dissertação de Mestrado). ISCTE-IUL, Lisboa, Portugal.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal, 106*(3), 225-236. doi:10.1086/501484.

- Renwick, M., & McCauley, L. (1995). *Group Size in Kindergartens: Issues Arising from Changes to Group Size and Other Policy Developments in the Wellington Region Free Kindergarten Association in 1994*. New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Rodrigues, I. F. A. (2014). Políticas e práticas da educação de infância: situação e propostas para um município educador (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. D. S., & Oliveira, Z. D. M. R. D. (2009). Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, 20(3), 437-464. doi: 10.1590/S0103-65642009000300008.
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 147-156. doi:10.1016/j.ecresq.2010.07.002.
- Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E., Justice, L. M., & Pence, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. *Early Education and Development*, 17(2), 271-291. doi:10.1207/s15566935eed1702_4.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismicdialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Sabates, R., & Dex, S. (2012). *Multiple risk factors in young children's development*. London: Centre for Longitudinal Studies, Institute of Education.
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Barocas, R., Zax, M., & Greenspan, S. (1987). Intelligence quotient scores of 4-year-old children: *Social-environmental Risk Factors*. *Pediatrics*, 79(3), 343-350.
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em estudo*, 10 (2), 209-216. doi:10.1590/S1413-73722005000200007.

- Severson, H. H., & Walker, H. M. (2002). Proactive approaches for identifying children at risk for sociobehavioral problems. *Interventions for children with or at risk for emotional and behavioral disorders*, 1, 33-53.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Mantzicopoulos, P. Y. (2010). Young children's perceptions of teacher-child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 428-438. doi:10.1016/j.appdev.2010.07.006.
- Thijs, J., & Koomen, H. M. (2009). Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher-child relationships: Examining the roles of behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 186-197. doi:10.1016/j.ecresq.2009.03.001.
- Trivellato-Ferreira, M. D. C., & Marturano, E. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(3), 549-558.
- Vélez-Agosto, Soto-Crespo, Vizcarrondo-Oppenheimer, Veja-Molina e Coll (2017). Bronfenbrenner's Bioecological Theory Revision: Moving Culture From the Macro Into the Micro. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 900-910. doi: 10.1177/1745691617704397.
- Veríssimo, M., Fernandes, C., Santos, A. J., Peceguina, M. I. D., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2011). A relação entre a qualidade de vinculação à mãe e o desenvolvimento da competência social em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1, 292-299. doi:10.1590/S0102-79722011000200010.
- Veríssimo, M., Torres, N., Silva, F., Fernandes, C., Vaughn, B. E., & Santos, A. J. (2017). Children's Representations of Attachment and Positive Teacher-Child Relationships. *Frontiers in Psychology*, 8, 22-70. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02270.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, 14(3), 205-211. doi: 10.1080/14616734.2012.672260.

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.

Wubbels, T., Brekelmans, M., Mainhard, T., Brok P. D., & Tartawijk J. V. (2016). Teacher–Student Relationships and Student Achievement. In K. R. Wentzel & G. B. Ramani (Eds.), *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes* (1ª edição, pp.127-142). New York: Rotledge.

ANEXOS

ANEXO A – Consentimento Informado entregue aos Educadores de Infância



Reservado à equipa de investigação
Código da sala: _____

CONSENTIMENTO

Título do Estudo: Direitos, emoções e interações em contexto pré-escolar

Investigadores: Margarida Fialho e Nadine Correia

Supervisão científica: Cecília Aguiar, Lígia Monteiro, Francisco Esteves e Fausto Amaro

Financiamento: Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/92248/2013 e SFRH/BD/96012/2013)

Instituições: ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Telefone: 217903089

Endereço eletrónico: ana_margarida_fialho@iscte.pt; nadine_correia@iscte.pt

Caro(a) Sr.(a) Educador(a)

Vimos, por este meio, convidá-lo(a) a participar no projeto de investigação *“Direitos, emoções e interações em contexto pré-escolar”*. A sua participação é voluntária. Pode retirar o consentimento em qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional.

Seguem-se informações relevantes acerca deste estudo. Ser-lhe-á fornecida uma cópia desta carta de consentimento. Poderá, em qualquer momento, perguntar aos investigadores acima indicados quaisquer questões relacionadas com este estudo.

Este projeto tem como objetivos gerais (1) compreender as ideias das crianças e dos educadores de infância Portugueses acerca da participação em contexto pré-escolar; (2) investigar as associações entre o grau de participação das crianças, a qualidade das interações educador-criança, o autoconceito das crianças e as relações sociais em contexto pré-escolar; (3) investigar as associações entre as características das famílias, a regulação emocional das crianças e as relações sociais em contexto pré-escolar; e (4) investigar se a qualidade das interações educador-criança influencia as associações entre as características das famílias e as experiências de participação social das crianças.

Este estudo foi autorizado pela Comissão de Ética do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (Parecer 12/2015), pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (Autorização nº 5182/2016), pela Direção-Geral da Educação, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (Inquérito n.º 0504000001) e pela Direção do seu Agrupamento de escolas ou Estabelecimento de ensino.

Este ano letivo, um conjunto alargado de Agrupamentos de Escolas da região da Grande Lisboa, bem como Estabelecimentos de ensino pré-escolar da rede privada da mesma região foram convidados a participar neste estudo. No decurso deste ano letivo, pretendemos recrutar 30 educadores de infância. Em cada sala, todas as crianças serão convidadas a participar (através do envio de cartas de consentimento informado a todos os pais), embora se pretenda recolher um conjunto de informações mais específicas em relação a um grupo mais restrito de crianças.



GOVERNO DA REPÚBLICA PORTUGUESA

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Perceções dos dois elementos da díade sobre a relação Educador-Criança



Assim, se concordar em participar neste estudo, será convidado a:

- a. Ajudar a equipa de investigação a obter a autorização dos pais das crianças da sala, entregando e recolhendo cartas de consentimento informado (1º período).
- b. Colaborar na seleção aleatória de seis crianças, três meninos e três meninas com 4 ou 5 anos (com exceção de crianças que recebam serviços de educação especial ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, serviços de intervenção precoce ao abrigo do Decreto-Lei n.º 281/2009 ou que se encontrem institucionalizadas), para recolha de informações mais precisas (1º período).
- c. Indicar um espaço tranquilo onde um ou dois elementos da equipa de investigação possa(m) aplicar um conjunto de provas às crianças selecionadas aleatoriamente. Estas provas permitem recolher informação relativamente às competências verbais (1º período), ao autoconceito (1º e 3º período), à regulação emocional (2º período) e às ideias das crianças sobre participação (2º período).
- d. Após obtenção do consentimento dos pais, permitir que a equipa de investigação tire fotografias às crianças do grupo e realize, num espaço tranquilo, entrevistas sociométricas individuais com as crianças. Conforme referido na carta de consentimento informado a assinar pelos pais, estas fotografias serão destruídas no final do processo de recolha de dados (3º período).
- e. Indicar um espaço tranquilo onde as crianças selecionadas aleatoriamente possam realizar com as suas mães uma tarefa lúdica/brincadeira (com a duração estimada de 15 minutos) (2º período).
- f. Permitir a realização de observações no decurso das atividades diárias da sala de jardim-de-infância (durante uma manhã) (2º período).
- g. Preencher um questionário no sentido de fornecer informações relacionadas com (1) a sua idade, anos de experiência, formação, etc., (2) as características sociodemográficas das crianças da sala (idade, género, assiduidade, acontecimentos adversos na vida das crianças); (4) as competências sociais, problemas de comportamento e amizades das seis crianças selecionadas aleatoriamente; (5) as suas perceções sobre a implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância; e (6) a sua relação com cada uma dessas seis crianças.
- h. Participar numa entrevista, com a duração estimada de uma hora, para partilha de informação sobre as suas ideias sobre participação (1º período).

A realização de todos os procedimentos de recolha de dados implicará, assim, três visitas ao jardim de infância ao longo do ano letivo (ver resumo no Quadro 1), num total estimado de 5 dias. As datas e os horários da manhã de observação e da entrevista serão calendarizados de acordo com a sua disponibilidade e conveniência.



GOVERNO DA REPÚBLICA PORTUGUESA

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Perceções dos dois elementos da díade sobre a relação Educador-Criança

Quadro 1. Resumo das atividades a desenvolver.

	Tarefas	Permanência da equipa de investigação na sala
1º Período	<ol style="list-style-type: none">1. Distribuição de cartas de consentimento informado pelos pais2. Seleção aleatória das seis crianças-alvo3. Avaliação das crianças-alvo (aplicação de provas em espaço tranquilo)4. Entrevista com a Sra. Educadora5. Preenchimento de questionário pelas mães6. Preenchimento de questionário por parte da Sra. Educadora	1 dia
2º Período	<ol style="list-style-type: none">1. Observação na sala (1 manhã)2. Avaliação das crianças-alvo (aplicação de provas em espaço tranquilo)3. Fotografias individuais às crianças (com consentimento)4. Gravação da tarefa lúdica mãe-criança5. Preenchimento de questionário pelas mães6. Preenchimento de questionário por parte da Sra. Educadora	2 dias
3º Período	<ol style="list-style-type: none">1. Entrevistas a todas as crianças (com consentimento)2. Avaliação das crianças-alvo (aplicação de provas em espaço tranquilo)3. Preenchimento de questionário por parte da Sra. Educadora	2 dias

Não antecipamos quaisquer riscos associados à participação neste estudo e não há quaisquer custos envolvidos.

Os dados pessoais recolhidos serão arquivados num armário fechado a que apenas a equipa de investigação terá acesso. Estes dados serão eliminados um mês após a conclusão do projeto. A sua privacidade será protegida através da utilização de códigos não identificáveis e da proteção por senha dos ficheiros de dados. Os participantes neste estudo não serão identificados em qualquer relatório ou publicação.

A equipa de investigação cumprirá as orientações de cariz ético e deontológico que regulam a investigação com seres humanos. A recolha de dados pessoais é controlada e fiscalizada pela *Comissão Nacional de Proteção de Dados*. Se tiver quaisquer dúvidas em relação aos seus direitos, pode contactar a referida comissão através do telefone 213 928 400 ou do endereço eletrónico geral@cnpd.pt.

CONSENTIMENTO

Li a informação que consta neste pedido de autorização. Concordo em participar neste estudo.

Assinatura do participante

___/___/2016
Data

Cecília Aguiar

Assinatura da Supervisora Científica Responsável

___/___/2016
Data



Perceções dos dois elementos da díade sobre a relação Educador-Criança



Desejo ter acesso aos resultados gerais deste estudo: Sim Não

Se respondeu sim, deixe aqui o seu endereço eletrónico (em letras maiúsculas):

@_____

Acompanhe o nosso projeto em:



<https://www.facebook.com/DireitosEmocoesInteracoes>



GOVERNO DA REPÚBLICA PORTUGUESA

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

ANEXO B – Consentimento Informado entregue aos pais

A cortar, pela equipa de investigação, após preenchimento da matriz sociométrica

Primeiro nome da criança e inicial do apelido



Reservado à equipa de investigação
Código da criança: _____

CONSENTIMENTO

Título do Estudo: Direitos, emoções e interações em contexto pré-escolar

Investigadores: Margarida Fialho e Nadine Correia

Supervisão científica: Cecília Aguiar, Lígia Monteiro, Francisco Esteves e Fausto Amaro

Financiamento: Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/92248/2013 e SFRH/BD/96012/2013)

Instituições: ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Telefone: 217903089

Endereço eletrónico: ana_margarida_fialho@iscte.pt; nadine_correia@iscte.pt

Caro(a) pai(mãe),

Durante o presente ano letivo, a sala de jardim de infância frequentada pelo(a) seu(sua) filho(a) irá participar no projeto de investigação “*Direitos, emoções e interações em contexto pré-escolar*” cujo objetivo é estudar o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, as características das famílias e as experiências das crianças em jardim de infância.

A realização do referido estudo implicará:

- a. A recolha de informações (através da Senhora Educadora) sobre o sexo, idade e assiduidade de todas as crianças da sala bem como sobre os possíveis acontecimentos de risco na vida de seis crianças da sala, selecionadas ao acaso.
- b. A recolha de informações (através da Senhora Educadora) sobre as competências sociais, os problemas de comportamento e as amizades das crianças selecionadas ao acaso.
- c. A recolha de informações (através das mães das seis crianças selecionadas ao acaso) sobre o seu grau de escolaridade, a sua ocupação profissional e o temperamento do(a) seu (sua) filho(a).
- d. A visita ao jardim de infância das mães das seis crianças selecionadas, numa data e horário calendarizados de acordo com a sua disponibilidade e conveniência. Nessa visita (com a duração estimada de 30 minutos), as mães serão convidadas a estar numa sala com o(a) seu(sua) filho(a), realizando uma brincadeira com a criança, que será gravada, e a preencher um questionário sobre a sua relação com o(a) seu(sua) filho(a).
- e. A aplicação de um conjunto de provas às seis crianças referidas anteriormente. Estas provas avaliam as competências verbais, o autoconceito, a regulação emocional e as ideias das crianças sobre participação.
- f. A realização de uma pequena entrevista individual com todas as crianças da sala para recolha de informação sobre os companheiros de brincadeira preferidos. Dada a idade das crianças, para facilitar esta tarefa e para a tornar mais apelativa, será necessário utilizar fotografias individuais de todas as crianças do grupo. A equipa de investigação respeitará integralmente a vontade das crianças que não desejem participar e compromete-se a destruir as fotografias na presença da Sra. Educadora depois de concluir todas as entrevistas.

Assim, vimos, por este meio, solicitar a sua autorização para (1) recolher as informações acima referidas através da Sra. Educadora, (2) gravar a tarefa lúdica/brincadeira entre si e o(a) seu(sua) filho(a) (caso seja selecionado(a)) numa sala do jardim de infância, (3) tirar uma fotografia ao(à) seu(sua) filho(a), (4) efetuar uma curta entrevista com ele(ela) e (5) aplicar um conjunto de provas ao(à) seu(sua) filho(a), caso seja selecionado(a).



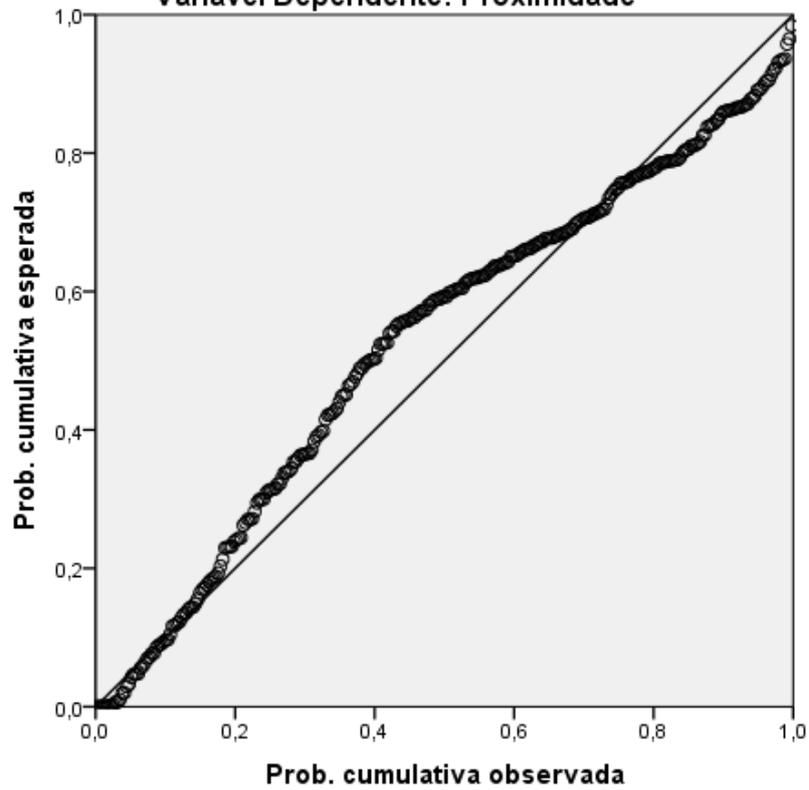
GOVERNO DA REPÚBLICA PORTUGUESA

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Perceções dos dois elementos da díade sobre a relação Educador-Criança

ANEXO C – Pressuposto da Regressão Linear Múltipla, para o Modelo 1: Relação de linearidade entre a variável proximidade e as variáveis predictoras

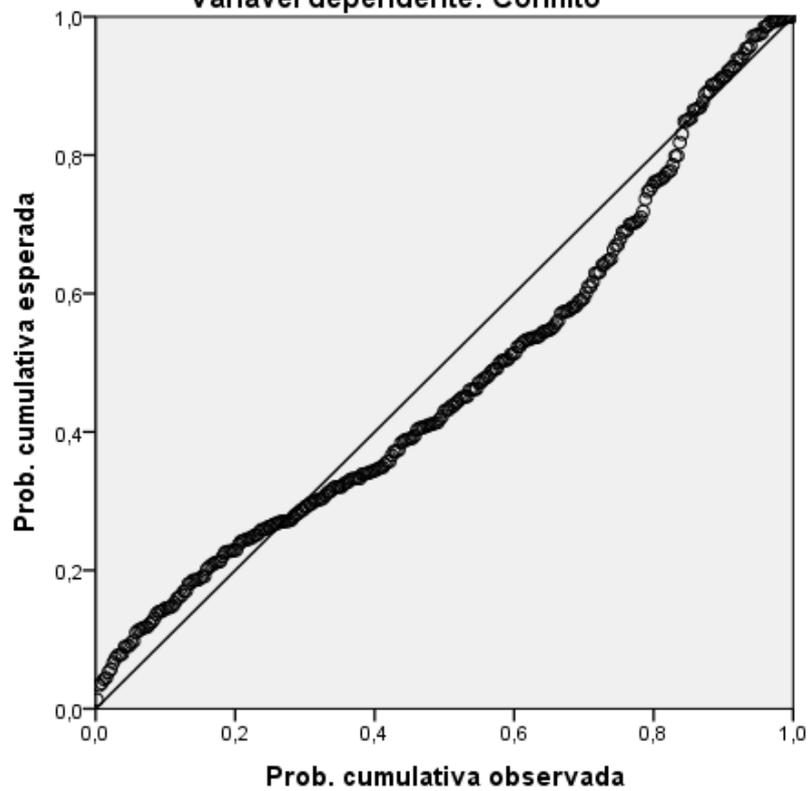
Gráfico P-P Normal de Regressão Resíduos padronizados
Variável Dependente: Proximidade



Percepções dos dois elementos da díade sobre a relação Educador-Criança

ANEXO D – Pressuposto da Regressão Linear Múltipla, para o Modelo 2: Relação de linearidade entre a variável conflito e as variáveis predictoras

Gráfico P-P Normal de Regressão Resíduos padronizados
Variável dependente: Conflito



Perceções dos dois elementos da díade sobre a relação Educador-Criança

ANEXO E – Pressuposto da Regressão Linear Múltipla, para o Modelo 3: Relação de linearidade entre a variável de suporte à autonomia e as variáveis predictoras

Gráfico P-P Normal de Regressão Resíduos padronizados

