

A Qualidade da Relação com o/a Educador/a de infância e as
competências sociais das crianças em idade pré-escolar

Sara Filipa Mata Da Nazaré Pinheiro Esteves, nº 69228

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

Orientadora:

Professora Doutora Lígia Maria Santos Monteiro, Professora Auxiliar,

ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Junho de 2019



Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

A Qualidade da Relação com o/a Educador/a de infância e as competências sociais das crianças em idade pré-escolar

Sara Filipa Mata Da Nazaré Pinheiro Esteves, nº 69228

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

Orientadora:

Professora Doutora Lígia Maria Santos Monteiro, Professora Auxiliar,

ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Junho de 2019

“A Criança Eterna acompanha-me sempre.
A direcção do meu olhar é o seu dedo apontado.
O meu ouvido atento alegremente a todos os sons
São as cócegas que ele me faz, brincando, nas orelhas.

Damo-nos tão bem um com o outro
Na companhia de tudo
Que nunca pensamos um no outro,
Mas vivemos juntos e dois
Com um acordo íntimo
Como a mão direita e a esquerda.

Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas
No degrau da porta de casa,
Graves como convém a um deus e a um poeta,
E como se cada pedra
Fosse todo um universo
E fosse por isso um grande perigo para ela
Deixá-la cair no chão.

Depois eu conto-lhe histórias das coisas só dos homens
E ele sorri, porque tudo é incrível.
Ri dos reis e dos que não são reis,
E tem pena de ouvir falar das guerras,
E dos comércios, e dos navios
Que ficam fumo no ar dos altos mares.
Porque ele sabe que tudo isso falta àquela verdade
Que uma flor tem ao florescer
E que anda com a luz do Sol
A variar os montes e os vales
E a fazer doer aos olhos os muros caiados.

Depois ele adormece e eu deito-o.
Levo-o ao colo para dentro de casa.
E deito-o, despindo-o lentamente
E como seguindo um ritual muito limpo
E todo materno até ele estar nu.

Ele dorme dentro da minha alma.
E às vezes acorda de noite
E brinca com os meus sonhos.
Vira uns de pernas para o ar,

Põe uns em cima dos outros
E bate as palmas sozinho
Sorrindo para o meu sono.”

Alberto Caeiro

Agradecimentos

Agradeço a todos os que tornaram possível a entrega deste trabalho:

Ao ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa, pela excelente formação e rigor que me permitiram chegar até aqui.

Agradeço aos dois colégios privados em Lisboa, que, sem hesitar, abraçaram com tanta gentileza e delicadeza o meu projeto.

Agradeço a todos os pais das crianças que consentiram que os filhos participassem no estudo.

Agradeço profundamente às educadoras das crianças, pois sei que foi necessário que as mesmas ocupassem muito do seu tempo para me ajudar.

Agradeço à minha orientadora, professora doutora Lúcia Monteiro, pela paciência, dedicação e rigor que me transmitiu ao longo de todo o processo.

À professora Joana Alexandre, pelos momentos de ternura, quando nada parecia fazer sentido, pela sua disponibilidade e apoio.

Agradeço do fundo do coração à minha colega Ânia Boloca, pela ajuda nos momentos de desespero ao longo de todo o processo.

Agradeço do fundo do coração a toda a minha família, pela sua paciência, disponibilidade e dedicação, em particular à minha Mãe, por tantas vezes me ter ajudado nos cuidados ao meu filho, quando a mãe estava ausente.

Agradeço à minha irmã Té, pela sua enorme sensibilidade, sensatez e racionalidade, sem nunca perder a capacidade dos afetos e do carinho quando ela é imprescindível.

Agradeço para sempre à minha Mãe, por todos os momentos em que me abraçou e abafou o desespero.

Dedico este trabalho ao meu filho AFONSO. O meu rei, que me ensinou que, com todas as pedrinhas acumuladas, um dia vamos construir o nosso castelo e nele permanecer para sempre. Ele faz de mim a ETERNA CRIANÇA.

Resumo

Atualmente, uma elevada percentagem de crianças entre os 3 e os 5 anos encontra-se inscrita na escola, gerando investigações a respeito das características estruturais e processuais associadas ao ajustamento das crianças. Considera-se como grande tarefa nos anos pré-escolares a entrada bem-sucedida no grupo de pares, alicerçada no desenvolvimento de competências sociais de relevo, lançando-se as bases para futuros relacionamentos. Todavia, existem crianças que manifestam padrões comportamentais desajustados, nomeadamente agressivos ou socialmente retraídos. Inúmeros estudos têm mostrado a importância do/a educador/a de infância nos relacionamentos entre pares. Assim, delineou-se como principais objetivos analisar o Ajustamento Social das crianças em idade pré-escolar, compreendendo, também, a sua associação com a Qualidade da Relação com o/a educador/a das crianças, tendo em conta variáveis das crianças, dos/as educadores/as e do grupo. Um total de oito educadoras de 80 crianças preencheram a “Social Competence and Behavior Evaluation Scale”, traduzida e adaptada por Echeverria, Rocha, Leite, Teixeira e Cruz (2016), bem como a “Student-Teacher Relationship Scale-short Form”, traduzida e adaptada por Patrício, Barata, Calheiros e Graça (2015). Os resultados mostram que, em geral, as crianças são ajustadas socialmente, e tendem a manter relacionamentos próximos com as educadoras, sendo que, quanto mais próximo for o relacionamento, maior a Competência Social, e menos retraídas se mostram as crianças. Quanto maior o Conflito, mais agressivas e menos competentes socialmente as crianças são consideradas, não tendo sido encontradas diferenças consoante o sexo das mesmas. Revela-se, assim, imprescindível dotar os/as educadores/as de conhecimentos que promovam interações de qualidade na sala de aula.

Palavras-Chave: Pré-escolar, Ajustamento Social, Qualidade da Relação, Educador de Infância

PsycInfo Codes:

2900 Processos e Questões Sociais

2956 Educação e Cuidado Infantil

Abstract

Nowadays, many children spend a substantial part of their lives in nonparental child care, particularly in kindergarten environment. This fact has led to many investigations about classroom features associated with children's social development. In fact, the development of properly social skills to initiate and maintain positive peer relationships is the great task in preschool years, being the foundation for early social adjustment. However, there are children with behaviour patterns characterized by aggressiveness and social withdrawal, which can compromise their current and future social relationships. Several studies have shown the importance of the kindergarten teacher as a source of support in classroom social interactions. The present work aims to analyse the Social Adjustment of preschool-aged children, and its association with the Quality of teacher-child relationships, taking into account some child, teacher and group variables. Eight teachers of 80 children completed the "Social Competence and Behavior Evaluation Scale", translated and adapted by Echeverria et al., (2016), as well as the "Student-Teacher Relationship Scale-short Form" translated and adapted by Patrício et al., (2015). The results show that, in general, children are socially adjusted, and tend to maintain close relationships with teachers. Moreover, the Closer the relationship, the greater the Social Competence, and the less withdrawn children are. On the other hand, the greater the Conflict, the more aggressive and less socially competent the children are considered. No differences were found depending on their gender. It is therefore essential to increase teacher's abilities to improve the quality of the classroom environment.

Key-Words: Preschool-aged children, Social Competence, Quality of Relationship, Kindergarten Teacher

PsycInfo Codes:

2900 Social Processes & Social Issues

2956 Childrearing & Child Care

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Revisão da Literatura	5
1.1. O contexto do grupo de pares	5
1.1.1. A competência social.	6
1.1.2. Retraimento social ansioso.	9
1.1.3. Agressividade.	11
1.2. O Contexto Escolar	13
1.2.1. Dimensão do grupo/rácio educador/a - criança.	14
1.2.2. Variáveis processuais: a qualidade da relação com o/a educador/a de infância.	15
1.3. Objetivos	19
Capítulo II – Método	21
2.1. Participantes	21
2.2. Instrumentos	21
2.2.1. Caracterização sociodemográfica da educadora e do grupo de crianças.	21
2.2.2. Social Competence and Behavior Evaluation Scale (LaFreniere & Dumas, 1996).	21
2.2.3. Student-Teacher Relationship Scale-short Form (STRS-SF; Pianta, 1992).	22
2.3. Procedimento	23
Capítulo III – Resultados	25
Capítulo IV – Discussão	29
Referências	36

Índice de Quadros

Quadro 1 Estatística Descritiva das dimensões das variáveis relativas ao Ajustamento Social e à Qualidade da Relação com a Educadora

Quadro 2 Correlações de Pearson entre o Ajustamento Social, a Qualidade da Relação e as Variáveis Sociodemográficas

Quadro 3 Diferenças de médias da Competência Social, Agressividade, Retraimento Social Ansioso, Proximidade e Conflito entre sexos

Quadro 4 Correlações de Pearson entre o Ajustamento Social e a Qualidade da Relação Educadora-criança

Introdução

Segundo De Schipper, Riksen-Walraven e Geurts (2006), atualmente uma elevada percentagem de crianças passa uma parte substancial do seu quotidiano em cuidados não familiares. Em Portugal, de acordo com a Comissão Europeia (2014), cerca de 33% das crianças antes de completarem os três anos de idade passam pelo menos 30 horas por semana entregues a serviços de apoio à infância. A taxa de participação nas modalidades de ensino pré-escolar em Portugal, designadamente no ano de 2016/2017, situou-se nos 83,4% para as crianças com 3 anos, nos 92,7% para as crianças com 4 anos e nos 95,4% para as crianças com 5 anos (DGEEC, 2018). Tal tem originado debates públicos ao nível social, mas também científicos, sobre as consequências desta entrada precoce para a escola, e do modo como esses cuidados estão associados ao bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Nos anos pré-escolares, segundo Rubin, Coplan e Bowker (2009), um dos principais marcos do desenvolvimento social das crianças prende-se com a sua entrada e participação no grupo de pares. Neste contexto, e de acordo com os mesmos autores, as crianças desenvolvem e adquirem um conjunto de ferramentas sociais, emocionais e cognitivas, que se constituem a base para o seu Ajustamento Social, promovendo relacionamentos positivos e gratificantes. Os contactos regulares com os pares, parceiros de brincadeira, sendo momentos de partilha de significados sociais e atividades, promovem experiências que influenciarão a adaptação das crianças ao longo do seu desenvolvimento.

Os pares são, assim, encarados como agentes de socialização e promotores do desenvolvimento emocional, cognitivo, bem como do bem-estar e Ajustamento Social (Rubin et al., 2009). O sucesso na entrada para o grupo de pares, neste sentido, é operacionalizado, segundo Rubin e colaboradores (2009), pela capacidade de a criança estar integrada na estrutura do seu grupo de pares, participando nas atividades que nele têm lugar, envolvendo-se em relacionamentos satisfatórios, com interações equilibradas e recíprocas, além de satisfazer as suas necessidades e objetivos individuais, significando e interiorizando todas estas experiências, em contexto de grupo e ao nível diádico.

Nas últimas décadas, um vasto corpo de estudos empíricos tem vindo a encontrar associações entre as dificuldades nas interações precoces com os pares e o desajustamento futuro (Parker & Asher, 1987; Rubin & Burgess, 2002; Rubin et al., 2009). Especificamente, autores como Asendorpf, Denissen e Aken (2008) salientam duas formas de desajustamento social na idade pré-escolar: o Retraimento Social Ansioso e a Agressividade.

A timidez social refere-se a um padrão observável de desconforto na criança em situações que não lhe são familiares ou que possam, de algum modo, implicar uma avaliação dos parceiros sociais, registando-se na criança uma tendência de evitamento destas interações, associado a reações de medo e renitência nos comportamentos de aproximação e contacto com os parceiros sociais. Por outro lado, a agressividade é operacionalizada tendo por base a frequência e intensidade das iniciações verbais ou físicas dirigidas a objetos ou a outras crianças com a intenção de lesar ou prejudicar os colegas. Torna-se, assim, relevante a análise de variáveis explicativas, quer do sucesso, quer das dificuldades vivenciadas pelas crianças no contexto do grupo de pares.

Silva, Veríssimo e Santos (2004) salientam o papel da escola e dos/as educadores/as na deteção precoce deste tipo de dificuldades, dado que os primeiros anos de vida são particularmente sensíveis e abertos à mudança. Segundo Pianta (1994), a importância do estudo das relações estabelecidas entre os/as educadores/as e as crianças assenta no facto de os primeiros serem responsáveis, não só pela determinação das normas de funcionamento na sua sala, mas também pela organização das atividades promotoras do desenvolvimento infantil. Por outro lado, outros estudos (e.g., Hamre, 2014) destacam o papel dos adultos enquanto promotores de relacionamentos que são, em si mesmos, contextos de aprendizagem para as crianças.

As interações educador/a - criança englobam o comportamento, a linguagem e o tom emocional dos professores, no contexto da gestão e coordenação das atividades que se processam no interior da sala de aula. A natureza da relação estabelecida pode, naturalmente, variar em função das características dos/as educadores/as, das crianças, da constituição do grupo ou da organização da própria escola. No entanto, as interações diárias que as crianças têm com os/as seus/as educadores/as devem ser consideradas como um contexto único do ponto de vista do desenvolvimento (Pianta et al., 2016).

Com efeito, o presente estudo procura analisar o Ajustamento Social das crianças em idade pré-escolar, nas dimensões da Competência Social, da Agressividade e do Retraimento Social Ansioso, considerando a idade e o sexo das crianças, os anos de experiência do/a educador/a e o tamanho do grupo. Procura, ainda, analisar as associações entre as dimensões do Ajustamento Social e a perceção da Qualidade da Relação do/a educador/a com as crianças, considerando os mesmos fatores.

Capítulo I – Revisão da Literatura

1.1. O contexto do grupo de pares

De acordo com Lamb e Ahnert (2006), além das interações com as figuras cuidadoras em contexto familiar, as crianças em idade pré-escolar têm, frequentemente, a oportunidade de se relacionar com os seus pares, listando os autores os seus benefícios em termos do processo de desenvolvimento infantil. Em primeiro lugar, essas oportunidades acrescentam um valor considerável, tendo em conta o facto de se tratar de indivíduos numa etapa de desenvolvimento semelhante, surgindo, neste contexto, oportunidades para que as crianças maximizem a sua capacidade de entendimento das emoções do outro. Em segundo lugar, as oportunidades de convivência com os pares afiguram-se um importante mecanismo de compreensão das estratégias sociais, e de exploração de novas formas de comunicar e estar com os parceiros de interação, construindo-se simultaneamente estruturas para o diálogo e mecanismos de aquisição de informação relativa às regras do comportamento social e desafios inerentes. Em terceiro lugar, os conflitos entre os pares são fundamentais para que as crianças comecem a tomar consciência das diferenças entre as suas intenções e perspectivas e as dos seus parceiros de brincadeira. Estes são diferentes dos conflitos com os adultos, na medida em que, sendo os adultos mais competentes socialmente, é esperado que a criança aceite as instruções dos mesmos (relações verticais), estando, no entanto, numa posição de igualdade para com os seus pares (relações horizontais).

Segundo Howes (1987), a principal tarefa do ponto de vista do desenvolvimento nos anos pré-escolares é o estabelecimento de relações positivas com os pares. Durante estes anos, as crianças tendem a brincar com uma grande diversidade de colegas dentro do grupo de pares, adquirindo experiências distintas relativamente a competências e habilidades sociais, conhecimentos sobre diferentes regras nas brincadeiras e comportamentos específicos dos seus pares, iniciando-se a seleção dos amigos com os quais preferem brincar.

1.1.1. A competência social.

De acordo com Waters e Sroufe (1983), a literatura acerca do conceito de “Competência Social” tem-se dividido entre as abordagens molares ao conceito, e as abordagens que se referem a um conjunto de características objetivas. As primeiras concebem-na como um conceito integrativo que se prende com a capacidade para coordenar respostas flexíveis e adaptadas às necessidades, aproveitando de um modo eficaz os recursos do ambiente. No entanto, dado o seu elevado nível de abstração, estas abordagens carecem de implicações específicas para a avaliação, não existindo critérios objetivos para avaliar a eficácia do indivíduo. Relativamente ao segundo tipo de abordagens, parecem responder à necessidade de avaliação do conceito, sendo que, ao considerarem a existência de habilidades específicas em situações específicas, se afiguram relevantes para compreender a adaptação do indivíduo. Estas últimas podem, dada a sua simplicidade, ser demasiado limitativas de uma idade ou situação. Waters e Sroufe (1983) propõem então, uma perspetiva desenvolvimental da competência social, onde o indivíduo competente é capaz de utilizar os recursos ambientais e pessoais para atingir os seus objetivos sociais, obtendo resultados ajustados do ponto de vista do desenvolvimento, potencializando-se, desse modo, uma transição adequada à etapa seguinte.

Segundo Rose-Krasnor (1997), a “Competência Social” é um conceito que, embora utilizado frequentemente, não gera consenso entre os estudiosos do tema. A autora considera que os estudos acerca deste tema podem ser operacionalizados tendo como base quatro grupos de abordagens teóricas: a das habilidades específicas; do estatuto sociométrico; dos relacionamentos e, finalmente, dos resultados funcionais.

De acordo com o modelo de Rose-Krasnor (1997), o conceito de “Competência Social” pode ser perspetivado recorrendo a uma configuração prismática, composta por três níveis organizados hierarquicamente. O primeiro nível, o mais elevado, conceptualiza a competência social enquanto eficácia nas interações sociais, sendo a mesma encarada como um sistema de comportamentos organizados no sentido de dar resposta às necessidades de desenvolvimento dos indivíduos, não redutível a certos comportamentos/habilidades sociais. O segundo nível consiste num conjunto de componentes específicos do conceito. Este nível pode ser dividido entre os domínios

relativos “ao próprio”, que correspondem aos aspetos da interação social que satisfazem as necessidades individuais, e os relativos “ao outro”, nos quais se incluem os aspetos relativos às ligações interpessoais, sendo que os elementos mencionados têm uma base social, no sentido em que são determinados nas interações com os outros. Finalmente, o último nível do prisma diz respeito às habilidades sociais, i.e., ao conjunto das ferramentas e motivações sociais, emocionais e cognitivas que estão inseridas no conceito de “Competência Social”. Este grau do prisma tem lugar ao nível individual, dando o conjunto de todas as habilidades e motivações que constituem a base das interações sociais, relacionamentos estabelecidos e estatuto grupal, localizados precisamente no segundo nível do prisma.

Em extensão ao modelo anteriormente explanado, o modelo de Rose-Krasnor e Denham (2009) preconiza a existência de três conjuntos de competências consideradas fundamentais para falar de um indivíduo socialmente competente. Em primeiro lugar, a autorregulação, que aumenta exponencialmente na faixa etária pré-escolar, refletindo-se no aumento da capacidade apresentada pelo sujeito para inibir comportamentos inapropriados, adiar a gratificação imediata, ser mais consciente de si e dos demais, promovendo a sensação de controlo de si e do ambiente, ao mesmo tempo que conduz ao estabelecimento de relações gratificantes e positivas. O segundo remete para a habilidade para resolver problemas sociais, associada à capacidade de processamento da informação social. Entre os três e os seis anos, a codificação relativa às emoções dos outros é um aspeto fundamental na resolução de problemas sociais. O terceiro conjunto de competências tem a designação de comportamento pró-social, i.e., a capacidade e a motivação para se comportar de forma a beneficiar o outro, o que tem sido associado a crianças mais cooperantes e socialmente competentes. Outro componente considerado relevante é a consciência social, ligada à capacidade do indivíduo para ser sensível aos pensamentos, sentimentos e comportamentos do parceiro social.

Em suma, existem diversas abordagens ao conceito de “Competência Social”, podendo, no entanto, encontrar-se propriedades comuns às mesmas, nomeadamente o uso da ideia de “eficácia” nas interações sociais, bem como a necessidade de o sujeito ser capaz de guiar os seus comportamentos e produzir respostas adequadas para atingir os seus objetivos individuais (Rubin et al., 2009).

Os avanços ao nível das competências linguísticas, cognitivas e sociocognitivas ao longo dos anos pré-escolares potencializam a complexificação das trocas sociais que ocorrem neste período, essencialmente no contexto de brincadeira (Coplan & Arbeau, 2009). Verifica-se durante estes anos um aumento na frequência, mas também mudanças qualitativas, o que conduz a trocas sociais mais longas e sequenciais, ou seja, mais complexas (Rubin et al., 2009), salientando-se o interesse pelo jogo dramático e do faz-de-conta. Observam-se, ainda, ganhos ao nível da capacidade de a criança para adotar comportamentos pró-sociais e ajustar a sua comunicação aos contextos em que se encontra (Coplan & Arbeau, 2009).

Entre os dois e os cinco anos, para Rubin e colaboradores (2009), as atividades de interação social ocorrem frequentemente em contexto de brincadeira, nomeadamente na brincadeira sócio-dramática e no jogo com regras, começando-se a verificar o direcionamento de comportamentos distintos face aos amigos e aos colegas. Nas interações com os amigos observam-se mais comportamentos pró-sociais, assim como conflitos que, também, são resolvidos sobretudo recorrendo à negociação. Sugere-se, assim, que as crianças durante os anos pré-escolares já encaram o grupo de amigos como um contexto separado e qualitativamente distinto do contexto de não amigos. Para Fabes, Martin e Hanish (2003), nesta fase do desenvolvimento, começa a observar-se a segregação por sexo, isto é, a tendência para as crianças brincarem com crianças do mesmo sexo, que é claramente acentuada durante a idade escolar.

Segundo Crombie (1988), o sexo da criança é um fator importante a considerar nas interações sociais, já nos anos pré-escolares, acentuando-se posteriormente. Por exemplo, os rapazes tendem a organizar-se em grupos de maior dimensão, envolvendo inúmeras interações e momentos de competição direta, enquanto as raparigas tendem a exhibir atividades mais intensas, íntimas, envolvendo uma forma de competição mais indireta e conversas. No que diz respeito às interações, os rapazes tendem a refletir dominância e preocupações instrumentais, sendo que as interações nas raparigas tendem a ser centradas na relação e nas questões relacionadas com a intimidade (Feingold, 1994). Para Fabes e colaboradores (2003), os rapazes, com efeito, tendem a formar hierarquias de poder mais estáveis nas suas interações, em comparação com as raparigas, verificando-se que estas últimas adotam estratégias mais verbais para a

obtenção dos recursos de que necessitam, contrastando com as estratégias de natureza física levadas a cabo mais frequentemente pelos rapazes.

1.1.2. Retraimento social ansioso.

Asendorpf (1993) define o isolamento ou Retraimento Social Ansioso como um padrão de interações sociais insuficientes por parte das crianças com os seus pares, que representa uma categoria heterogénea de comportamentos, variando em função do contexto situacional, das tendências motivacionais e em termos das consequências para o desenvolvimento da criança. Isto quer dizer que este padrão nos relacionamentos sociais pode pertencer a diversas categorias de análise, consoante o contexto, o substrato motivacional que preside ao comportamento, bem como as consequências para o desenvolvimento da criança.

A timidez social caracteriza-se por uma tendência para que a criança, embora motivada para abordar os parceiros sociais, apresente simultâneos comportamentos de evitação, resultantes de um conflito interno, que culmina no seu afastamento da situação social. As crianças tímidas tendem a sentir medo do outro, com particular saliência para as pessoas estranhas, por um lado, e para a avaliação social que resulta das interações sociais, por outro. O desinteresse social caracteriza-se pelo facto de as crianças preferirem brincar sozinhas, não evitando ativamente as interações sociais solicitadas pelos pares ou quando a situação social as justifica. O que caracteriza estas crianças não é o medo e a ansiedade, mas a preferência pelas brincadeiras solitárias, sendo que, pelo menos nos anos pré-escolares, não se verificam dificuldades significativas ao nível das competências sociais. Outro tipo de crianças isoladas socialmente são as que são rejeitadas pelo grupo de pares, devido ao facto de apresentarem comportamentos que se desviam da norma, nomeadamente, comportamentos agressivos ou de estereotipias (Rubin et al., 2009).

As experiências sociais das crianças tímidas são tipicamente caracterizadas pela ansiedade, solidão e insegurança na presença dos pares, tendo as mesmas consciência destas mesmas dificuldades, o que gera maior ansiedade. São tendencialmente remetidas para a periferia das interações sociais, utilizando o evitamento para reduzir a ansiedade gerada na presença dos parceiros, o que reforça o primeiro, solidificando este padrão

comportamental, que tem sido associado a problemas ao nível da internalização (Rubin et al., 2009).

Chen, DeSouza, Chen e Wang (2006) referem que as crianças tímidas, quando iniciam interações, tendem a ser menos competentes, e por isso parceiros de interação pouco atrativos. A estabilidade destes padrões de Retraimento Social, em particular o extremamente ansioso, quer em situações familiares, quer não familiares, tem sido acentuada por diversos autores (Caspi et al., 2003; Rubin et al., 2009).

Doey, Coplan e Kingsbury (2014) salientam que, ao longo do desenvolvimento, o Retraimento Social, e, em especial, a timidez, tem sido associada a resultados negativos para ambos os sexos, nomeadamente relacionamentos interpessoais pobres, e dificuldades de ajustamento escolar futuro. No seio do grupo de pares, estas crianças tendem a falar com menor frequência, a iniciar menos interações, tendo competências sociais mais pobres, associando-se a problemas de internalização, como baixa autoestima, ansiedade e depressão.

No que diz respeito às diferenças em função do sexo, Doey e colaboradores (2014) propõem que estas sejam analisadas, recorrendo a três dimensões distintas: em primeiro lugar, analisando a prevalência do Retraimento Social Ansioso em raparigas e rapazes, desde a infância até ao final da adolescência; em segundo lugar, tendo em consideração as diferenças de sexo no que se refere às respostas do meio perante as manifestações de Retraimento Social de rapazes e de raparigas; e, finalmente, no que concerne aos possíveis efeitos do Retraimento Social em rapazes e em raparigas. Relativamente à primeira dimensão, os estudos não têm encontrado diferenças significativas na prevalência de manifestações de Retraimento Social Ansioso entre rapazes e raparigas nas idades pré-escolares. No que se refere à resposta do meio, existem evidências de que estes comportamentos tendem a ser mais salientados nos rapazes. Autores como Simpson e Stevenson-Hinde (1985) verificaram que a timidez nos rapazes tende a apresentar consequências mais negativas nas próprias dinâmicas familiares, em comparação com a mesma característica nas raparigas. Os próprios pais nutrem expectativas diferenciadas para o comportamento social de rapazes e de raparigas, sendo o mesmo encarado como menos apropriado nos rapazes.

Finalmente, quanto à terceira dimensão proposta, as manifestações por parte dos rapazes de comportamentos incongruentes com as normas e os estereótipos poderão aumentar nos rapazes o risco de consequências mais negativas, com implicações para o seu ajustamento emocional. Gazelle e Ladd (2003) indicam que o Retraimento Ansioso pode ter consequências mais negativas para os rapazes, podendo tal radicar, em parte, na influência dos papéis de género que valorizam nos rapazes o domínio interpessoal, enquanto nas raparigas é tradicionalmente valorizada a contenção a este nível. Também Nelson, Rubin e Fox (2005) sugeriram que a passividade social nos rapazes estaria associada a uma menor competência social percebida pelos adultos, e a problemas de internalização, além de estar, ainda, associada a autoavaliações mais negativas sobre a Competência Social.

1.1.3. Agressividade.

Segundo Krahe (2013), um aspeto comum às diversas definições do conceito prende-se com a conotação negativa atribuída aos comportamentos agressivos no seio da família, dos pares e da sociedade, considerando os efeitos negativos sobre o indivíduo que pratica o ato agressivo, bem como sobre o alvo da agressão. O comportamento agressivo deve ser entendido como uma construção social e cultural, a partir da qual se define o que é socialmente aceitável, variável consoante as normas e valores prevalecentes numa determinada sociedade e comunidade. Estamos perante um ato ou conjunto de atos com a intenção subjacente de lesar o outro, não obstante a sua consequência, excluindo-se comportamentos que, lesando o outro, não tenham sido realizados com tal intenção.

De acordo com Little, Henrich, Jones e Hawley (2003), a Agressividade deve ser encarada enquanto constructo multidimensional, pressupondo, assim, a existência de diversas formas através das quais esta se pode manifestar, bem como de diferentes funções subjacentes ao comportamento agressivo. A distinção entre a Agressividade direta e a Agressividade relacional tem sido consensual na literatura. Com efeito, para os autores, a primeira modalidade pode ser definida como o conjunto de comportamentos físicos ou verbais cuja intenção é lesar o outro, dirigidos diretamente ao alvo pretendido. Por seu turno, a Agressividade relacional está associada sobretudo a

um conjunto de comportamentos cujo intuito será, de algum modo, interferir negativamente com as amizades ou o sentimento de inclusão de um determinado alvo no seio do grupo de pares.

Por outro lado, nem todos os atos agressivos podem ser considerados funcionalmente equivalentes (e.g., Krahé, 2013), surgindo a distinção entre a Agressividade hostil e a Agressividade instrumental, consoante a função psicológica associada ao ato. Na primeira, o principal motivo para o comportamento agressivo poderá radicar num desejo de infligir prejuízo ao parceiro, como resultado da prevalência de um qualquer estímulo que induza emoções negativas, raiva ou frustração. Na segunda, o comportamento agressivo poderá radicar na utilização do mesmo como meio para atingir determinados objetivos, resultados desejados pelo autor do comportamento, não tendo, em si mesmos, uma génese agressiva.

Na perspetiva de Hay, Castle e Davies (2000), nos anos pré-escolares, os comportamentos agressivos podem assumir duas dimensões distintas: podem ser, por um lado, uma reação ou disputa pela posse de brinquedos ou, por outro lado, podem consistir numa Agressividade sem uma causa objetiva, variando em intensidade. Esta última dimensão, em oposição à Agressividade instrumental, apresenta maior estabilidade e coerência ao longo do tempo e, portanto, está mais frequentemente associada a problemas posteriores de ajustamento. É considerado pelos autores, no entanto, que os atos agressivos levados a cabo pelas crianças no início da idade pré-escolar assumem uma natureza sobretudo instrumental, pelo que a tendência para se apropriar da força de modo sistemático, sem um objetivo evidente, ou em resposta a uma provocação ou contingência que o justifique, é preocupante, podendo ser considerada um precursor para comportamentos agressivos em idades posteriores.

Os estudos respeito da Agressividade nas crianças têm dado conta, não apenas da consistência destes padrões agressivos ao longo do tempo (Olweus, 1979; Coie & Kupersmidt, 1983; Cummings, Janotti & Zahn-Waxler, 1989), mas também da sua tendência para um aumento da frequência e intensidade ao longo do desenvolvimento (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989). No estudo de Emond, Ormel, Veenstra e Oldehinkel (2007), os autores mostraram que estes comportamentos disruptivos, marcados pela desobediência e oposição, antagonismos frequentes com pares e figuras de autoridade, tendem a agravar-se em idades posteriores, enfatizando-se, por

consequente, a necessidade de apoiar estas crianças no aprimoramento de competências sociais normativas conducentes ao seu Ajustamento Social.

A manifestação consistente de comportamentos agressivos é um dos maiores preditores da rejeição pelos pares (Coie & Kupersmidt, 1983; Parker & Asher, 1987). Por outro lado, encontram-se associações entre os comportamentos agressivos e o abandono escolar futuro. Acresce, ainda, a existência de evidências que associam consistentes manifestações comportamentais agressivas a comportamentos de delinquência (Parker & Asher, 1987).

Diversos estudos têm identificado diferenças nos comportamentos agressivos dos rapazes comparativamente com as raparigas. Lussier, Corrado e Tzoumakis (2012) referem que, nas idades pré-escolares, os rapazes são fisicamente mais agressivos comparativamente com as raparigas, tendo sido registadas diferenças quer na frequência destes comportamentos, quer de natureza qualitativa. Khan e Kumar (2014) indicam que, em idades pré-escolares, os rapazes apresentam de facto uma prevalência superior na exibição de comportamentos fisicamente agressivos, não tendo encontrado diferenças significativas para a agressividade relacional. Ostrov e Keating (2004) reportam que as raparigas tendem a exibir uma maior frequência de comportamentos agressivos relacionais, em comparação com os rapazes, que apresentam maior proporção de comportamentos fisicamente agressivos.

1.2. O Contexto Escolar

De acordo com Sheridan, Williams e Samuelsson (2014), a qualidade pedagógica assenta numa constelação de fatores que interagem entre si, nomeadamente as metas curriculares, o rácio educador/a - criança, o tamanho do grupo, o espaço e materiais disponibilizados para as aprendizagens das crianças, os conteúdos abordados, o processo pedagógico e a qualidade das interações entre os professores e crianças. Na perspetiva de Howes, Phillips e Whitebook (1992), os fatores anteriormente referidos podem ser agrupados mediante a designação do que se constituem atributos estruturais, por um lado, e processuais, por outro lado. Os primeiros referem-se a variáveis como o tamanho do grupo, o rácio educador/a - criança e a formação/experiência do próprio/a

educador/a, e os segundos aos comportamentos dos/as educadores/as perante as crianças, contemplando também as atividades disponibilizadas em contexto de sala de aula.

1.2.1. Dimensão do grupo/rácio educador/a - criança.

Considera-se que, perante uma menor quantidade de crianças por cada educador/a, estes últimos terão mais oportunidades para prestar cuidados individualizados às mesmas, bem como responder às suas necessidades de estimulação social e cognitiva de um modo mais eficaz. Por outro lado, verifica-se que, em grupos mais pequenos, no decurso das próprias atividades, as crianças beneficiam de mais espaço para as suas explorações, o que se afigura benéfico para o desenvolvimento social e cognitivo das mesmas. Com efeito, os menores rácios adulto-criança estão tendencialmente associados a melhores prestações de cuidados por parte dos/as educadores/as, bem como a atividades mais adequadas e estimulantes do ponto de vista do desenvolvimento, assim como a melhores relacionamentos entre as crianças e os seus pares (Howes et al., 1992).

No estudo de De Schipper e colaboradores (2006), de design experimental, procurou-se compreender o impacto do rácio educador/a - criança na qualidade dos cuidados prestados às crianças e das interações estabelecidas, analisando dimensões como o apoio e presença providenciados à criança, o respeito pela sua autonomia, a disponibilização de um ambiente com estrutura e limites adequados, a qualidade da instrução providenciada, a quantidade de estímulos negativos dirigidos, além da expressão de afeto positivo. Relativamente às crianças, foram analisados os domínios do bem-estar, cooperação, e adequabilidade geral dos comportamentos observados. Verificou-se que menores rácios educador/a - criança estão associados a uma maior qualidade das interações estabelecidas, nomeadamente maior disponibilidade e apoio, maior respeito pela autonomia dos alunos, um ambiente mais adequado do ponto de vista da estruturação dos limites e das atividades, sem esquecer o nível superior na qualidade da instrução providenciada. Nos grupos de menor dimensão, as próprias crianças apresentaram níveis mais elevados de bem-estar e comportamentos mais cooperantes e ajustados socialmente.

Sheridan e colaboradores (2014) referem que os/as educadores/as consideram que em grupos de maior dimensão se torna mais difícil personalizar os cuidados, não existindo tanto tempo para a comunicação e envolvimento individualizado. Pelo contrário, em grupos de menor dimensão é mais fácil, na perspetiva dos/as educadores/as, estar mais próximo e atento às necessidades individuais da criança, havendo mais tempo para este envolvimento, ajudando-as a desenvolver e partilhar as suas próprias ideias e experiências. Um grupo com reduzido número de crianças facilita a observação e análise do padrão comportamental de cada criança, bem como o envolvimento ativo, e não meramente instrutivo, do/a educador/a na aprendizagem e brincadeiras desenvolvidas. Por outro lado, os/as educadores/as realçam o facto de, em grupos de maior dimensão, existir maior probabilidade de as crianças passarem despercebidas no grupo de pares, não dispondo de tantas oportunidades para se manifestar, o que poderá interferir na aquisição de competências sociais normativas.

1.2.2. Variáveis processuais: a qualidade da relação com o/a educador/a de infância.

De acordo com Veríssimo e colaboradores (2017), os ambientes escolares são palco de desenvolvimento de relações de significado com os cuidadores, ao longo do tempo, dada a quantidade de tempo que as crianças passam na escola, o que justifica a análise das interações estabelecidas nesse contexto.

Pese embora haja um consenso relativamente ao facto de a qualidade em contexto escolar ser um importante fator a considerar no desenvolvimento de programas de intervenção, não existe ainda uma definição clara do conceito de qualidade, carecendo a mesma de critérios específicos para a operacionalização, a par de medidas objetivas (Pianta et al., 2016).

Na perspetiva de Burchinal (2018), os modelos da qualidade devem enfatizar a natureza das interações estabelecidas pelo adulto com as crianças, e o desenvolvimento de atividades apropriadas ao desenvolvimento de cada criança. As necessidades das crianças a este respeito prendem-se com o afeto, interações responsivas e um clima positivo no contexto da sala de aula, para além da orientação ao nível da aquisição da

linguagem, apoio no processo de autorregulação, e ferramentas para o seu funcionamento executivo que são a base para uma iniciação escolar bem-sucedida. Segundo Hamre (2014), as interações que ocorrem entre o/a professor/a e o aluno são um importante motor para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Embora existam inúmeras variáveis estruturais a ter em conta, a eficácia do ensino é sobretudo determinada pelo teor das interações observáveis em contexto de sala de aula.

Este quadro teórico é em grande parte baseado na classificação das interações entre as crianças e o/a educador/a segundo determinadas dimensões fundamentais (Pianta et al., 2008, citados por Hamre, 2014). A primeira dimensão é a do suporte emocional, ou capacidade demonstrada pelo/a professor/a para facilitar o desenvolvimento social e emocional das crianças, através da promoção de um ambiente harmonioso de explorações e interação social, seja entre o/a professor/a e o aluno, ou entre as crianças. A organização e gestão da sala é outro domínio proposto, tratando-se de compreender o modo como a preparação da sala e das tarefas pode contribuir para transportar o comportamento e a atenção dos alunos, na prossecução dos seus objetivos académicos. O terceiro domínio prende-se com o suporte na instrução, relacionado com as estratégias utilizadas pelo/a professor/a para transmitir aos alunos conhecimentos específicos.

Segundo Wilson, Pianta e Stuhlman (2007), o/a educador/a é uma figura de relevo no que diz respeito ao suporte das crianças nos primeiros anos de escola, auxiliando as mesmas na regulação das suas emoções e comportamentos. Assim, as crianças que têm relacionamentos responsivos com o/a mesmo/a aprendem mais eficazmente a regular as suas emoções e comportamentos, desenvolvendo, dessa forma, as suas competências sociais para interagir com os pares. Howes e Hamilton (1992) indicam que os/as educadores/as têm um papel que não se esgota na aprendizagem académica, funcionando também como orientadores, parceiros de brincadeira e, acima de tudo, cuidadores.

De acordo com Kiuru e colaboradores (2012), assim como as relações entre pais e filhos podem ser organizadas segundo determinados estilos parentais, as relações entre os/as educadores/as e as crianças enquadram-se também em determinados estilos. Estes podem ser definidos enquanto constelação de atitudes, comportamentos e expressões

não verbais que caracterizam a natureza das suas intervenções ao longo de diversas situações.

Alguns autores (Birch & Ladd, 1997; Pianta, 1994) propõem a classificação das relações estabelecidas entre a criança e o/a educador/a mediante três dimensões qualitativamente distintas: a Proximidade, a Dependência e o Conflito. A Proximidade pode ser definida tendo por base o afeto e a abertura na comunicação estabelecida entre a criança e o/a educador/a. Este tipo de relacionamento funciona como suporte para a adaptação e o funcionamento escolar da criança, relacionando-se a existência de uma figura que assegura o conforto e a segurança com um maior envolvimento, afeto positivo e satisfação com o ambiente da escola por parte da criança. A Dependência, por outro lado, remete para uma utilização frequente do/a educador/a enquanto figura de apoio, o que pode interferir negativamente com o Ajustamento Social da criança, limitando a sua exploração e oportunidades para desenvolver competências sociais. Por fim, nas relações pautadas pelo Conflito predominam as interações entre o adulto e criança de índole antagónica, limitando a sua oportunidade para confiar no/a educador/a enquanto fonte de suporte, aumentando a tendência para o distanciamento na relação com o/a cuidador/a, bem como para atitudes escolares mais negativas.

Assim, crianças com um padrão de relacionamento positivo com o/a educador/a, i.e., assente na Proximidade, onde existe pouco Conflito e pouca Dependência, estão mais positivamente envolvidas no ambiente escolar e nos relacionamentos com os seus pares, apresentando comportamentos mais cooperantes. Segundo O'Connor (2010), um relacionamento de elevada qualidade é aquele onde existe uma elevada Proximidade e um nível reduzido de Conflito entre o/a professor/a e a criança. Um relacionamento marcado pela expressão de afeto, confiança e abertura na comunicação está associado a bons resultados de ajustamento nas crianças, tendo em conta a sua função protetora na construção de crenças e padrões comportamentais adaptativos e ajustados. Em especial, a qualidade deste relacionamento é um fator protetor para as crianças que apresentam indicadores de desajustamento e dificuldades emocionais e sociais (Baker, Grant & Morlock, 2008).

Para Pianta, Steinberg e Rollins (1995), as crianças que têm relações com os/as educadores/as pautadas pela segurança emocional são mais extrovertidas e aceites, e menos agressivas no seio do grupo de pares. Nesta perspetiva, as crianças que

desenvolvem relacionamentos marcados pela Dependência mostram maior introversão ou comportamentos mais agressivos com os seus pares. A Qualidade da Relação com o/a educador/a está, ainda para os autores, positivamente relacionada com o desenvolvimento de competências sociais das crianças na interação com os colegas, e negativamente associada aos comportamentos de Retraimento Social, o que sugere que o relacionamento estabelecido entre as crianças e o/a educador/a é importante na regulação comportamental em contexto escolar atual e futuro. Cadima, Doumen, Verschueren e Buyse (2015), em contexto português, indicam que níveis mais elevados de Proximidade na relação entre os/as educadores/as e os alunos em idades pré-escolares estão associados a um maior envolvimento escolar atual e posterior, na entrada para a escolaridade obrigatória. Assim, um menor Conflito percebido parece estar associado a uma maior disposição para a realização das atividades requeridas no primeiro ano de escolaridade relatada pelo/a professor/a das crianças.

Nur, Abbak, Aktas-Arnas e Kale (2018) encontraram uma associação positiva entre a Proximidade no relacionamento do/a educador/a com as crianças e diversos domínios relativos ao ajustamento em contexto escolar. Referiram, nomeadamente, o gosto desenvolvido pela escola, a participação e cooperação das crianças nas atividades escolares e a autonomia percebida na criança, estando estes domínios negativamente relacionados com o Conflito. Encontraram uma associação igualmente positiva entre o Conflito no relacionamento e o evitamento escolar, mostrando associações negativas deste padrão de relacionamento com o ajustamento académico e social das crianças.

Farmer, Lines e Hamm (2011) utilizaram a metáfora da “mão invisível” para se referir ao papel potencialmente facilitador do/a educador/a no desenvolvimento interpessoal das crianças. Em primeiro lugar, pela qualidade das interações estabelecidas com as crianças, estas figuras fornecem um modelo de como as interações se devem processar. Sendo os/as educadores/as os responsáveis pela definição das atividades a desenvolver, estabelecem os limites nas interações, ajudando as crianças com problemas de comportamento a apresentar uma maior regulação comportamental e emocional, estabelecendo os parâmetros de um comportamento socialmente aceitável. Os/as educadores/as das crianças assumem o papel de se constituir como fontes de suporte e orientação das experiências de envolvimento das crianças com os seus pares, criando um clima harmonioso na sala, que ajudará as crianças a desenvolver estilos de interação

adequados, sendo ainda responsáveis por comunicar às crianças os valores sociais de determinados comportamentos e interações em contexto de sala.

Williams, Ontai e Mastergeorge (2010) utilizaram o conceito de “Scaffolding social”, para ilustrar o papel que os adultos têm em contextos sociais junto das crianças, nomeadamente, facultando exemplos do que devem ser as interações entre os pares, comunicando com as crianças sobre como estas se desenvolvem, além de lhes disponibilizarem oportunidades de convivência em contexto escolar. Também Baker e colaboradores (2008) referiram a importância do/a educador/a na transmissão de valores e normas essenciais às suas interações sociais, facultando o suporte emocional que permite o desenvolvimento interpessoal, por meio do auxílio nos processos de autorregulação inerentes às trocas sociais.

A respeito do papel do/a educador/a nos relacionamentos entre as crianças, Weyns e colaboradores (2017) mostraram que, quando os/as professores/as apresentam reforços positivos para os comportamentos adequados, ou reprimendas, no caso de comportamentos desadequados, as crianças consideram esses comportamentos como sendo estratégias de sucesso para interagir com os pares, transpondo os comportamentos observados para os seus relacionamentos sociais. Por outro lado, se as crianças considerarem a reprimenda como um comportamento normativo, espera-se que tal exacerbe essa agressividade observada com os pares.

1.3. Objetivos

Uma elevada percentagem de crianças entre os 3 e os 5 anos encontra-se inscrita no sistema escolar. No ano de 2016/2017, 83,4% das crianças com 3 anos estavam inscritas em Jardim-de-Infância, assim como 92,7% das crianças com 4 anos e 95,4% das crianças com 5 anos (DGEEC, 2018). Tal reforça a importância da deteção precoce de dificuldades ao nível do Ajustamento Social em ambiente de sala de aula. O presente estudo procura analisar o Ajustamento Social das crianças, em idade pré-escolar, ao nível da Competência Social, Retraimento Social Ansioso e da Agressividade na perspetiva do/a educador/a da sala das crianças. Considerando a importância da figura do/a educador/a neste ajustamento (Farmer et al., 2011), visa-se compreender as

relações entre este Ajustamento Social e a percepção da Qualidade da Relação que o/a educador/a de infância tem da sua relação com a criança. São consideradas, ainda, as variáveis idade e sexo da criança, o tamanho do grupo e a experiência do/a educador/a.

Capítulo II – Método

2.1. Participantes

No presente estudo participaram 80 crianças entre os 2 e os 6 anos ($M = 3,85$; $DP = 6,27$), a frequentar o ensino pré-escolar, das quais 34 eram rapazes e 46 raparigas. Um total de oito educadoras das salas frequentadas pelas crianças participaram no estudo. Todas eram do sexo feminino e tinham idades compreendidas entre os 32 e os 55 anos ($M = 45,96$; $DP = 7,39$). Os seus anos de serviço variavam entre os 10 e os 32 anos ($M = 20,59$; $DP = 6,27$). Esta é uma amostra de conveniência recrutada em colégios da rede privada do ensino pré-escolar com fins lucrativos do Distrito de Lisboa.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Caracterização sociodemográfica da educadora e do grupo de crianças.

Trata-se de uma ficha de informação sociodemográfica relativa a características da educadora, das crianças e do grupo em geral. Solicitou-se, relativamente à educadora, a disponibilização de informações como a sua idade, sexo, a nacionalidade, grau de escolaridade, tempo de serviço e o tempo de permanência com o atual grupo de crianças. Quanto ao grupo de crianças, foi pedida informação relativa ao número total de crianças na sala, número de raparigas e rapazes, e as suas nacionalidades. Para cada criança participante foi identificada apenas a idade e o sexo.

2.2.2. Social Competence and Behavior Evaluation Scale (LaFreniere & Dumas, 1996).

A escala de LaFreniere e Dumas (1996), traduzida e adaptada para amostras portuguesas por Echeverria e colaboradores (2016), visa analisar o desenvolvimento social das crianças em idade pré-escolar, em particular, a qualidade afetiva dos

relacionamentos e interações que as crianças desenvolvem com os seus pares e professores/as (LaFreniere & Dumas, 1996).

A versão original é composta por 30 itens organizados em três dimensões: a Competência Social, a Agressividade e o Retraimento Social Ansioso. A análise fatorial confirmatória da escala mostrou uma estrutura fatorial semelhante à escala original, mas reteve apenas 15 itens dos 30 originais, ficando cada dimensão com cinco itens (Echeverria et al., 2016).

A Competência Social está associada a um padrão comportamental marcado por uma adaptação positiva da criança ao grupo, havendo uma prevalência de comportamentos socialmente ajustados, flexíveis, demonstrando maturidade emocional, e comportamentos pró-sociais (e.g., “Coopera com as outras crianças nas atividades de grupo”); a Agressividade, por outro lado, remete para um padrão comportamental caracterizado pela exibição de comportamentos de oposição, imbuídos de emoções como a raiva e a zanga nas interações com os pares, tendo um impacto negativo nos membros do grupo (e.g., “Envolve-se em conflitos com as outras crianças”). O Retraimento Social Ansioso, finalmente, está associado a um padrão de comportamentos marcados pela ansiedade, isolamento e pouco desejo expresso de participar nas atividades e interações que se desenrolam no seio do grupo (e.g., “Tem uma expressão facial neutra: não ri nem sorri”). Tendo por base o conhecimento do/a educador/a relativamente ao padrão de comportamento apresentado por cada criança, é-lhe pedido que, numa escala tipo *Likert*, a variar entre 1 (nunca ocorre) e 6 (sempre), avalie a frequência dos comportamentos explanados nos itens.

Os *alfas de Cronbach* para a presente amostra são: Competência Social = .86, Agressividade = .88 e Retraimento Social Ansioso = .86.

2.2.3. Student-Teacher Relationship Scale-short Form (STRS-SF; Pianta, 1992).

Esta escala foi traduzida e adaptada para amostras portuguesas por Patrício e colaboradores (2015), e visa analisar a perceção do/a educador/a sobre a Qualidade da Relação das crianças consigo, das interações estabelecidas, e das crenças que o este

possui relativamente aos sentimentos da criança para consigo. A STRS-SF é composta por 15 itens organizados em duas dimensões: o Conflito e a Proximidade. O Conflito percebido prende-se com o estabelecimento de uma relação encarada como negativa e conflituosa com a criança, e com o grau em que a mesma é descrita como imprevisível e com a qual estabelece interações de natureza antagónica (e.g., “Lidar com esta criança esgota a minha energia”). A dimensão da Proximidade avalia o grau de expressão de afeto e de abertura na comunicação estabelecida, sendo que elevados níveis nesta dimensão remetem para a capacidade que o/a educador/a tem para se constituir como fonte de suporte para a criança (e.g., “Eu partilho uma relação próxima e afetiva com esta criança”). Patrício e colaboradores (2015) verificaram que a estrutura da escala em amostras portuguesas é semelhante à estrutura original, sendo composta por sete itens que avaliam a Proximidade no relacionamento, e oito itens que avaliam o Conflito. No instrumento, é pedido aos educadores/as que, numa escala tipo *Likert* a variar entre 1 (definitivamente não se aplica) e 5 (aplica-se definitivamente), seleccionem a opção que melhor corresponde aos aspetos descritos do seu relacionamento com cada criança.

O *alfa* de *Cronbach* para a dimensão da Proximidade foi de .89, e de .89 para o Conflito.

2.3. Procedimento

A realização do presente estudo implicou o cumprimento dos procedimentos éticos definidos pela APA e OPP. Contactaram-se via e-mail, telefone e depois presencialmente diversas escolas particulares e IPSS, tendo-se apenas obtido autorização de duas. Nas reuniões com as Diretoras das escolas foram esclarecidos os objetivos do estudo e o procedimento, tendo estas assinado um consentimento informado. Após explicação do estudo às educadoras das salas das crianças, foi-lhes pedido que entregassem um consentimento informado aos encarregados de educação das crianças a frequentar as suas salas. Estes foram em envelope de modo a que pudessem ser devolvidos fechados ao investigador. Neste consentimento eram explicados os objetivos e procedimentos do estudo, assim como garantido o anonimato e confidencialidade dos dados.

Face às autorizações dos pais, foi elaborada uma lista das crianças de cada sala autorizadas a participar. Esta lista foi entregue a cada educadora no sentido de estas saberem quais as crianças que iriam participar do estudo, e para as quais teriam de preencher os questionários. Ambos os questionários foram preenchidos em simultâneo, não sendo registada qualquer identificação da criança, com a exceção da idade e sexo. As educadoras de cada uma das oito salas devolveram os questionários em envelope fechado e a respetiva lista com os nomes das crianças foi eliminada.

Os dados foram inseridos no SPSS, versão 24, tendo-se procedido à análise dos mesmos.

Capítulo III – Resultados

Primeiramente, realizaram-se análises descritivas das variáveis relativas às dimensões do Ajustamento Social e da Qualidade da relação Educadora - criança, que são apresentadas no Quadro 1.

Verifica-se que a dimensão da Competência Social apresenta um valor médio acima do ponto médio da escala, a variar entre 1 (“nunca ocorre”) e 6 (“sempre”). Contrariamente, as dimensões da Agressividade e do Retraimento Social Ansioso apresentam valores abaixo do ponto médio da escala. Pode afirmar-se, assim, que, em média, as educadoras tendem a percecionar as crianças como globalmente ajustadas do ponto de vista social.

Relativamente à perceção que as educadoras têm da Qualidade da Relação educadora - criança, as respostas podem variar entre 1 (“definitivamente não se aplica”) e 5 (“aplica-se definitivamente”). A dimensão da Proximidade apresenta um valor acima do ponto médio da escala, contrariamente à dimensão do Conflito. Tal é indicador de que, em média, as educadoras percecionam as suas relações com as crianças como sendo globalmente próximas e pouco conflituosas.

Quadro 1

Estatística Descritiva das dimensões das variáveis relativas ao Ajustamento Social e à Qualidade da Relação com a educadora

		Min	Max	Média	DP
Ajustamento Social	Competência Social	1.40	6.00	3.80	1.17
	Agressividade	1.00	5.60	2.42	1.02
	Retraimento Social Ansioso	1.00	5.60	1.86	1.00
Qualidade da Relação	Conflito	1.00	3.88	1.75	0.73
	Proximidade	1.00	5.00	4.09	0.85

De seguida, utilizando a correlação de *Pearson*, testaram-se as associações entre as variáveis em estudo e as variáveis sociodemográficas relativas à criança, educadora e sala. Estas são apresentadas no Quadro 2.

No que se refere às associações entre a Competência Social e as variáveis sociodemográficas, existem associações positivas e significativas com a idade da criança, o tamanho do grupo e os anos de experiência da educadora. Assim, quanto mais velhas são as crianças, quanto maior o número de crianças no grupo e quanto maior a experiência da educadora, mais elevadas são as competências sociais percebidas pela educadora. Existem, ainda, correlações negativas e significativas entre a Agressividade e os anos de experiência da educadora, estando uma maior experiência da educadora associada a menor Agressividade percebida nas crianças.

Relativamente às associações entre a Qualidade da relação Educadora - criança e as variáveis sociodemográficas, existem correlações positivas e significativas entre a Proximidade, tamanho do grupo e os anos de experiência da educadora. Assim, na perspetiva da educadora, existe maior Proximidade no relacionamento quanto maior for o grupo de crianças e mais anos de experiência tiver a educadora.

Quadro 2

Correlações de Pearson entre o Ajustamento Social, a Qualidade da Relação e as variáveis sociodemográficas

		variáveis sociodemográficas		
		Idade da Criança	Tamanho do Grupo	Anos de Experiência da Educadora
Ajustamento Social	Competência Social	.35**	.29**	.30**
	Agressividade	.06	.16	-.28*
	Retraimento Social Ansioso	-.06	-.08	-.19
Qualidade da Relação	Conflito	-.12	-.16	-.16
	Proximidade	.20	.27*	.44**

*Nota: * p < .05, ** p < .01*

Com vista a testar as diferenças em função do sexo da criança nas dimensões da Competência social, Agressividade, Retraimento Social Ansioso, bem como na Proximidade e Conflito, realizou-se testes *t* para amostras independentes. O pressuposto da normalidade das distribuições pode ser validado pelo teorema do limite central, dada a dimensão das amostras ($NF=46>30$ e $NM=34>30$) (Laureano, 2011). Os resultados são apresentados no Quadro 3, verificando-se que não existem diferenças em função do sexo das crianças em nenhuma das variáveis.

Quadro 3

Diferenças de médias da Competência Social, Agressividade, Retraimento Social Ansioso, Proximidade e Conflito entre sexos

		Feminino		Masculino		t	p
		Média	DP	Média	DP		
Ajustamento Social	Competência Social	4.00	1.24	3.95	1.98	.22	.22
	Agressividade	2.45	1.00	2.38	1.05	.30	.80
	Retraimento Ansioso	1.89	1.07	1.83	.92	.22	.79
Qualidade da Relação	Proximidade	4.14	.93	4.01	.72	.71	.13
	Conflito	1.68	.64	1.86	.81	-1.12	.19

*Nota: DP = Desvio Padrão; * $p < .05$; ** $p < .01$*

No Quadro 4, finalmente, são apresentadas as associações entre Ajustamento Social e Qualidade da Relação Educadora - criança. Existe uma correlação negativa e significativa entre a Competência Social da criança e o Conflito, e positiva e significativa com a Proximidade percebida pela educadora. Assim, quanto mais próximo e menos conflituoso for o relacionamento Educadora - criança, maior o nível de Competência Social percebida.

Quadro 4

Correlações de Pearson entre o Ajustamento Social e a Qualidade da Relação Educadora-criança

		Qualidade da Relação	
		Proximidade	Conflito
Ajustamento Social	Competência Social	.57**	-.40**
	Agressividade	-.14	.69**
	Retraimento Ansioso	-.57**	-.05

*Nota: * p < .05, ** p < .01*

Existe, ainda, uma correlação positiva e significativa entre a Agressividade da criança e o Conflito no relacionamento Educadora-criança, bem como uma correlação negativa e significativa entre o Retraimento Social Ansioso e a Proximidade. Assim, quanto mais conflituosa for a relação estabelecida, maior o nível de Agressividade percebido na criança. Finalmente, quanto mais próxima for a relação da Educadora com a criança, menos comportamentos de Retraimento Social Ansioso são descritos.

Capítulo IV – Discussão

De acordo com o relatório da Comissão Europeia (2014), é consensual a importância atribuída pelos diversos Estados-Membros da União Europeia à qualidade dos cuidados prestados em ambiente no Jardim-de-Infância, explanada nos diversos documentos norteadores das políticas europeias. Nesta perspetiva, as investigações a respeito das práticas adotadas na primeira infância contribuem para o acumular de conhecimentos, e inerente tomada de decisões políticas fundamentadas, no sentido de beneficiar as crianças, as famílias e, em larga escala, as sociedades.

No mesmo documento, constatou-se que, em média, nos 28 países da União Europeia, 93% das crianças entre os 3 e os 5 anos de idade estão inseridas em estruturas de educação pré-escolar. Os dados extraídos de 2013 reportados no relatório dão conta de que as crianças entre os 3 anos e o início da escolaridade obrigatória passaram em média 38,6 horas por semana em ambiente de Jardim-de-Infância. Especificamente, em Portugal, de acordo com a DGEEC (2018), a taxa de pré-escolarização, no ano de 2017, situou-se nos 90,8%, mantendo-se a tendência, já registada em anos anteriores, para o aumento do número de crianças em idade pré-escolar a frequentar a escola.

Diversos autores (e.g., Aksoy & Baran, 2010; Dunn & Cutting, 1999; Howes, 1987; Rubin et al., 2009; Silva et al., 2004) reconhecem a idade pré-escolar como uma fase singular no desenvolvimento social e cognitivo dos indivíduos, e respetiva preparação para a escolaridade obrigatória. Constroem-se, assim, pilares importantes para um funcionamento interpessoal adaptativo e uma entrada bem-sucedida no grupo de pares. Estabelecem-se relações recíprocas, gratificantes e significativas, onde predomina a sensibilidade na compreensão das intenções dos parceiros de brincadeira, bem como a capacidade para tomar a perspetiva do outro. Existem, no entanto, crianças que apresentam dificuldades sociais, nomeadamente ao nível do Retraimento Social Ansioso e da Agressividade, o que as coloca em risco para a participação nas experiências sociais, e, por conseguinte, para o desenvolvimento de competências consideradas normativas para este período de desenvolvimento (Parker & Asher, 1987; Rubin et al., 2009; Silva et al., 2004).

Assim, o presente estudo teve como primeiro objetivo analisar o Ajustamento

Social, i.e., a Competência Social, a Agressividade e o Retraimento Social Ansioso, das crianças em idade pré-escolar, com base na perceção do/a educador/a da sala de aula, considerando fatores como a idade e o sexo das crianças, o tamanho do grupo e os anos de experiência do/a educador/a. Foi analisada, ainda, a Qualidade do Relacionamento percecionado com as crianças, nas dimensões do Conflito e da Proximidade, considerando-se os mesmos fatores.

Os resultados indicam que, em média, as educadoras tendem a percecionar as crianças como sendo ajustadas nos seus relacionamentos sociais. Apontam, ainda, que quanto mais velhas são as crianças, mais competências sociais lhes são atribuídas pelas educadoras, em linha com a literatura, que salienta o aumento da frequência, intensidade e complexidade das interações sociais estabelecidas ao longo dos anos pré-escolares (e.g., Coplan & Arbeau, 2009; Rose-Krasnor & Denham, 2009; Rubin et al., 2009).

Considerando o sexo das crianças, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas nas dimensões da Competência Social, Agressividade e Retraimento Social Ansioso. Estes resultados não vão ao encontro dos dados de Birch e Ladd (1997), segundo os quais os/as educadores/as tendem a percecionar as raparigas como sendo mais cooperantes e exibindo mais comportamentos pró-sociais. Por outro lado, a ausência de diferenças nos níveis de Agressividade observados entre raparigas e rapazes parece contrariar alguns estudos onde os rapazes são descritos como mais agressivos do que as raparigas (e.g., Khan & Kumar, 2014; Lussier et al., 2012; Ostrov & Keating, 2004). Relativamente aos comportamentos socialmente retraídos, os nossos resultados são consistentes com a revisão de literatura de Doey e colaboradores (2014).

As dimensões relativas ao Ajustamento Social das crianças foram ainda analisadas tendo por base o número de crianças existente em cada sala. Verificou-se uma associação positiva e significativa entre o número de crianças no grupo e as suas competências sociais. Estes resultados, aparentemente contraditórios com a literatura (e.g., Sheridan et al., 2014), devem ser interpretados considerando-se que, em nenhuma das oito salas onde decorreu o presente estudo, existia um número de crianças superior a 25, valor máximo recomendado no nosso país em salas pré-escolares (Comissão Europeia, 2014), variando o número de crianças entre 18 e 24, consoante as salas. Uma explicação para esta associação poderá radicar no fenómeno da deseabilidade social, no

sentido de as educadoras exprimirem uma perceção do Ajustamento Social das crianças das suas salas de acordo com os valores socialmente aceites.

A literatura tem associado, por seu turno, o número de anos de experiência do/a educador/a a uma tendência para que este/a último revele maior entusiasmo no decorrer das atividades que ocorrem na sala, criando um clima harmonioso onde são estimuladas as interações das crianças com os pares e, conseqüentemente, são promovidas as suas habilidades sociais (Arnett, 1989; Brown, Molfese & Molfese, 2008; Burchinal, Cryer, Clifford & Howes, 2002; Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer, 1997; Pianta et al., 2005). Na mesma linha, encontrou-se uma associação positiva e significativa entre o número de anos de experiência da educadora e as competências sociais reconhecidas nas crianças.

Quanto à Qualidade da Relação percebida, verificou-se que, em média, as educadoras tendem a perceber os seus relacionamentos com as crianças como sendo próximos e pouco conflituosos, não se tendo verificado diferenças a este nível, uma vez mais, entre rapazes e raparigas.

Os resultados apontam para uma correlação positiva entre o número de crianças no grupo e a Proximidade no relacionamento com as crianças, i.e., verificou-se que, quanto mais crianças compõem o grupo, maiores os níveis de Proximidade que as educadoras percebiam com as mesmas. Estas conclusões revelam-se inconsistentes com os estudos realizados neste domínio, que tendem a associar os maiores grupos a maiores rácios educador/a - criança, defendendo que, nos grupos onde existem mais crianças, os profissionais salientam mais aspetos negativos, como a falta de tempo, oportunidades limitadas para dirigir atenção individualizada, níveis mais elevados no que toca à perceção de *stress* e ineficácia. Em contraponto, os grupos pequenos estão associados a uma maior disponibilização de oportunidades para que as crianças desenvolvam tarefas de índole pedagógica, em conformidade com as metas e objetivos recomendados para a educação pré-escolar (Sheridan et al., 2014). Semelhantes conclusões foram encontradas no estudo de De Shipper e colaboradores (2006), de design experimental, onde ficou clara a associação causal entre a diminuição dos rácios educador/a - crianças e a melhoria da qualidade das interações estabelecidas.

No que se refere aos anos de experiência da educadora, de acordo com os nossos resultados, quanto mais anos de serviço tiver a educadora, maior será o nível de Proximidade estabelecido com a criança. Estes dados são congruentes com as investigações a este respeito (e.g., Arnett, 1989; Brown et al., 2008; Burchinal et al., 2002; Phillipsen et al., 1997; Pianta et al., 2005), que tendem a associar os anos de experiência do/a educador/a a um estilo de interação mais centrado nas crianças, onde predomina a sensibilidade e responsividade com as mesmas, tendendo o cuidador a utilizar menos estratégias punitivas na gestão comportamental das crianças.

O segundo objetivo visou a análise da relação entre o Ajustamento Social e a Qualidade da Relação percebida entre o/a educador/a de infância e a criança. A respeito da Qualidade da Relação, Pianta e colaboradores (2016) reconhecem que o próprio conceito de qualidade está associado, não tanto às propriedades estruturais do contexto escolar, mas sobretudo à natureza das interações estabelecidas entre os/as educadores/as e as crianças pelas quais estes são responsáveis. Estes estilos de interação assumem, nesta perspetiva, um lugar de destaque, estando relacionadas com a sensibilidade demonstrada às necessidades de cada criança, o suporte providenciado à exibição de comportamentos positivos entre estas, e a estimulação do seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Tal padrão de Proximidade opõe-se a um padrão de relacionamento onde predominam as interações de índole antagónica com as crianças, i.e., um relacionamento conflituoso.

De acordo com Birch e Ladd (1997), o/a educador/a, ao proporcionar interações de qualidade com as crianças, interfere nas atitudes desenvolvidas a respeito da escola, facilitando o desenvolvimento de emoções e relacionamentos positivos e gratificantes neste contexto. Especificamente, é responsável por proporcionar uma base segura a partir da qual a criança exerce as explorações sociais e cognitivas, e sente abertura para expressar os seus estados emocionais e dificuldades, obtendo desse modo suporte para dar resposta aos mesmos, promovendo o seu ajustamento social e psicológico. Por sua vez, um relacionamento conflituoso limita esta utilização do/a educador/a enquanto fonte de suporte para a criança, gerando ansiedade e promovendo atitudes de desinvestimento e alheamento perante a escola.

Os resultados do presente estudo mostram a existência de uma associação positiva e significativa entre o nível de Proximidade no relacionamento com a

educadora e a Competência Social nas crianças, estando esta última, por outro lado, negativa e significativamente associada ao Conflito no relacionamento. Com efeito, os dados indicam que os relacionamentos próximos com as educadoras, com baixos níveis de Conflito, são facilitadores do desenvolvimento de competências sociais relevantes nas crianças, em consonância com inúmeros estudos a este respeito. Nesta linha de pensamento, ficou mostrada uma associação negativa e significativa entre a Proximidade no relacionamento e a manifestação de comportamentos socialmente retraídos, registando-se, finalmente, uma associação positiva e significativa entre o Conflito no relacionamento e o nível de Agressividade percebido nas crianças.

Os resultados supramencionados estão de acordo com um consistente volume de investigação a respeito do papel facilitador dos/as educadores/as de infância das crianças no seu desenvolvimento social em ambiente de sala de aula. A importância desta figura tem sido salientada em diversos estudos, mostrando que as crianças que desenvolvem com as mesmas relacionamentos onde predomina a sensibilidade e responsividade nas interações, em detrimento do Conflito, tendem a exibir mais comportamentos pró-sociais e a manifestar maior ajustamento social no seio do grupo. Assim, trata-se de crianças percebidas como mais cooperantes e menos agressivas, estabelecendo relacionamentos com os pares de maior qualidade (Birch & Ladd, 1997; Howes, 2000; Pianta et al., 1995). Adicionalmente, diversos autores têm, nesta linha de ideias, encontrado associações positivas entre a Proximidade no relacionamento do/a educador/a com as crianças e o seu envolvimento e participação nas atividades e contextos escolares com pares e professores, bem como no desenvolvimento de atitudes favoráveis em relação à escola (e.g., Cadima et al., 2015; Hamre, 2014).

Parece existir, assim, um importante papel do/a educador/a que, além da aprendizagem académica e da disponibilização de um ambiente estimulante do ponto de vista cognitivo, promovendo atividades adequadas, é também um motor de desenvolvimento social e de regulação emocional e comportamental. Estas competências afiguram-se essenciais para uma entrada bem-sucedida no grupo onde a criança se encontra (Wilson et al., 2007). Destaca-se, portanto, a sua função relativa à comunicação do valor dos relacionamentos sociais, por meio do exemplo facultado às crianças das suas regras e características. Esta transmissão de valores é realizada através

da comunicação explícita e da utilização de reforços para os comportamentos adequados (Farmer et al., 2011; Weyns et al., 2017; Williams et al., 2010).

Ainda a respeito dos mecanismos pelos quais se considera preponderante a figura do/a educador/a, Howes e Hamilton (1992), bem como inúmeros outros investigadores (e.g., Birch & Ladd, 1997; Howes, Matheson & Hamilton, 1994; Sabol e Pianta, 2012; Verschueren & Koomen, 2012), têm discutido a possibilidade de os/as educadores/as poderem ser considerados figuras de Vinculação secundárias para as crianças. Esta possibilidade radica no facto de, tendo em conta a preponderância da escola na vida das crianças, os cuidadores poderem ser fonte de segurança emocional e constituir-se como uma base segura para as aprendizagens sociais das mesmas.

No entanto, outros autores, mesmo considerando a necessidade de as crianças terem acesso a um/a educador/a responsivo/a e que, frequentemente, compense a ausência das figuras parentais ao longo do dia, assumem algumas reservas a respeito destes novos desafios propostos à Teoria da Vinculação de Bowlby. Em todo o caso, os mesmos reconhecem os contributos que esta teoria tem facultado para o estudo da importância dos padrões de relacionamento estabelecidos pela criança com a sua figura de referência da sala. Em especial, o seu quadro teórico de referência tem tornado possível a operacionalização do conceito de qualidade, associado à sensibilidade do cuidador perante as necessidades das crianças, e à sua capacidade para servir de base segura, norteando, desse modo, possíveis intervenções centradas na melhoria das interações estabelecidas (Verschueren & Koomen, 2012).

O reconhecimento da importância da figura do/a educador/a leva a que diversos investigadores (e.g., Burchinal, 2018; Hay et al., 2000; Hughes, 2012; Pianta et al., 2016) assumam que é já possível, e desejável, levar a cabo intervenções fundamentadas, transmitindo aos educadores ferramentas, formação adequada e possibilidade de *feedback* na sua prática com as crianças, tendo em vista a promoção de ambientes positivos e ajustados.

Quanto às limitações do presente estudo, vários aspetos merecem ser referidos. Desde logo, refira-se o facto de a nossa amostra se afigurar bastante reduzida, tendo sido obtida por conveniência. Esta incluiu apenas crianças a frequentar o ensino de dois dos colégios privados na região de Lisboa, limitando, assim, a generalização dos resultados,

que não podem ser considerados representativos das crianças portuguesas em idade pré-escolar. Acresce, ainda, o facto de os nossos resultados serem somente baseados na percepção das educadoras das crianças, podendo a mesma estar sujeita a enviesamentos. Estes podem radicar, por um lado, no facto de ambos os questionários aplicados terem sido de um modo concomitante. Assim, coloca-se a contingência de as respostas se terem influenciado mutuamente, devendo ser tida em conta a possibilidade de a percepção que as educadoras acumulam sobre as características e os padrões de comportamento das crianças ter tido influência e ter sido influenciada pela Qualidade do seu relacionamento com as mesmas. Por outro lado, importa ter em conta a possibilidade de ter ocorrido o fenómeno da desejabilidade social no preenchimento dos questionários para medir cada um dos construtos em causa, influenciando as respostas no sentido de as tornar socialmente consensuais.

Com efeito, sugere-se que no futuro sejam analisados outros contextos de vida da criança, bem como outros informantes complementares e eventualmente observadores independentes para analisar tanto o Ajustamento Social das crianças como o seu relacionamento com o/a educador/a da sala. Poderia ser interessante, a par disso, que esta análise fosse realizada tendo por base, quer atividades estruturadas, quer momentos de brincadeira livre, comparando-se os padrões de comportamento das diversas crianças em tarefas distintas. Finalmente, importa salientar a necessidade de se alargar e diversificar a amostra, por forma a obter dados generalizáveis ao universo das crianças portuguesas em idade pré-escolar.

Referências

- Aksoy, P., & Baran, G. (2010). Review of studies aimed at bringing social skills for children in preschool period. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 663-669. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.214.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541-552. doi: 10.1016/01933973(89)90026-9.
- Asendorpf, J. B. (1993). Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(7), 1069-1083.
- Asendorpf, J.B., Denissen, J.J.A., & Aken, A.G.V. (2008). Inhibited and Aggressive Preschool Children at 23 Years of Age: Personality and Social Transitions into Adulthood. *Developmental Psychology*, 44(4), 997-1011. doi: 10.1037/00121649.44.4.997
- Baker, J.A., Grant, S., & Morlock (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.
- 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.
- Brown, E.T., Molfese, V.J., & Molfese, P. (2008). Preschool Student Learning in Literacy and Mathematics: Impact of Teacher Experience, Qualifications, and Beliefs on an At-Risk Sample. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 13(1), 106-126. doi: 10.1080/10824660701860474.

- Burchinal, M. R. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3-9.
- Burchinal, M.R., Cryer, D., Clifford, R.M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2-11. doi: 10.1207/S1532480XADS0601_01.
- 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.
- Caspi, A., Harrington, H., Milne, B., Amell, J. W., Theodore, R.F., Moffitt, T.E. (2003). Children´s behavioral Styles at age 3 are linked to their adult personality traits at age 26. *Journal of personality*, 71(4), 495-514.
- Chen, X., DeSouza, A. T., Chen, H., & Wang, L. (2006). Reticent behavior and experiences in peer interactions in Chinese and Canadian children. *Developmental Psychology*, 42(4), 656-665. doi: 10.1037/0012-1649.42.4.656.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child development*, 54(6), 1400-1416. doi: 10.2307/1129803.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. Retirado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=key_Data_Publica__o.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=key_Data_Publica__o.pdf)
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, pp. 143-161. New York, NY, US: The Guilford Press.

- Crombie, G. (1988). Gender differences: Implications for social skills, assessment and training. *Journal of Clinical Child Psychology, 17*(2), 116-120. doi: 10.1207/s15374424jccp1702_2.
- Cummings, E. M., Iannotti, R. J., & Zahn-Waxler, C. (1989). Aggression between peers in early childhood: Individual continuity and developmental change. *Child development, 60*(4), 887-895. doi: 10.2307/1131030.
- De Schipper, E. J., Marianne Riksen-Walraven, J., & Geurts, S. A. (2006). Effects of child-care ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study. *Child development, 77*(4), 861-874. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x.
- Direção Geral da Educação. (2018). Taxa de pré-escolarização, por idade, em Portugal(2006/07 a 2016/17). Lisboa: DGEEC. Retirado de http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/indicadores/Indicador_2_3.asp
- Doey, L., Coplan, R. J., & Kingsbury, M. (2014). Bashful boys and coy girls: A review of gender differences in childhood shyness. *Sex Roles, 70*(7-8), 255-266. doi: 10.1007/s11199-013-0317-9.
- Dunn, J., & Cutting, A.L. (1999). Understanding Others, and Individual Differences in Friendship Interactions in Young Children. *Social Development, 8*(2), 201-219. doi: 10.1111/1467-9507.00091.
- Echeverría, A. V., Rocha, T., Leite, J. C., Teixeira, P. & Cruz, O. (2016). Portuguese validation of the Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30). *Psicologia: Reflexão e Crítica, 29*(22), 1-6. doi: 10.1186/s41155-016-0014-z.
- Emond, A., Ormel, J., Veenstra, R., & Oldehinkel, J. (2007). Preschool Behavioral and Social-Cognitive Problems as Predictors of (Pre)adolescent Disruptive Behavior. *Child Psychiatry Human Development, 38*, 221-236. doi: 10.1007/s10578-007-0058-5.

- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child development, 74*(3), 921-932. doi: 10.1111/1467-8624.00576.
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 247-256. doi: 10.1016/j.appdev.2011.04.006.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological bulletin, 116*(3), 429-456.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child development, 74*(1), 257-278.
- Hamre, B. K. (2014). Teachers' daily interactions with children: An essential ingrediente in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives, 8*(4), 223-230. doi: 10.1111/cdep.12090.
- Hay, D. F., Castle, J., & Davies, L. (2000). Toddlers' use of force against familiar peers: A precursor of serious aggression? *Child development, 71*(2), 457-467.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review, 7*(3), 252-272. doi: 10.1016/02732297(87)90014-1.
- Howes, C. (2000). Social – emotional classroom climate in child-care, child-teacher relationships and children´s second grade peer relations. *Social Development, 9*(2), 191-204. doi: 10.1111/1467-9507.00119.
- Howes, C., & Hamilton, C.E. (1992). Children´s relationships with child care teachers: Stability and concordance with maternal attachments. *Child Development, 63*(4), 867-878. doi: 10.2307/1131239.

- Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, *63*(2), 449-460. doi: 10.2307/113149.
- Howes, C., Matheson, C.C., & Hamilton, C.E. (1994). Maternal teacher and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, *65*(1), 264-273. doi: 10.2307/1131380.
- Hughes, J.N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 319-327. doi: 10.1080/14616734.2012.672288.
- Krahé, B. (2013). *Social psychology: A modular course. The social psychology of aggression* (2nd ed.). New York, NY, US: Psychology Press.
- Khan, N., & Kumar, N. (2014). Gender Differences in Aggression Among Pre-School Children and its Impact on Social Competencies. *International Journal of Social Science*, *3*, 291-297.
- Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Niemi, P., ... & Nurmi, J. (2012). The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. *Journal of school psychology*, *50*(6), 799-823. doi: 10.1016/j.jsp.2012.07.001.
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, *8*(4), 369-377. doi: 10.1037/1040-3590.8.4.369
- Lamb, M.E., & Ahnert, L. (2006). Nonparental Child Care: Context, Concepts, Correlates, and Consequences. In K.A. Renninger, I.E. Sigel, W. Damon, & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Child Psychology in practice*, pp. 950-1016. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Laureano, R.M. (2011). *Testes de Hipóteses Com o SPSS: O Meu Manual de Consulta Rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Little, T.D., Jones, S.M., Henrich, C.C., & Hawley, P.H. (2003). Disentangling the “Whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133. doi: 10.1080/01650250244000128.
- Lussier, P., Corrado, R., & Tzoumakis, S. (2012). Gender differences in physical aggression and associated developmental correlates in a sample of Canadian preschoolers. *Behavioral sciences & the law*, 30(5), 643-671. doi: 10.1002/bsl.2035
- Nelson, L.J., Rubin, K.H., & Fox, N.A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 185-200. doi: 10.1016/j.ecrescq.2005.04.007.
- Nur, I., Abbak, B.S., Aktas-Arnas, Y., Abbak, B.S., & Kale, M. (2018). Mother-Child and Teacher-Child Relationships and Their Associations with School Adjustment in Pre-school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1), 201-220. doi: 10.12738/estp.2018.1.0608.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of school psychology*, 48(3), 187-218. doi: 10.1016/J.JSP.2010.01.001.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: a review. *Psychological bulletin*, 86(4), 852-875. doi: 10.1037/0033-2909.86.4.852.
- Ostrov, J. M., and Keating, C. F. 2004. Gender Differences in Preschool Aggression During Free Play and Structured Interactions: An Observational Study. *Social Development*, 13(2), 255-277. doi: 10.1111/j.1467-9507.2004.000266.x.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological bulletin*, 102(3), 357-389. doi: 10.1037/0033-2909.102.3.357.
- Patterson, G.R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A Developmental Perspective on Antisocial Behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335. doi: 10.1037/0003-066X.44.2.329.

- Patrício, J. N., Barata, M. C., Calheiros, M. M. & Graça, J. (2015). A Portuguese Version of the Student-Teacher Relationship Scale – Short Form. *Spanish Journal of Psychology*, 18(30), 1-12. doi: 10.1017/sjp.2015.29.
- Pianta, R.C. (1992). STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP SCALE-SHORT FORM, University of Virginia.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers”. *Journal of school psychology*, 32, 15-31. doi: 10.1016/0022-4405(94)90026-4.
- Pianta, R., Downer, J., & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 26(2), 119-138.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do they predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159. doi: 10.1207/s1532480xads0903_2.
- Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The First Two Years of School: Teacher-Child Relationships and Deflections in Children’s Classroom Adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312. doi: 10.1017/S0954579400006519.
- Phillipsen, L.C., Howes, C., Burchinal, M.R., & Cryer (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 281-303. doi: 10.1016/S0885-2006(97)90004-1.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135. doi: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, pp. 162-179. New York, NY, US: The Guilford Press.

- Rubin, K. H., & Burgess, K. B. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting (2thed), 1*, pp. 383-418. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual review of psychology, 60*, 141-171. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163642.
- Sabol, T., & Pianta, R.C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development, 14(3)*, 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262.
- Sheridan, S., Williams, P., & Pramling Samuelsson, I. (2014). Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective. *Educational research, 56(4)*, 379-397. doi: 10.1080/00131881.2014.965562.
- Silva, R. V. D., Veríssimo, M., & Santos, A. J. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica, 1(XXII)*, 109-118.
- Simpson, A.E., & Stevenson-Hinde, J. (1985). Temperamental characteristics of 3–4 year old boys and girls and child-family interactions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26(1)*, 43-53. doi: 10.1111/j.1469-7619.1985.tb01627.x.
- 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(2270)*, 1-7. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02270.
- Verschueren, K., & Koomen, H.M.Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment and Human Development, 14(3)*, 205-211. doi: 10.1080/14616734.2012.672260.
- Waters, E., & Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review, 3(1)*, 79-97. doi: 10.1016/0273-2297(83)90010-2.

Weyns, T., Verschueren, K., Leflot, G., Onghena, P., Wouters, S., & Colpin, H. (2017).

The role of teacher behavior in children's relational aggression development: A five-wave longitudinal Study. *Journal of School Psychology, 64*, 17-27. doi: 10.1016/j.jsp.2017.04.008.

Williams, S. T., Ontai, L.L., & Mastergeorge, A. M. (2010). The Development of Peer

Interaction in Infancy: Exploring the Dyadic Processes. *Social Development, 19*(2), 348 – 368. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00542.

Wilson, H.K., Pianta, R.C., & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in

first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal, 108*(2), 81-96. doi: 10.1086/525548.