



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Práticas de participação e desenvolvimento social das crianças em contexto de educação de infância: O efeito moderador da qualidade

Carolina Soares Marujo

Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Doutora Nadine Elisabete Fernandes Gomes Correia, Investigadora Integrada

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2023



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Práticas de participação e desenvolvimento social das crianças em contexto de educação de infância: O efeito moderador da qualidade

Carolina Soares Marujo

Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Doutora Nadine Elisabete Fernandes Gomes Correia, Investigadora Integrada

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2023

Dedico este trabalho aos meus avós maternos e paternos, que sempre me incentivaram a dar o melhor de mim na vida acadêmica, mas sobretudo me encorajaram a tentar concretizar os meus sonhos. Uma vez que nenhum deles poderá assistir ao término desta etapa, dedico-lhes o fruto do esforço e do trabalho realizado, em harmonia com o que sempre me inculcaram.

Agradecimentos

Primeiramente, quero manifestar o mais profundo agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Nadine Correia, que cumpriu o seu papel de modo exímio, sempre com uma palavra amiga e tranquilizadora, perante os maiores desafios que este trabalho comportou tanto a nível pessoal como académico. Graças à postura da Professora, senti-me sempre compreendida, ouvida e validada, o que facilitou imenso todo o processo de escrita e elaboração da dissertação.

À minha família quero agradecer todo o apoio que me deu para conseguir completar esta etapa da minha vida, e todo o encorajamento nas fases em que estava mais ansiosa e com receio. Ao meu irmão, especificamente, que foi sempre um ombro fraterno e acolhedor nos momentos em que precisei de desabafar, manifestando compreender aquilo por que eu estava a passar e ajudando-me a ter outra perspectiva.

Estou igualmente grata a todos os meus amigos que presenciaram os maiores momentos de ansiedade e cansaço, em que estava bloqueada sem saber o que fazer, que me ouviram e tentaram sempre tirar-me dessa espiral. Um obrigada especial é devido ao Pedro, à Joana, à Tamar, à Mia e à Isabel, que foram os mais presentes ao longo de todo este processo. Quero também ter presentes dois dos membros da equipa com quem estagiei este ano e com os quais estabeleci uma boa relação profissional, mas também pessoal: a minha orientadora de estágio, Mestre Tatiana Machado, e a minha colega de Serviço Social, Inês Oliveira, que me fizeram sorrir e me foram sempre incentivando, mesmo após o término do estágio.

Às minhas colegas de mestrado, Diana, Patrícia, Inês, Francisca e Jéssica, que esclareceram sempre as minhas dúvidas e que me foram também tranquilizando com as suas próprias experiências.

Por fim, dirijo um agradecimento muito especial ao meu namorado e melhor amigo, que foi sem dúvida a pessoa que mais me ajudou, que esteve sempre presente para me acalmar quando duvidei de mim própria, e que nunca deixou de dizer “tu és capaz de tudo”. Obrigada por todas as viagens, cafés e conforto, nos momentos mais complicados deste ano.

Resumo

O presente estudo quantitativo teve como objetivo principal estudar associações entre as práticas de participação dos educadores de infância (i.e., percebidas e observadas) e o desenvolvimento das crianças, nomeadamente as suas competências sociais (i.e., englobando assertividade, cooperação e autocontrolo), investigando o papel moderador da qualidade das interações educador-criança (i.e., englobando suporte emocional, organização da sala, suporte instrucional). Participaram neste estudo 336 crianças e 58 educadoras de infância da região da área metropolitana de Lisboa. No que diz respeito às práticas de participação, foram encontradas associações significativas, positivas, entre a dimensão Expressão e Responsabilidade da Criança (i.e., práticas percebidas) e as competências sociais das crianças, e entre a dimensão Condições Observadas para a Participação (i.e., práticas observadas) e as competências sociais das crianças. No entanto, não foi possível confirmar o papel moderador da qualidade das interações nas associações testadas. Além disso, encontraram-se associações significativas com variáveis ao nível da criança: o sexo e as competências sociais, medidas num primeiro momento da recolha. Os principais resultados deste estudo, um dos primeiros a investigar associações entre participação e o desenvolvimento das crianças, são discutidos em pormenor. Estes resultados afiguram-se importantes para a investigação futura na área da participação, além de sugerirem diferentes possibilidades e implicações práticas para a promoção da mesma.

Palavras-chave: Direito de participação; práticas de participação; qualidade das interações educador-criança; competências sociais; educação de infância.

Códigos de Classificação da American Psychological Association (APA):

2956 Educação Infantil & Cuidados Infantis

3430 Características e Atitudes Pessoais e Profissionais

Abstract

The main objective of this quantitative study was to investigate the associations between early childhood education teachers' participation practices (i.e., perceived and observed) and children's social development, namely their social skills (i.e., including assertiveness, cooperation and self-control), investigating the moderating role of the quality of educator-child interactions (i.e., including emotional support, classroom organization, instructional support). Participants in this study were 336 children and 58 early childhood education teachers from Lisbon metropolitan area. With regard to participation practices, we found positive, significant associations between Children's Expression and Responsibility (i.e., perceived practices) and children's social skills, and between Observed Conditions for Participation (i.e., observed practices) and children's social skills. However, we could not confirm the moderating role of the quality of interactions in the proposed associations. In addition, we found significant associations with two variables at the child-level: gender and social skills measured at a first point of data collection. The main findings of this study, one of the first to investigate associations between participation and children's development, are discussed in detail. These findings are important for future research in the field of participation and suggest different possibilities and practical implications for promoting it.

Key Words: Right to participate; participation practices; quality of educator-child interactions; social skills; early childhood education.

American Psychological Association (APA) Classification Codes:

2956 Childrearing & Child Care

3430 Professional Personnel Attitudes & Characteristics

Índice

Capítulo I – Enquadramento Teórico	3
1.1. O direito de participação das crianças	3
1.2. Outras definições de participação.....	6
1.3. A participação em contexto de educação de infância.....	7
1.4. Qualidade e práticas de participação em contexto de educação de infância	8
1.5. A participação e os benefícios para o desenvolvimento.....	11
1.6. Objetivos e hipóteses do presente estudo	12
Capítulo II – Método	15
2.1. Participantes	15
2.2. Instrumentos	16
2.2.1. <i>Práticas de participação percebidas</i>	16
2.2.2. <i>Práticas de participação observadas</i>	16
2.2.3. <i>Qualidade das interações educador-criança</i>	16
2.2.4. <i>Competências sociais</i>	17
2.2.5. <i>Dados sociodemográficos</i>	17
2.3. Procedimento.....	17
2.3.1. <i>Recolha de dados</i>	17
2.3.2. <i>Análise de dados</i>	18
Capítulo III – Resultados.....	21
3.1. Estatísticas descritivas	21
3.2. Coeficientes de correlação.....	21
3.2. Análises multinível.....	24
Capítulo IV – Discussão.....	27
4.1. Associações entre as práticas de participação e as competências sociais.....	27
4.2. Papel moderador da qualidade	29
4.3. Variáveis ao nível da criança.....	30

4.4. Limitações e recomendações.....	30
Capítulo V – Conclusão	33
Referências Bibliográficas	35

Índice de figuras

Figura 1. <i>Modelo hipotético de relação entre as variáveis</i>	13
---	----

Índice de Quadros

Quadro 1. <i>Estatísticas descritivas e consistência interna das variáveis</i>	21
Quadro 2. <i>Correlações entre as variáveis do estudo</i>	23
Quadro 3. <i>Resultados dos modelos de análise multinível (SPSS Linear Mixed Models) a predizer as competências sociais das crianças (M3)</i>	25

Introdução Geral

Um dos documentos basais no que diz respeito aos direitos das crianças é a Convenção dos Direitos das Crianças, elaborada pela Assembleia das Nações Unidas em 1989 (Hart, 1992; Lansdown, 2005). Neste documento, de entre os diversos direitos descritos, destaca-se o direito de participação, postulado nos Artigos 12 e 13. Estes artigos enfatizam a importância de as crianças expressarem livremente as suas opiniões (e.g., perspectivas, ideias) quanto a assuntos que lhes digam respeito, vendo-as respeitadas e consideradas. Além disso, sublinham também a relevância de compreender a liberdade de expressão das crianças, através, por exemplo, da obtenção de informações, formação de ideias e possibilidade de as disseminar (Assembleia das Nações Unidas, 1989).

Neste sentido, uma vez que esta dissertação se debruça sobre o direito de participação, especificamente no que diz respeito às crianças em idade pré-escolar, denota-se a mudança gradual da visão da criança enquanto agente ativo e competente para se expressar, fazer escolhas, participando, assim, nos processos de tomada de decisão que lhe dizem respeito (Kangas, 2016). Deste modo, a literatura começou a sugerir que a participação comporta benefícios para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente ao nível das competências sociais, entre outros aspetos (e.g., bem-estar subjetivo) (Sinclair, 2004; Save the Children, 2010). Além disso, surgiu também investigação que destaca a importância do papel dos educadores na promoção da participação, através de práticas de participação (e.g., atitude sensível) (Correia et al., 2019), e através de interações educador-criança e contextos pautados por elevada qualidade (Salminen, 2013).

Posto isto, propusemo-nos estudar a associação entre as práticas de participação (percebidas e observadas) dos educadores e o desenvolvimento social das crianças (e.g., competências sociais) investigando, também, o papel moderador da qualidade das interações educador-crianças. A dissertação está estruturada em cinco capítulos, sendo o primeiro dedicado ao enquadramento teórico, onde se discutem o direito de participação das crianças; as várias definições de participação; a participação em contexto de educação de infância; a qualidade e as práticas de participação em contexto de educação de infância; a participação e os benefícios para o desenvolvimento e, a fechar o capítulo, são apresentadas as hipóteses e os objetivos do estudo.

O segundo capítulo diz respeito ao método. Este engloba a descrição da amostra utilizada (e.g., participantes), dos instrumentos utilizados e do procedimento realizado (e.g., recolha e análise de dados). No capítulo seguinte (terceiro), são apresentados e descritos os resultados.

O penúltimo e quarto capítulo diz respeito à discussão dos resultados. Isto é, contém uma discussão que toma como ponto de partida as hipóteses colocadas para a elaboração deste estudo (e a sua confirmação ou não confirmação), debatendo possíveis explicações para cada uma, com base na literatura e investigação existentes. São ainda discutidas as limitações inerentes ao presente estudo,

propondo-se algumas sugestões para investigação futura. Por fim, o quinto capítulo constitui a conclusão da dissertação, apresentando um breve resumo dos objetivos iniciais, do que foi alcançado com este estudo e uma última nota no que diz respeito ao olhar futuro para a área da participação e para a sua promoção.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. O direito de participação das crianças

Segundo Hart (1992) e Lansdown (2005), um dos documentos fundamentais elaborados no campo dos direitos das crianças é a Convenção sobre os Direitos das Crianças (Assembleia das Nações Unidas, 1989). Embora composta por vários tipos de direitos, estes podem ser agrupados em direitos de provisão, proteção e participação (Bardy, 2000).

Os direitos de provisão prendem-se com o direito a aceder e usufruir de certos recursos ou serviços, como por exemplo, o acesso aos sistemas de saúde e de educação. A proteção engloba os direitos que garantem a proteção das crianças de determinados atos ou práticas que as possam colocar em risco e/ou impactar o seu desenvolvimento (e.g. abuso, negligência, regulação do trabalho infantil) (Bardy, 2000). Por fim, os direitos de participação referem-se aos mecanismos através dos quais as crianças podem envolver-se em processos de mudança que as tornam conscientes dos seus direitos, preparando-as para uma cidadania ativa, através da expressão das suas ideias e interesses (Bardy, 2000).

Para além dos vários artigos que constituem a Convenção, existem quatro princípios orientadores frequentemente descritos na literatura (Peleg, 2019). Por exemplo, o Artigo 2 define que cada criança deve ver os seus direitos garantidos e cumpridos, sem qualquer tipo de discriminação subjacente. Este artigo está, assim, associado ao princípio da não discriminação. O Artigo 3 defende que o superior interesse da criança deve ser a base de qualquer decisão que a envolva, especialmente em idades mais precoces (UNICEF, 2019). Este artigo remete, assim, para o princípio do superior interesse da criança. A ideia de alcançar o resultado ideal para a criança, que vá ao encontro dos seus interesses e necessidades, é basilar na Convenção e deve guiar qualquer intervenção com a criança ou a atuação de qualquer serviço dirigido à criança (Peleg, 2019). O artigo 6 postula que a criança, além de ter direito à vida, tem o direito de sobreviver e de se desenvolver. Este artigo, por seu turno, está associado ao princípio do direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento. Por fim, o artigo 12 é fundamental, porque enfatiza a importância de considerar a perspectiva das crianças. Para conhecer os seus interesses, por exemplo, é imperativo que sejam ouvidas e tidas em consideração. Este é, assim, um dos artigos frequentemente associados ao princípio de ser ouvida e considerada (UNICEF, 2019).

Os direitos de participação, mais concretamente, encontram-se previstos nos Artigos 12 e 13 da Convenção (Assembleia das Nações Unidas, 1989). Especificamente, o artigo 12 define a importância de as crianças expressarem livremente as suas opiniões (e.g. ideias, perspectivas, necessidades), relativamente a quaisquer assuntos que lhes digam respeito, vendo-as valorizadas e consideradas. Relativamente ao Artigo 13, este compreende a liberdade de expressão da criança, através da obtenção de informações, formação de ideias, podendo disseminá-las em qualquer formato à sua escolha (e.g. oral, escrito, através de gestos ou silêncios) (Assembleia das Nações Unidas, 1989).

Adicionalmente, existem outros artigos da Convenção que complementam o 12 e o 13, remetendo para vários aspetos da participação, nomeadamente, os artigos 5, 14, 15, 16 e 17 (Lansdown, 2001;

Lansdown, 2011). De acordo com Lansdown (2011), o Artigo 14 expressa o direito à liberdade de consciência, pensamento e religião. O Artigo 5 postula que os pais devem orientar o exercício dos direitos dos filhos, conforme as suas capacidades. Por sua vez, o Artigo 15 serve como um importante promotor da participação, pois define o direito à liberdade de associação (expressar as suas ideias em contexto de participação organizada). O Artigo 16 diz respeito ao direito à privacidade e o Artigo 17 postula o direito à informação. Este último possui uma grande relevância para as questões da participação, pois para expressar as suas ideias, as crianças precisam, primeiro, de aceder a informação relevante (Lansdown, 2011).

Para além da Convenção e dos direitos que foram descritos, existem importantes Comentários Gerais que devem ser considerados, pois contribuem para monitorizar a implementação da Convenção, incluindo também a monitorização dos direitos de participação das crianças. Um deles, o Comentário Geral nº 7, aborda o direito à educação durante a primeira infância (i.e., período anterior aos 8 anos). Nele, definem-se objetivos para cumprir o direito de participação e salienta-se a importância de existir uma educação participativa, para que as crianças possam aceder a oportunidades que lhes permitam exercer tanto os seus direitos, como as suas responsabilidades (Fernandes, 2019; Comité dos Direitos das Crianças das Nações Unidas, 2005). Ademais este Comentário destaca a importância de considerar, especialmente, as crianças nas idades mais precoces como “membros ativos das suas famílias, comunidades e sociedades, com as suas próprias preocupações, interesses e pontos de vista” (Comité dos Direitos das Crianças das Nações Unidas, 2005, p.3).¹ Ainda quanto à questão da faixa etária, segundo o Conselho da Europa (2012), reitera-se que não existe uma idade mínima para exercer o direito de participação, e reforça-se veementemente que as crianças, desde a idade pré-escolar, devem ser incluídas nos processos de tomada de decisão que lhes dizem respeito.

O Comentário Geral nº 12, é igualmente, uma ferramenta imprescindível para monitorizar o direito da participação nos Estados Membros, e salienta o direito da criança a ser ouvida (Comité dos Direitos das Crianças das Nações Unidas, 2009). Os objetivos gerais deste comentário passam por fortalecer e clarificar o significado do Artigo 12 da Convenção; demonstrar que tipo de legislação é necessária para a sua implementação integral; destacar iniciativas já tomadas em alguns países devido a esta monitorização; e, por fim, colocar sugestões quanto a medidas que realmente considerem as perspetivas das crianças, relativamente aos assuntos que lhes dizem respeito (Comité dos Direitos das Crianças das Nações Unidas, 2009).

A promoção dos direitos de participação está muito alinhada com iniciativas europeias, nomeadamente de instituições como a Comissão Europeia e o Conselho da Europa. Especificamente, a Comissão Europeia tem uma estratégia prevista para o período entre 2022 e 2024, que foi desenhada para crianças e com crianças, e que visa promover a sua proteção e o pleno exercício dos seus direitos

¹ São da nossa responsabilidade todas as traduções de textos originais em língua inglesa citados no presente trabalho.

(Comissão Europeia, 2021). Para além da Comissão, também o Conselho da Europa tem uma estratégia prevista para o período entre 2022 e 2027, em que um dos eixos é, concretamente, dar voz à criança - *giving voice to every child* -, enfatizando a promoção da participação das crianças na vida ativa (Conselho da Europa, 2022).

Também em Portugal existem iniciativas para a promoção dos direitos das crianças, e em particular dos direitos de participação. A Estratégia Nacional para os Direitos da Criança, prevista para o período entre 2021 e 2024, constitui uma dessas iniciativas, definindo cinco prioridades, das quais se destaca a terceira, que visa especificamente o direito de participação das crianças e jovens - “Prioridade III – Promover o acesso à informação e à participação das crianças e jovens” (Resolução nº 112/2020, p.7). Na explicitação desta prioridade, é referida a criação de condições para que seja efetivamente concretizado o direito de as crianças e jovens expressarem livremente as suas ideias, relativamente a quaisquer assuntos que lhes digam respeito. Pretende-se que a promoção deste direito seja realizada através de medidas que promovem a participação, o associativismo, o acesso à informação e a intervenção cívica das crianças e jovens. Nesse sentido, são propostos doze objetivos operacionais que salvaguardam e promovem a formação dos profissionais que interagem com as crianças e jovens no quotidiano, prevendo-se, igualmente, a transmissão a crianças e jovens da informação relevante associada ao cumprimento dos direitos referidos (Resolução nº 112/2020).

Ao nível institucional, após a ratificação portuguesa da Convenção sobre os Direitos das Crianças, em 1990, também o sistema de promoção e proteção sofreu várias alterações, por exemplo no que toca às suas leis e órgãos. Cumulativamente, de modo a enfatizar o papel da promoção dos direitos das crianças, a própria Comissão, anteriormente apelidada Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, modificou a sua designação para Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJ, s.d.). Estas alterações refletem, assim, esforços no sentido de dar maior preponderância aos direitos das crianças, promovendo-os e salvaguardando-os.

Também no contexto educativo mais estritamente relacionado com o âmbito desta dissertação, foi, recentemente, produzida uma Recomendação, emanada do Conselho Nacional de Educação (2021), sobre “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar”. Esta recomendação destaca o direito de participação das crianças, tal como a importância de verem as suas ideias e perspetivas consideradas, e ainda o direito de se exprimirem, ao longo de todo o processo educativo. A aprendizagem é, por isso, considerada como um processo que deve decorrer entre os alunos e com educadores, sendo vital que exista diálogo e interação. Adicionalmente, esta recomendação reitera, vincadamente, o papel fulcral da escuta e da consideração das vozes de todas as crianças, refletindo a urgência em valorizar as suas múltiplas vozes (i.e. a sua comunicação verbal e não verbal). Este configura-se como um processo poderoso que promove a autonomia, a participação e a experiência democrática, em contextos fundamentais do dia-a-dia das crianças. (Recomendação n.º 2/2021; Barreiras & Artur, 2022).

1.2. Outras definições de participação

Surgem na literatura relevante várias definições de participação, muito associadas ao aumento de estudos sobre os direitos das crianças em diversas áreas, como a Sociologia, em particular a Sociologia da Infância, mas também a Antropologia, a Educação, entre outras (Berthelsen & Brownlee, 2005; Pascal & Bertram, 2009; Shaik & Ebrahim, 2015). Por outras palavras, a participação é frequentemente definida com base em diferentes concepções, tais como: ter voz e ser ouvido; ter agência e competência; ser/estar envolvido e vivenciar uma cidadania democrática (Correia et al., 2019).

Segundo Correia et al. (2019), o direito de participação é referido em vários estudos com base numa perspetiva legal, segundo a qual as crianças devem ter uma voz ativa e ser ouvidas sobre todos os assuntos que lhes digam respeito, vendo a sua opinião valorizada e considerada. Muitos destes autores baseiam-se, por isso, na Convenção dos Direitos da Criança, para definir a participação (Assembleia das Nações Unidas, 1989). Contudo, a maioria destes estudos serve-se desta definição em conjunto com outras, para definir participação, como por exemplo ter agência e competência.

De acordo com Hanson (2006) e White (2007), o conceito de agência significa que para poderem participar e ter um papel ativo naquilo que acontece nas suas vidas, as crianças têm a capacidade de tomar decisões de forma autónoma, de definir metas, ponderar as situações e, por fim, praticar ações para, responsabilmente, provocarem a mudança por elas desejada, ou influenciarem o curso das decisões que lhes dizem respeito. Ao mesmo tempo, Luff e Martin (2014) citados por Correia (2019), consideram que, além do exposto, a noção de agência está também associada à construção da identidade, ao sentido de propósito e a uma imagem positiva de si mesmas.

Em linha com a definição anterior, em muitos estudos impulsionados sobretudo pela Sociologia, a participação é definida tendo por base as competências das crianças. Isto é, o direito de participar é encarado através de uma nova visão da infância, também reforçada na Convenção, segundo a qual as crianças, para além de serem consideradas indivíduos com direitos, devem ver reconhecidas as suas competências e maturidade para participar (Correia et al., 2019; Assembleia das Nações Unidas, 1989).

Em alguns estudos, a participação também é descrita como envolvimento das crianças que, por seu turno, promove a cidadania (Ennew, 2008, citado por Correia, 2019). Neste sentido, a participação pode ser compreendida através da concentração e do grau de envolvimento em atividades demonstrados pelas crianças (Laevers & Declercq, 2018). Isto é, o direito de participação encontra-se muitas vezes associado ao grau de envolvimento, especificamente aquando da tomada de decisões, tanto no âmbito das atividades educativas em que está inserida, como no contexto da própria sociedade, num sentido mais amplo (e.g. planear atividades do dia-a-dia, ser incluído/a na resolução de problemas) (Sheridan & Samuelsson, 2001).

Assim, chegamos a outra noção também utilizada para definir o direito de participação: a cidadania democrática. O pleno exercício da cidadania pressupõe que esta seja uma cidadania participativa, pois engloba sentimentos individuais de pertença a uma comunidade; o desempenho dos seus direitos e deveres em experiências do quotidiano e as relações sociais que são estabelecidas (Menezes, 2003;

Menezes & Ferreira, 2014). Para que a cidadania contribua para a construção de identidades coletivas e individuais, é preciso que se configure numa lógica de direitos, de participação, de responsabilidades e deveres (Jans, 2004; Moosa-Mitha, 2005; Trevisan, 2014). Posto isto, para se promover a participação das crianças, é necessário considerar as crianças como cidadãs ativas e criar condições e oportunidades para que o possam ser. Estes pressupostos vão ao encontro do que é proposto por Dewey (1916), citado por Correia (2019), no sentido de a própria educação permitir a vivência da democracia, através da participação da criança (Correia et al., 2019).

Estas noções e conceitos demonstram a dimensão complexa e os múltiplos significados que a participação pode ter (Kellett, 2009; Sinclair, 2004; Correia, 2019). Todos eles são, por isso, fundamentais para compreender o que é a participação e o processo que permitiu passar a considerar as crianças como indivíduos com papéis ativos na sociedade e nos contextos em que estão inseridos, como por exemplo os contextos educativos, e em particular, os contextos de educação de infância (Burger, 2019; Correia, 2019).

1.3. A participação em contexto de educação de infância

Também no contexto de educação de infância o paradigma mudou. Isto é, geralmente, o significado de participação é muitas vezes associado à ideia de ouvir a voz da criança (Clark, 2005). No entanto, cada vez mais, a criança é vista como tendo um papel de agente ativo, competente para se expressar (e.g., expressar a sua preferência relativamente a uma brincadeira ou a um par com quem pretende brincar), fazer escolhas (e.g., escolher que atividade quer fazer em primeiro lugar, ou que materiais pretende utilizar numa atividade), e assim participar nos processos de tomada de decisão que lhe dizem respeito (Kangas, 2016).

Para além disso, a educação de infância é descrita como um microssistema fulcral para as crianças, que pode ser altamente benéfico para o seu bem-estar e desenvolvimento, se cumprir determinadas condições, nomeadamente condições relacionadas com uma elevada qualidade (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Estes autores definem microssistema como um

“padrão de atividades, papéis sociais, e relações interpessoais vividas pela pessoa em desenvolvimento, num cenário específico de interação presencial com determinadas características físicas, sociais, e simbólicas que suscitam, permitem, ou inibem a ação e a participação em interações sustentadas, gradualmente mais complexas, com e no ambiente mais próximo” (Bronfenbrenner, 1994, p. 39; Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 814).

Contextos mais próximos da criança, como a família e o contexto educativo, tal como a escola ou o jardim de infância, são por isso considerados como pertencendo ao microssistema (Bronfenbrenner, 1994). Mais especificamente, os processos proximais que ocorrem nestes contextos, são fundamentais para produzir e sustentar o desenvolvimento da criança, dependendo da estrutura e do conteúdo do microssistema (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Curiosamente, na Europa, é importante referir que a maior parte das crianças passa a maior parte do seu tempo em contextos de educação de infância (Comissão Europeia, 2019). Em Portugal esta é também uma realidade e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016) propõem, inclusivamente, que a criança seja considerada enquanto sujeito e agente do processo educativo. Isto é, a sua escuta é encorajada, bem como a consideração das suas ideias, interesses e necessidades, e a sua participação nos processos de tomada de decisão. Além disso, também os Decretos-Lei nº 240/2001 e 241/2001 incitam os educadores a promover regras democráticas, o envolvimento ativo das crianças no processo de aprendizagem, a construção conjunta de regras, e práticas colaborativas e solidárias, como formas de promover a cidadania democrática.

Kanyal (2014), citada por Correia (2019), salienta o empoderamento das crianças e a construção de um entendimento partilhado sobre as suas necessidades, perspetivas e experiências como um modo de participação em contexto de educação de infância. Broström et al. (2015) referem, inclusivamente, que a participação ocorre através das interações estabelecidas entre as crianças e os profissionais, nestes contextos.

Assim, para uma melhor compreensão da participação neste contexto, é necessário considerar conceitos como as interações e as relações sociais que se estabelecem (Correia, 2019). A forma como estas interações ocorrem e a sua qualidade permitem-nos observar como se estabelecem as relações, o afeto, a comunicação, o respeito, o conforto das crianças e ainda outros aspetos, como sejam a definição de expectativas e regras de comportamento (Pianta et al., 2008). Assim, o contexto de educação de infância, e em particular o jardim de infância, é considerado fundamental para as crianças e para a promoção da participação, que, inclusivamente, tem vindo a ser considerada um critério importante para a qualidade destes contextos (Sheridan, 2007; Correia, 2020b).

1.4. Qualidade e práticas de participação em contexto de educação de infância

As questões acima referidas, referentes às relações, ao afeto e à comunicação, relacionadas com a promoção de um clima positivo, com a sensibilidade do educador e até com a consideração pelas perspetivas da criança, constituem alguns dos elementos que permitem caracterizar a qualidade das interações educador-criança. Apesar de haver muita literatura sobre qualidade e, especificamente, literatura que faz a distinção entre qualidade estrutural e qualidade de processo (Barros et al., 2016; Pianta et al., 2005), existem outros aspetos ainda muito pouco explorados, por exemplo as associações entre participação e qualidade, nestes contextos. A qualidade estrutural é descrita como referindo-se a aspetos como o rácio educador-criança, o tamanho dos grupos, as qualificações dos educadores, entre outros, e que são importantes pré-condições da qualidade de processo (Pianta et al., 2005; Slot et al., 2015; Peterson & Elam, 2020). Por sua vez, a qualidade de processo define-se pelas experiências quotidianas de interação com os educadores, com os pares e com os materiais, entre outros, configurando-se, assim, como o aspeto mais proximal e considerado determinante para o desenvolvimento das crianças (Pianta et al., 2005; Peterson & Elam, 2020). Sheridan (2007), definindo

a qualidade como um fenómeno multidimensional (estrutural, de processo e de resultado), foi dos primeiros (e escassos) autores a explorar relações entre a participação das crianças e a qualidade dos contextos de educação de infância, e em particular de jardim de infância. Especificamente, a autora sugeriu que quanto mais elevada a qualidade destes contextos, mais oportunidades de participação são experienciadas e reportadas pelas crianças.

Sheridan (2007) sugeriu, ainda, quatro dimensões de qualidade pedagógica, focando-se nas oportunidades de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, e procurando aferir as oportunidades de participação e de influência nos jardins de infância. As quatro dimensões propostas são: a sociedade, a criança, o profissional e o contexto de aprendizagem. Segundo a autora, a consideração destas dimensões permite uma perceção mais aprofundada e alargada da influência e da participação das crianças enquanto importante critério de qualidade pedagógica. Enfatiza, ainda, que para compreender a qualidade, com base nestas quatro dimensões, é importante que se considerem diferentes perspetivas, incluindo as perspetivas das crianças. A consideração das vozes das crianças para avaliar a qualidade dos próprios contextos tinha já sido preconizada por Katz (2006).

Para assegurar a promoção da participação implementada através de interações de elevada qualidade, são fundamentais as práticas dos educadores. Segundo Gal (2017), os profissionais são essenciais para a promoção da participação. A autora descreve-os, inclusivamente, como *gatekeepers* da participação. Gal (2017) propôs a adaptação do modelo de Bronfenbrenner à participação, de modo a delinear aspetos que influenciam a participação das crianças. Assim, o modelo prevê as condições/características relacionadas com a criança, com o contexto e com *outcomes* estruturais e individuais. De acordo com a autora, as condições/características relacionadas com a criança referem-se, por exemplo, à sua idade e etnia e envolvem, também, as pessoas e decisões que as afetam. Já os contextos, similarmente a Bronfenbrenner, podem envolver, desde contextos mais privados a contextos mais abrangentes, que se podem relacionar e influenciar mutuamente. Por fim, relativamente aos *outcomes*, existem os individuais, que se referem, por exemplo, ao bem-estar, satisfação e perceções de justiça de cada criança; e os estruturais, que podem remeter para o nível, frequência e grau do uso sistémico da participação (Gal, 2017).

Uma recente revisão sistemática identificou diversas práticas fundamentais para a promoção da participação (tanto percebidas, como observadas) entre as quais se enunciam: adotar uma atitude sensível para com as crianças, promover um ambiente pautado por respeito pela participação e vontade de participar ou pela ausência dessa vontade (e.g., valorizar e incluir os interesses das crianças e as suas ideias para o planeamento do quotidiano, ou até as suas recusas a participar); criar e definir, em conjunto com as crianças, regras e experiências (e.g., definir o modo como os materiais e espaços das salas são utilizados e deixá-las escolher, em que momento preferem brincar ou desenvolver outras atividades, por exemplo); e, por fim, promover situações em que as crianças possam participar e negociar as decisões que as afetam (e.g., debates em grupo para planear uma atividade) (Correia et al., 2019). Contudo, existem também alguns desafios subjacentes à implementação do direito de participação, como por

exemplo a utilização de uma linguagem marcadamente autoritária e diretiva pelo adulto, a existência de estruturas que privilegiam interações centradas no poder do adulto ou, ainda, a existência de tarefas de gestão a que o adulto tem que dar resposta, e que dificultam a consideração das ideias das crianças (Correia et al., 2020a).

De entre os estudos que já se debruçaram sobre relações entre as interações educador-criança e as experiências de participação das crianças, Salminen (2013) salientou o papel dos profissionais e a importância de interações pautadas por uma elevada sensibilidade do educador. Outro exemplo é o de um estudo que identificou perfis (i.e., configurações de ideias) de profissionais de educação de infância, tendo em conta as suas ideias sobre participação (Correia et al., 2020a). Um dos perfis refere-se à motivação dos educadores de infância, encarada como fundamental para promover a participação; o segundo, à responsabilidade condicionada dos educadores, que entendem que a participação depende da sua ação mas também de considerações, por exemplo, relativas às características e necessidades das crianças; o terceiro, aos benefícios da participação para as crianças, sobretudo a nível individual e, por fim, o quarto perfil refere-se aos educadores que percebem a participação como dependente do contexto, salientando os obstáculos que nele existem.

Partindo destes perfis, Correia et al. (2020a) encontraram associações entre as ideias dos educadores e a participação percebida pelas crianças, através do papel mediador das práticas percebidas pelos educadores. Para além disso, a relação entre as práticas percebidas pelos educadores e a participação percebida pelas crianças, foi também ela, mediada pela qualidade observada das interações, mais especificamente, pelo suporte emocional assegurado pelos educadores. O suporte emocional é, precisamente, uma das dimensões previstas numa medida amplamente utilizada em investigação, que permite observar a qualidade de processo (Pianta et al., 2008). Estes resultados corroboram a existência de mecanismos bioecológicos, propostos por Bronfenbrenner e Morris (2006), demonstrando que o sistema de crenças dos profissionais está associado às experiências subjetivas de participação das crianças, através do nível de reciprocidade presente nas interações observadas em sala.

Em linha com a conclusão anterior, podemos afirmar que as oportunidades para as crianças se expressarem livremente e verem as suas perspetivas consideradas, estão associadas ao “espaço relacional” concedido pelos adultos (Bae, 2009, p. 398). Isto é, a forma como a compreensão, a confiança e a aceitação são cultivadas na relação, através da promoção de um clima positivo, de sensibilidade por parte do educador e da consideração pelas perspetivas das crianças, poderá mais facilmente contribuir para a livre expressão das crianças e para a sua participação (Alin, 2012, citada por Correia, 2019; Pianta et al., 2008).

Esta noção de espaço sensível, inclusivo – , para que a criança possa fazer ouvir a sua voz de forma confortável e de acordo com as suas características (por exemplo, considerando crianças mais tímidas ou crianças que preferam manifestar as suas perspetivas através de silêncios ou recusas), sendo ouvida e influenciando as decisões que lhe dizem respeito, – é consistente com o modelo proposto por Lundy

(2007). Este modelo preconiza, precisamente, a existência de quatro dimensões fundamentais: espaço, voz, audiência e influência e tem sido utilizado como forma de guiar a participação, nos contextos de educação de infância, de modo a influenciar positivamente o seu bem-estar e desenvolvimento (Correia et al., 2022).

1.5. A participação e os benefícios para o desenvolvimento

A participação é amplamente descrita, na literatura, como trazendo benefícios para as crianças – autoestima, bem-estar, autocontrolo, resolução de problemas e conflitos, cooperação, entre outros (Save the Children, 2010; Sinclair, 2004). No entanto, estes benefícios são sobretudo descritos a um nível conceptual, ou seja, existem muito poucos estudos sobre os reais benefícios que a participação comporta, para o desenvolvimento das crianças (Correia et al., 2019).

Segundo a revisão bibliográfica de Correia et al. (2019), mencionam-se, em seguida, os poucos estudos existentes que incidem sobre associações entre ideias ou práticas de participação e *outcomes* da criança: Kangas et al. (2015) sugeriram benefícios para a autorregulação das crianças, em função da promoção de diferentes níveis de participação. Sandseter e Seland (2016), encontraram associações positivas entre as ideias das crianças relativamente às suas oportunidades para participar e o seu bem-estar subjetivo (e.g. autonomia). Freitas et al. (2015) sugeriram que a autonomia e o sentimento de pertença das crianças aumentam, aquando da experiência da participação. Mesquita-Pires (2012) e Nah e Lee (2016) descreveram benefícios da participação tanto para as crianças (e.g. aumento da autonomia, comunicação, aumento da confiança, das capacidades de cooperação e negociação), como para os profissionais (e.g. estimular processos de aprendizagem e aumento da sensibilidade e do respeito pelos interesses e ideias das crianças).

Assim, constata-se a escassez de estudos, nomeadamente quantitativos, que permitam documentar os efeitos da participação no desenvolvimento das crianças e no seu bem-estar. Este tipo de evidência (benefícios, nomeadamente ao nível dos *outcomes* das crianças) pode ser fundamental para informar políticas e práticas de promoção da participação (Correia et al., 2019). Com base na literatura existente, uma das linhas de investigação que pode ser aprofundada refere-se aos benefícios da participação no domínio das competências sociais.

As competências sociais envolvem comportamentos utilizados para responder a tarefas sociais específicas e são aprendidos e desenvolvidos através das interações em certos contextos (Cillessen & Bellmore, 2006), sendo, por isso, importantes para o desenvolvimento e para o ajustamento das crianças (Gresham & Elliot, 1990). Segundo Webster-Stratton e Reid (2004), as crianças socialmente competentes, em idade pré-escolar, apresentam comportamentos de cooperação, de partilha e ainda capacidade para gerir conflitos.

Afigura-se importante, especificamente, investigar associações entre as práticas de participação asseguradas pelos educadores e as competências sociais de assertividade, de autocontrolo e de cooperação das crianças. Alguns exemplos de assertividade são apresentar-se, pedir informações aos outros e responder à ação do outro; a cooperação passa por ajudar os outros, respeitar regras e partilhar

materiais; por fim, conseguir responder em conformidade a situações de conflito, dar a sua vez ou alcançar um acordo constituem exemplos de autocontrolo (Gresham & Elliot, 1990, citados por Fialho & Aguiar, 2017).

No que toca, por exemplo, às associações entre as competências sociais e o sexo/idade das crianças, Fialho e Aguiar (2017) reportam diferenças estatisticamente significativas, relatando que as crianças do sexo feminino apresentam níveis mais elevados de cooperação e autocontrolo do que as crianças do sexo masculino. Quanto ao papel da idade, destacam diferenças entre os 3 e os 4 anos e entre os 3 e os 5 anos, concluindo que os níveis de assertividade aumentam consideravelmente à medida que as crianças crescem e se desenvolvem.

Burchinal et al. (2010) e Zaslow et al. (2010) mencionam também, nas suas investigações, que a frequência de contextos de educação de infância (i.e., nomeadamente de jardim de infância) de elevada qualidade está associada a efeitos positivos no desenvolvimento das crianças. É, ainda, destacado por Burchinal et al. (2010) que as crianças expostas a contextos e relações (educador-criança) de elevada qualidade (e.g., cuidados mais responsivos e de maior sensibilidade) demonstram, especificamente, níveis mais elevados de competências sociais.

Assim, para além de estudar as associações entre as práticas de participação e as competências sociais das crianças, afigura-se igualmente importante, atendendo à investigação existente e à importância da qualidade em contexto de educação de infância, investigar também o papel da qualidade (em particular, a qualidade das interações) nesta associação. É especificamente relevante considerar o papel moderador da qualidade, ou seja, aferir de que forma esta poderá influenciar a associação entre as práticas de participação e as competências sociais das crianças, uma vez que a qualidade, nomeadamente de processo, tem sido descrita como estando associada à participação (e.g., Salminen, 2013), mas também ao desenvolvimento das competências sociais das crianças (Bi Ying Hu et al., 2021).

Os objetivos e hipóteses do estudo levado a cabo são descritos na secção seguinte.

1.6. Objetivos e hipóteses do presente estudo

Este estudo tem como objetivo principal explorar a associação entre as práticas de participação dos educadores (e.g., envolvendo a promoção da Expressão e Responsabilidade das Crianças) e o desenvolvimento das crianças, nomeadamente as suas competências sociais (e.g., englobando assertividade, cooperação e autocontrolo), investigando o papel moderador da qualidade das interações educador-criança (e.g., englobando suporte emocional, organização da sala, suporte instrucional). Especificamente, definem-se as seguintes hipóteses:

H1: As práticas de participação dos educadores estão positivamente associadas às competências sociais das crianças em idade pré-escolar.

H2: A qualidade das interações educador-criança tem um efeito moderador (positivo) na relação entre as práticas de participação dos educadores e as competências sociais das crianças em idade pré-

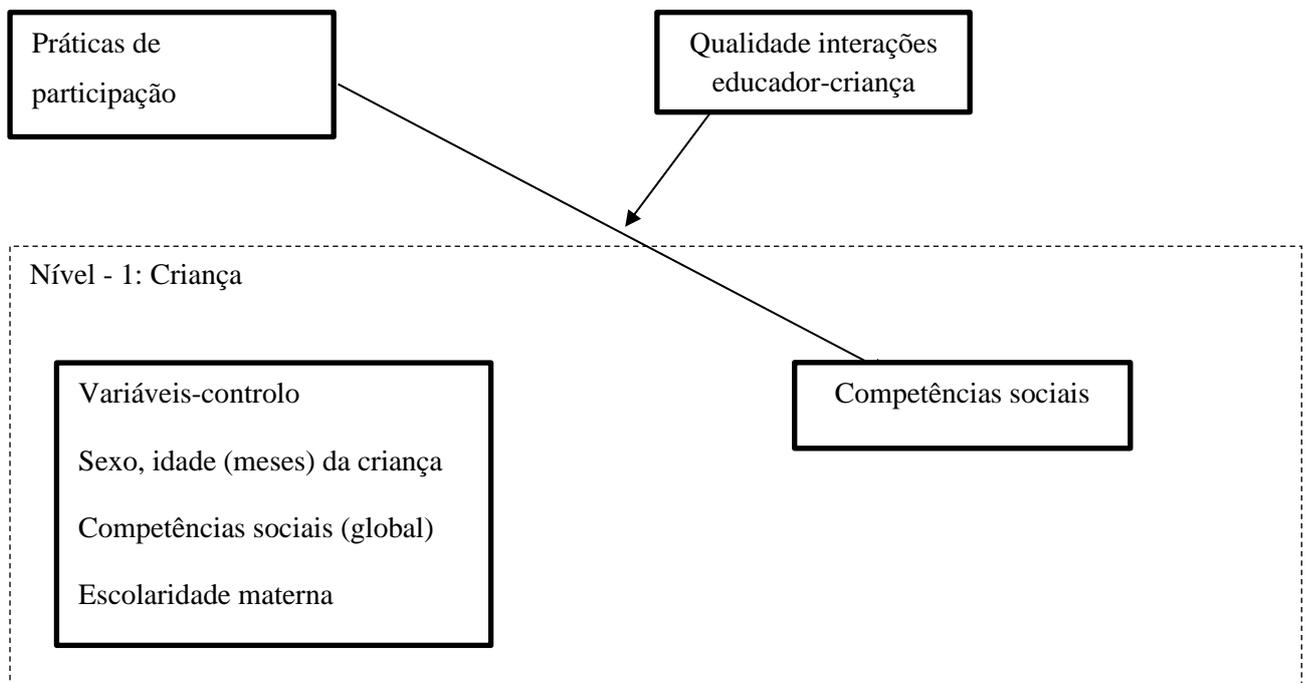
escolar (i.e., a relação positiva entre as práticas de participação e as competências sociais da criança, é mais forte quando existem/se verificam interações educador-criança de elevada qualidade).

As competências sociais das crianças foram medidas em dois momentos diferentes – Momento 1 (doravante M1) e Momento 3 (doravante M3). Tendo em conta a investigação existente, ao investigar as associações propostas controlámos também as variáveis sexo, idade e escolaridade materna. As hipóteses estão esquematizadas na Figura 1.

Figura 1

Modelo hipotético de relação entre as variáveis

Nível - 2: Sala



Assim, almeja-se que este estudo permita dar contributos importantes para a investigação nesta área, i) trazendo evidência científica sobre os benefícios da participação para as crianças em idade pré-escolar, amplamente descritos na literatura e ii) investigando, especificamente, associações entre práticas de participação e o desenvolvimento das crianças, nomeadamente das suas competências sociais, considerando, também, a qualidade dos contextos (i.e., qualidade das interações educador-criança), enquanto moderador, indo ao encontro da literatura que tem sugerido associações entre estas variáveis.

Capítulo II – Método

O presente estudo, de natureza quantitativa, insere-se no âmbito de um projeto de investigação mais amplo – projeto "Direitos, emoções e interações em contexto pré-escolar" – que, por sua vez, integrou os projetos de doutoramento "Risco familiar, sensibilidade materna e competência social em contexto pré-escolar: A mediação da regulação emocional e moderação da qualidade das interações educador-criança" (SFRH/BD/92248/2013) e "Participação das crianças, qualidade do contexto pré-escolar e desenvolvimento sociocognitivo: Dos direitos às evidências empíricas" (SFRH/BD/96012/2013). Assim, os dados que integram este estudo foram recolhidos no âmbito deste projeto, aprovado tanto pela Comissão de Ética do ISCTE-IUL (Parecer 12/2015), como pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (Autorização nº 5182/2016) e pela Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (Inquérito nº 0504000001). Neste capítulo, será descrita a metodologia utilizada, incluindo a caracterização dos participantes, dos instrumentos e dos procedimentos adotados de recolha e análise de dados.

2.1. Participantes

Participaram neste estudo 336 crianças, das quais 163 rapazes (48.5%) e 173 raparigas (51.5%), com idades compreendidas entre os 42 e os 76 meses ($M = 60.14$, $SD = 7.86$). No que respeita ao grau de escolaridade das suas mães, estas apresentavam uma média de 14.2 anos de escolaridade ($DP = 3.83$), sendo que 58.0% tinham formação superior, 18.8% completaram o ensino secundário, 20.8% não o completaram e, para 2.4% das mães, a informação não foi disponibilizada.

Participaram, ainda, 58 educadoras de infância (i.e., na sua totalidade, do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 26 e os 60 anos ($M = 43.08$, $SD = 8.40$) e com experiência profissional entre os 2 e os 39 anos ($M = 18.99$, $SD = 8.30$). Quanto ao grau de habilitações destas profissionais, todas elas tinham formação superior na área de educação de infância, tendo 8.5% o grau de bacharel, 71.2% o grau de licenciada, 12.0% o grau de mestre, e 8.5% detinham uma pós-graduação. Além disso, 18.6% das educadoras tinham, também, realizado uma especialização (e.g., educação especial). Nas suas salas, as profissionais eram responsáveis por grupos constituídos por entre 8 a 27 crianças ($M = 20.85$, $DP = 4.27$), sendo uma grande parte destes grupos mistos, no que respeita à faixa etária (76.3%).

Cada uma das educadoras de infância participantes era responsável por uma sala, contabilizando 58 salas, de 24 jardins de infância/instituições. Estes foram aleatoriamente selecionados e localizam-se na área metropolitana de Lisboa, composta por zonas urbanas e semiurbanas e correspondendo a 36.7% da população portuguesa. Quanto às salas participantes neste estudo, grande parte enquadrava-se no setor público (47.5%), pertencendo 27.1% ao setor privado lucrativo e 25.4% ao setor privado sem fins lucrativos.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Práticas de participação percebidas

Este instrumento, elaborado por Correia et al. (2020b), foi utilizado para aceder às práticas de participação dos profissionais de educação de infância, por si percebidas (i.e., questionário de autorrelato). Inicialmente, esta medida foi desenvolvida com um total de 26 itens, e após submetida a Análise Fatorial Exploratória (doravante AFE) e Confirmatória (doravante AFC), no estudo de Correia et al. (2020b) com a mesma amostra, foi encontrada uma solução de 18 itens, organizados em dois fatores. Assim, 12 itens integram o fator “Expressão e Responsabilidade da Criança” ($\alpha = .84$) (e.g., “Na minha sala as crianças escolhem as brincadeiras.”) e 6 integram o fator “Tomada de Decisão pelo Adulto” ($\alpha = .78$) (e.g., “Na minha sala sou eu que escolho os companheiros de brincadeira das crianças de modo a evitar problemas e a atingir determinados objetivos.”), ambos avaliados através de uma escala de Likert de 5 pontos (1 = *Nada típico*, 2 = *Pouco típico*, 3 = *Moderadamente típico*, 4 = *Muito típico* e 5 = *Extremamente típico*).

2.2.2. Práticas de participação observadas

Este instrumento, também elaborado por Correia et al. (2020b), foi usado para observar as práticas de participação dos profissionais de educação de infância (i.e., medida de observação, por observadores independentes). Inicialmente, o questionário era composto por 13 itens. Contudo, após realização de AFE e AFC, também no âmbito do estudo de Correia et al. (2020b) com a mesma amostra, obteve-se uma solução final de 10 itens, distribuídos por dois fatores – um respeitante à “Escolha Observada da Criança” ($\alpha = .92$) (e.g., “As crianças escolhem as atividades e brincadeiras em que querem participar.”) e o outro respeitante às “Condições Observadas para a Participação” ($\alpha = .74$) (e.g., “As crianças têm oportunidades para expressarem as suas ideias, opiniões e partilharem as suas vivências pessoais.”). Esta medida é avaliada através de uma escala de Likert, de 1 a 5, em que o observador deve indicar o grau de tipicidade das práticas observadas, para cada sala (1 = *Nada típico*, 5 = *Extremamente típico*).

2.2.3. Qualidade das interações educador-criança

Para observar a qualidade das interações educador-criança, foi considerada a versão pré-escolar do *Classroom Assessment Scoring System* (i.e., medida de observação, por observadores independentes). Este instrumento, concebido por Pianta et al. (2008), engloba 10 dimensões geralmente agrupadas em três domínios: o *Suporte Emocional* contém 4 itens e diz respeito ao estabelecimento de relações positivas (e.g., Clima Positivo, Consideração pelas Perspetivas das Crianças); a *Organização da Sala* tem 3 itens e compreende aspetos relacionados com a gestão da sala (e.g., Gestão de Comportamentos, Proatividade); e o *Suporte Instrucional*, também composto por 3 itens, e que inclui as interações promotoras do desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças (e.g., Desenvolvimento de Conceitos, Qualidade do *Feedback*). Este instrumento permite avaliar a qualidade numa escala de 1 a 7, sendo que 1 e 2 sugerem baixa qualidade, 3, 4 e 5 sugerem qualidade mediana, e 6 e 7 sugerem qualidade

elevada. No presente estudo, utilizou-se um valor global de qualidade, englobando os domínios referidos ($\alpha = .82$).

2.2.4. Competências sociais

De modo a avaliar as competências sociais das crianças, recorreu-se à versão pré-escolar do *Social Skills Rating System* (doravante *SSRS*), dirigida aos profissionais de educação de infância. Este instrumento, elaborado por Gresham e Elliot (1990) e validado para a população portuguesa (Fialho & Aguiar, 2017), é constituído por duas escalas, uma de competências sociais e outra de problemas de comportamento. Neste estudo, foi utilizada a escala de competências sociais, que contém 30 itens englobando três dimensões, cada uma com 10 itens, respetivamente: assertividade (e.g., apresentar-se a si próprio), autocontrolo (e.g., responder adequadamente a situações tensas) e cooperação (e.g., ajudar os outros). Para avaliar os itens, é utilizada uma escala de três pontos, referente à frequência com que os comportamentos descritos ocorrem em que 0 = *Nunca*, 1 = *Algumas vezes* e 2 = *Muitas vezes*. Este instrumento foi aplicado em dois momentos distintos (M1 e M3), tendo-se utilizado um valor global de competências sociais (englobando as dimensões referidas) e obtido, em ambos os momentos, bons níveis de consistência interna global ($\alpha = .91$).

2.2.5. Dados sociodemográficos

De modo a recolher as informações sociodemográficas, foram utilizados questionários dirigidos às educadoras, em que eram solicitados, entre outros dados, o número de anos de escolaridade completos, ou a formação complementar realizada, assim como os dados sociodemográficos relativos às crianças. Às mães foram também entregues questionários, nos quais se pedia que reportassem os seus anos de escolaridade completos.

2.3. Procedimento

2.3.1. Recolha de dados

A recolha dos dados utilizados no presente estudo, realizada no âmbito de um projeto de investigação mais amplo, ocorreu durante os anos letivos 2015/2016 e 2016/2017 (i.e., metade da amostra foi recolhida no ano letivo de 2015/2016 e a outra metade no ano seguinte, de 2016/2017). Esta recolha aconteceu em três momentos distintos, ao longo de cada um destes anos: o M1 decorreu entre os meses de novembro e janeiro; o M2 entre fevereiro e junho e o M3, entre junho e julho (tanto em 2015/2016, como em 2016/2017).

Os jardins de infância/instituições foram aleatoriamente selecionados, através de bases de dados públicas existentes (e.g., Direção-Geral de Educação, Carta Social). No total, foram contactados 170 agrupamentos/jardins/instituições localizados na área metropolitana de Lisboa. Com base nas respostas positivas obtidas, e de modo a informar os responsáveis sobre o estudo e os seus objetivos, decorreram reuniões com 33 jardins de infância/instituições (11 do setor público, 13 do setor privado lucrativo e 9 do setor privado sem fins lucrativos). Após esta fase, foi possível recolher dados em 24 jardins de

infância/instituições e em 58 salas, como expresso anteriormente. Antes do começo da recolha, em cada sala, tanto os profissionais como os encarregados de educação das crianças assinaram um consentimento informado, tendo as investigadoras obtido, também, assentimento verbal por parte das crianças que iriam participar no estudo. Além disso, em cada sala foram selecionadas 6 crianças, de modo aleatório, relativamente às quais foi solicitada, aos profissionais, informação mais específica (e.g., competências sociais). Para assegurar equilíbrio, sempre que possível, selecionaram-se, em cada sala, 3 raparigas e 3 rapazes, com idades entre os 4 e os 6 anos.

Os dados sociodemográficos, tanto dos profissionais, como das mães das crianças, foram recolhidos através de questionários, no M1 da recolha. Este momento decorreu entre os meses de novembro e janeiro.

Para avaliar as práticas de participação relatadas pelos profissionais, estes preencheram o questionário *Teachers' Perceived Participation Practices Scale*. Quanto às práticas de participação observadas pelos observadores independentes, estas foram recolhidas durante cerca de 2 horas de observação, durante uma manhã típica, com base na medida de observação *Observed Teachers' Participation Practices' Scale*. Na mesma manhã, para avaliar a qualidade das interações educador-criança, os observadores independentes, certificados no instrumento *CLASS-Pre-K*, cumpriram, com base neste instrumento, quatro ciclos de observação, cada um com a duração aproximada de 30 minutos (20 minutos dedicados a codificar e 10 minutos dedicados a cotar). Para cada dimensão do instrumento, foi calculada a pontuação média dos quatro ciclos e, posteriormente, para obtenção da escala global, calculou-se a média das 10 dimensões. As recolhas destas medidas foram realizadas no M2, que decorreu entre fevereiro e junho.

As observações, tanto das práticas de participação, como da qualidade, foram realizadas, em 25% das salas, por dois observadores em simultâneo, para efeitos de cálculo de acordo interobservador. No caso da observação das práticas de participação, os *Intraclass Correlation Coefficients* (ICCs) variaram entre 0.61 (Condições Observadas para a Participação) e 0.70 (Escolha Observada da Criança). A concordância percentual média *within-1*, entre observadores, foi de 92.0%, tanto para as Condições Observadas para a Participação, como para a Escolha Observada da Criança. No caso da observação da qualidade das interações educador-criança, os ICCs variaram entre 0.26 (Modelação da Linguagem) e 0.82 (Clima Positivo) e a concordância percentual média *within-1* foi de 97.8% para os 10 itens da escala.

Por fim, as competências sociais das crianças foram avaliadas através do preenchimento de questionários do instrumento *SSRS*, por parte dos educadores. Esta recolha decorreu tanto no M1 (novembro-janeiro), como no M3 (junho-julho).

2.3.2. Análise de dados

A análise de dados foi realizada com recurso ao programa IBM SPSS Statistics, Versão 28. Em primeiro lugar, foram realizadas análises descritivas e foram analisadas, também, as correlações entre as variáveis em estudo. De seguida, e para respeitar a natureza dos dados (i.e., crianças agrupadas em salas), foram

realizadas análises multinível (Hox, 2010, citado por Correia et al., 2020b). Para o efeito, foram primeiro calculados os ICCs (coeficientes de correlação intraclasse, obtidos através de modelos nulos), que confirmaram a possibilidade de realização de análises multinível, uma vez que o valor de ICC, para a variável *Outcome*, competências sociais, foi de .23 e os valores de ICC variam, normalmente, entre .00 e .50 (James, 1982) e, em ciências sociais, entre .00 e .40 (Snijders e Bosker, 2012, citados por Correia et al., 2020b). Assim, foram testados 11 modelos preditores das competências sociais das crianças, sendo que as variáveis ao nível da criança (nível 1) incluíram as variáveis sexo e idade (da criança), escolaridade materna e competências sociais das crianças no M1, e as variáveis ao nível da sala (nível 2) incluíram as práticas percebidas (fatores Expressão e Responsabilidade da Criança e Tomada de Decisão pelo Adulto), as práticas observadas (fatores Escolha Observada da Criança e Condições Observadas para a Participação) e a qualidade das interações (global). Atendendo ao reduzido número de salas (e após terem sido testados modelos com as várias dimensões do CLASS e das competências sociais, que conduziram a resultados consistentes), optou-se por utilizar variáveis compósitas (globais) das competências sociais e da qualidade das interações educador-criança. As variáveis, à exceção da variável *outcome* e da variável sexo, foram centradas na sua média (Paccagnella, 2006).

Capítulo III – Resultados

3.1. Estatísticas descritivas

As descritivas das variáveis em estudo, bem como a consistências interna, estão detalhadas na Quadro 1.

Quadro 1

Estatísticas descritivas e consistência interna das variáveis

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Alpha de Cronbach</i>
Sexo da criança (1 = masculino)	0.49	0.50	0.00	1.00	-
Idade da criança (meses) (M1)	60.14	7.86	41.66	75.63	-
Escolaridade materna (anos) (M1)	14.24	3.83	2.00	24.00	-
Competências sociais da criança (M1)	1.49	0.32	0.57	2.00	.91
Expressão e Responsabilidade da Criança (M2)	4.15	0.50	2.67	4.92	.84
Tomada de Decisão pelo Adulto (M2)	3.36	0.75	1.00	4.83	.78
Escolha Observada da Criança (M2)	3.20	1.12	1.00	5.00	.92
Condições Observadas para a Participação (M2)	2.26	0.78	1.00	4.60	.74
Qualidade das Interações Educador-Criança (M2)	3.85	0.43	2.39	4.63	.82
Competências sociais da criança (M3)	1.59	0.30	0.60	2.00	.91

3.2. Coeficientes de correlação

As correlações entre as variáveis são apresentadas no Quadro 2 e, de um modo geral, são consistentes com a literatura e investigação existente. Por exemplo, os resultados sugerem uma associação significativa (negativa) entre o sexo das crianças e as competências sociais, tanto no M1 como no M3. Já no que toca à idade cronológica da criança, a sua associação com as competências sociais é positiva nos dois momentos mencionados, contudo, apenas é significativa no M1. As competências sociais das crianças, medidas no M3 estão, também, significativa e positivamente associadas à escolaridade materna.

Quanto às práticas percebidas de Expressão e Responsabilidade da Criança, estas estão significativa e positivamente associadas às dimensões de práticas observadas, de Escolha Observada da Criança e de Condições Observadas para a Participação, e negativamente associadas à Tomada de Decisão pelo Adulto. Estão, também, significativa e positivamente associadas às competências sociais das crianças, no M3. Já as práticas percebidas de Tomada de Decisão pelo Adulto estão significativa e negativamente associadas às práticas observadas de participação (Escolha Observada da Criança e Condições Observadas para a Participação) e à qualidade das interações educador-criança. Por fim, destacam-se as

correlações significativas, positivas, entre a qualidade das interações educador-criança e as práticas de participação observadas (Escolha Observada da Criança e Condições Observadas para a Participação). É de notar que a maioria das correlações obtidas são fracas a moderadas, sendo a mais forte a correlação entre escolaridade materna e as competências sociais das crianças medidas no M3.

Quadro 2

Correlações entre as variáveis do estudo

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Sexo da criança (1 = masculino)	--								
2. Idade da criança (meses) (M1)	.10	--							
3. Escolaridade materna (anos) (M1)	-.08	-.06	--						
4. Competências sociais da criança (M1)	-.20**	.16**	.07	--					
5. Expressão e Responsabilidade da Criança (M2)	-.01	.04	-.02	-.16**	--				
6. Tomada de Decisão pelo Adulto (M2)	-.02	-.15**	-.12*	.20**	-.37**	--			
7. Escolha Observada da Criança (M2)	.02	.16**	-.17**	-.05	.18**	-.37**	--		
8. Condições Observadas para a Participação (M2)	.03	.16**	-.06	-.16**	.44**	-.40**	.47**	--	
9. Qualidade das Interações Educador-Criança (M2)	.02	.18**	-.01	.01	.08	-.29**	.39**	.38**	--
10. Competências sociais da criança (M3)	-.23**	.10	.70**	.03	.12*	-.04	-.01	.07	.05

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

3.2. Análises multinível

No que diz respeito às análises multinível, como podemos observar na Quadro 3, os 11 modelos são significativos. De forma transversal, em todos os modelos existe um efeito significativo (negativo) entre a variável sexo e a variável *outcome* competências sociais da criança (M3), o que coincide com a investigação existente relativa à influência do sexo nas competências sociais das crianças. Além disso, encontrou-se um efeito positivo, significativo, das competências sociais da criança (M1) nas suas competências sociais (M3), também nos 11 modelos.

Destacam-se o efeito significativo, positivo, do fator Expressão e Responsabilidade da Criança (práticas de participação percebidas, M2) nas competências sociais da criança (M3) (Modelo 4) e o também efeito significativo, positivo, do fator Condições Observadas para a Participação (práticas de participação observadas, M2) nas competências sociais da criança (M3) (Modelo 11), resultados que também refletem a literatura relativa à participação das crianças e aos benefícios que a sua prática comporta, nomeadamente para o desenvolvimento das suas competências sociais. Por último, no que diz respeito às interações testadas (Modelos 8 a 11), não foram encontrados quaisquer efeitos significativos.

Quadro 3

Resultados dos modelos de análise multinível (SPSS Linear Mixed Models) a predizer as competências sociais das crianças (M3)

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7	Modelo 8	Modelo 9	Modelo 10	Modelo 11
	B (SE)										
<i>Intercept</i>	1.62(0.02)***	1.61(0.02)***	1.62(0.02)***	1.62(0.02)***	1.62(0.02)***	1.61(0.02)***	1.62(0.02)***	1.62(0.02)***	1.62(0.02)***	1.62(0.02)***	1.63(0.02)***
<i>Variáveis da criança</i>											
1. Sexo ^a (M1)	-.06 (0.02)**	-.05 (0.02)**	-.06 (0.02)**	-.06 (0.02)**	-.06 (0.02)**	-.06 (0.02)**	-.06 (0.02)**	-.06 (0.02)**	-.06 (0.02)**	-.05 (0.02)**	-.06 (0.02)**
2. Idade ^b (M1)	.00 (0.00)	-.00 (0.00)	.00 (0.00)	.00 (0.00)	-2.48 (0.00)	-4.89 (0.00)	2.19 (0.00)	.00 (0.00)	1.48 (0.00)	-9.79 (0.00)	-7.21 (0.00)
3. Escolaridade materna ^c (M1)	.00 (0.00)	.00 (0.00)	.00 (0.00)	.00 (0.00)	.00 (0.00)	.00 (0.00)	.00 (0.00)	.00 (0.00)	.00 (0.00)	.00 (0.00)	.00 (0.00)
4. Competências Sociais (M1)	.66 (0.04)***	.67(0.04)***	.66 (0.04)***	.66 (0.04)***	.67 (0.04)***	.67 (0.04)***	.67 (0.04)***	.66 (0.04)***	.67 (0.04)***	.67 (0.04)***	.67 (0.04)***
<i>Variáveis da sala</i>											
5. Qualidade das interações (M2)		-.02 (0.05)	.02 (0.04)					.01 (0.04)	-.01 (0.05)	-.02 (0.05)	-.02 (0.05)
6. ERC (M2)		.06 (0.05)		.08 (0.04)*				.07 (0.04)			
7. TDA (M2)		-.02 (0.03)			-.05 (0.03)				-.05 (0.03)		
8. EOC (M2)		.02 (0.02)				.03 (0.02)				.03 (0.02)	
9. COP (M2)		.01 (0.03)					.04 (0.03)				.06 (0.03)*
<i>Interações</i>											
Qualidade das interações * ERC								-.05 (0.07)			
Qualidade das interações * TDA									.06 (0.07)		
Qualidade das interações * EOC										-.05 (0.04)	
Qualidade das interações * COP											-.10 (0.06)

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

^a 1 = masculino, ^b meses, ^c anos. ERC = Expressão e Responsabilidade da Criança; TDA = Tomada de Decisão pelo Adulto; EOC = Escolha Observada da Criança; COP = Condições Observadas para a Participação. Nota: as variáveis foram centradas na média

Capítulo IV – Discussão

O presente estudo procurou dar contributos importantes para a investigação na área da participação das crianças em contexto de jardim de infância, trazendo evidência científica sobre os benefícios da participação, amplamente descritos na literatura. Assim, propusemo-nos a estudar, especificamente, a associação entre as práticas de participação dos educadores, tanto percebidas, como observadas (e.g., envolvendo a promoção da Expressão e Responsabilidade das Crianças), e o desenvolvimento das crianças, nomeadamente as suas competências sociais (i.e., englobando assertividade, cooperação e autocontrolo). Além disso, investigámos, também, o papel da qualidade das interações educador-criança (i.e., englobando suporte emocional, organização da sala, suporte instrucional) enquanto potencial moderador nas associações propostas, indo ao encontro da literatura que tem sugerido associações entre estas variáveis.

4.1. Associações entre as práticas de participação e as competências sociais

Relativamente à primeira hipótese colocada neste estudo, referente à associação positiva entre as práticas de participação dos educadores e as competências sociais das crianças, os resultados permitem confirmá-la parcialmente (i.e., apenas para duas das dimensões de participação analisadas). Especificamente, neste estudo, testámos associações tanto com práticas percebidas como com práticas observadas, como forma de operacionalizar a participação, uma vez que as oportunidades de participação das crianças advêm, em grande parte, dos educadores, que assumem um papel importante na sua promoção. Estas práticas tinham sido investigadas em estudos anteriores (Correia et al., 2020b), que tinham já sugerido associações com a qualidade e com as ideias das crianças.

No presente estudo, no caso das práticas de participação percebidas, obtivemos um efeito significativo, positivo, entre a dimensão Expressão e Responsabilidade da Criança e as suas competências sociais. Este resultado sugere que quanto mais oportunidades de expressão e responsabilidade a criança tiver, maiores as suas competências sociais. A Expressão e Responsabilidade das Crianças, que em estudos anteriores esteve também associada a mais oportunidades percebidas pelas crianças para participar refere-se, por exemplo, ao facto de o educador proporcionar oportunidades diárias para as crianças expressarem as suas ideias e opiniões, criar regras indispensáveis à vida em comum em conjunto com as crianças, ou envolver as crianças na definição das tarefas inerentes ao funcionamento da sala (e.g., Correia et al., 2020b).

No contexto de jardim de infância, assegurar a Expressão e Responsabilidade da Criança pode envolver a necessidade de alterar paradigmas, nomeadamente estruturas e planos centrados no adulto (Wyness, 2013; Thomas, 2007). De acordo com Hart (1992), a expressão e o envolvimento das crianças em atividades e projetos permitem-lhes desenvolver um sentido de responsabilidade pelo que é criado, aprendendo e desenvolvendo competências através da conceção de regras em conjunto, e até da não aceitação de regras ditadas por um dos pares, ou até mesmo pelo educador. Segundo os resultados do

presente estudo, a Expressão e Responsabilidade da Criança parece, também, contribuir para o desenvolvimento das suas competências sociais, nomeadamente competências de cooperação (e.g., ajudar os outros, definir e respeitar regras e tarefas da sala), autocontrolo (e.g., alcançar acordos) (Gresham & Elliot, 1990, citados por Fialho & Aguiar, 2017) e assertividade (e.g., responder à ação do outro, por exemplo, num debate sobre uma situação problemática, apresentando as suas soluções).

Quanto às práticas de participação observadas, obtivemos um efeito significativo, positivo, entre a dimensão referente às Condições Observadas para a Participação e as competências sociais das crianças. Este resultado parece sugerir que a existência de condições para as crianças participarem está associada a mais competências sociais nas crianças. No que toca às condições para a participação, vários estudos destacam a sua importância (e.g., Mesquita-Pires, 2012; Salminen, 2013; Lundy, 2007). Mesquita-Pires (2012), por exemplo, descreve aspetos como a organização do espaço e das rotinas diárias como formas de ouvir e responder às crianças, criando ambientes propícios à participação. No presente estudo, as Condições Observadas para a Participação envolveram aspetos como os trabalhos e materiais expostos estarem colocados ao nível de alcance das crianças, sendo diversificados (i.e., os produtos de cada criança são individualizados, com materiais e elementos escolhidos por si). Assim, um ambiente que promova a participação das crianças deve pautar-se pela criação de áreas suficientes para que estas possam escolher, partilhar materiais e circular entre todas as áreas, criando rotinas com variadas oportunidades de aprendizagem em que as crianças possam ter um papel ativo (Mesquita-Pires, 2012). Ao assegurar este tipo de práticas, tal como sugerem os resultados do presente estudo, os educadores estarão, assim, a contribuir para o desenvolvimento das competências sociais de cooperação, autocontrolo e assertividade das crianças.

Também Lundy (2007), destaca a importância das condições para a participação das crianças ocorrer, tendo desenvolvido um modelo que realça quatro dimensões: o espaço (e.g., existência de oportunidades para as crianças expressarem as suas perspetivas); a voz (e.g., encorajá-las a expressarem as suas perspetivas); a audiência (e.g., escutar ativamente as suas perspetivas); e a influência (e.g., ver as perspetivas cumpridas da forma mais adequada). Isto é, estas dimensões interligadas requerem que os adultos assegurem condições favoráveis à ocorrência da participação das crianças. Por exemplo, no caso do espaço, o adulto deve assegurar que este é pautado pela sua inclusividade; no caso da voz, deve promover diferentes formas para ouvir e apoiar a expressão da voz das crianças; relativamente à audiência, deve garantir uma escuta ativa, de modo a que as crianças se sintam, de facto, ouvidas e compreendidas; e, por fim, no caso da influência, é importante que os adultos responsáveis garantam que as crianças têm consciência de como influenciaram as decisões tomadas.

Assim, os resultados encontrados vão ao encontro da literatura existente (e.g., Hart, 1992; Nah & Lee, 2016) e permitem sustentar, empiricamente, alguns dos benefícios propostos a um nível mais teórico e conceptual. De facto, práticas de participação como a promoção de um ambiente de respeito

pela participação e pela vontade de participar (e.g., valorizar e incluir os interesses das crianças e as suas ideias para o planeamento do quotidiano, que reflete a Expressão e Responsabilidade da Criança); e como a criação de regras e experiências em conjunto com as crianças, (e.g., definir o modo como os materiais e espaços das salas são utilizados, que reflete as Condições Observadas para a Participação), parecem estar associadas a benefícios para as competências sociais (e.g., assertividade, autocontrolo e cooperação) das crianças.

4.2. Papel moderador da qualidade

No que diz respeito à segunda hipótese testada, relativa ao papel moderador da qualidade na associação entre as práticas de participação e as competências sociais das crianças, esta não foi confirmada. Optámos por investigar o papel moderador da qualidade, uma vez que existe vasta literatura sobre qualidade (e.g., estrutural e de processo) e sobre a sua importância para o desenvolvimento das crianças (e.g., Barros et al., 2016; Pianta et al., 2005) e, mais recentemente (associações ainda pouco exploradas) para a promoção de participação em contexto de educação de infância (e.g., Sheridan, 2007).

De facto, de acordo com a literatura, o CLASS é uma medida empiricamente robusta, cujas dimensões (Suporte Emocional; Organização da Sala; Suporte Instrucional) estão ancoradas num vasto corpo de investigação que as associa a diversos *outcomes* das crianças (e.g., funcionamento cognitivo, competências sociais) (Perlman et al., 2016). Segundo a investigação disponível e já anteriormente referida, a qualidade está também associada à participação, sugerindo-se que contextos de elevada qualidade proporcionam mais oportunidades de participação, tal como reportado pelas crianças (Sheridan, 2007), sendo particularmente importante a adoção de uma atitude positiva e sensível por parte dos educadores de infância, de modo a promoverem a participação (Pianta et al., 2008; Salminen, 2013).

Contudo, no presente estudo, e contrariamente a estudos anteriores (e.g., Burchinal et al., 2009; Peisner-Feinberg et al., 2001), não foi possível encontrar, especificamente, o efeito moderador da qualidade, na relação entre as práticas de participação e as competências sociais das crianças. No entanto, também Early et al. (2007) e Mashburn et al. (2008) não encontraram, por exemplo, associações entre a qualidade e o ajustamento emocional das crianças. Perlman et al. (2016), mais recentemente, também reportaram a ausência de relações entre dimensões do CLASS (e.g., Suporte Emocional) e as competências sociais das crianças.

Perlman et al. (2016) e McMullen et al. (2020) propuseram, inclusivamente, que se considerasse a qualidade numa perspetiva mais abrangente, em contexto de educação de infância, nomeadamente que fossem tidos em conta outros aspetos/indicadores, além dos habitualmente considerados, e que podem estar relacionados, por exemplo, com o investimento em desenvolvimento profissional por parte dos profissionais, com o bem-estar pessoal dos profissionais ou, ainda, com a sua satisfação e valorização. Estes são aspetos que podem influenciar as interações do educador com as crianças (e.g., responsividade do educador), podendo igualmente influenciar o seu desenvolvimento. De acordo com Perlman et al. (2016), algumas crianças (e.g., mais vulneráveis por questões genéticas ou de temperamento) podem

necessitar de respostas particularmente sensíveis, de estratégias mais focadas por parte dos educadores, ou de contextos de mais elevada qualidade, para desenvolverem as suas competências sociais. Pode também ser importante considerar outros aspetos relativos às interações educador-criança, tendo em vista o desenvolvimento das suas competências sociais, tais como a “utilização de palavras para descrever emoções e o treino de emoções” (Hamre et al., 2013, p. 464).

4.3. Variáveis ao nível da criança

Relativamente às variáveis controladas, ao nível da criança, os resultados sugerem que as raparigas apresentam mais competências sociais, comparativamente aos rapazes, o que vai ao encontro dos resultados de estudos anteriores (Abdi, 2010). Recorde-se, a propósito, que a literatura tem vindo a sugerir diferenças no desenvolvimento de competências sociais em função do género (e.g., as raparigas com mais competências sociais que os rapazes e estes apresentando, inclusivamente, mais problemas de comportamento) (Huaqing & Kaiser, 2003; Keane & Calkins, 2004; Vahedi et al., 2012) e o presente estudo, realizado com crianças em idade pré-escolar, dá sustentação a estes dados.

Além disso, constatámos, também, que as competências sociais medidas no M1 estão significativa e positivamente associadas às competências sociais medidas no M3. O desenvolvimento das crianças surge, assim, com um possível fator explicativo, como aliás também sugerem estudos anteriores (Santos et al., 2014). Estes estudos sugerem, ainda, que as competências sociais das crianças, a partir de uma certa idade, tendem a estabilizar, em parte devido a processos grupais nos quais a criança está envolvida (Santos et al., 2014; Shin et al., 2011).

4.4. Limitações e recomendações

No contexto do presente estudo, existem algumas limitações e recomendações a destacar. Primeiramente, identificamos a limitação imposta por uma amostra com uma dimensão relativamente pequena (58 salas). Além de possuir um reduzido poder estatístico, a amostra é pouco variada, isto é, no caso específico dos educadores, o grupo é constituído somente por profissionais do sexo feminino, demonstrando a baixa representatividade masculina na área da educação de infância, em Portugal. Ainda assim, foi possível encontrar, neste estudo, associações significativas relevantes.

Em seguida, denotamos que a recolha dos dados utilizados neste estudo foi realizada apenas na área metropolitana de Lisboa, o que impossibilita a generalização dos resultados obtidos. Deste modo, a investigação futura deve optar por amostras maiores e de maior variabilidade (e.g., educadores de infância do sexo masculino, outras áreas geográficas). Além disso, ainda que seja uma mais-valia incluir, no estudo, práticas de participação percebidas e observadas, em conjunto com a observação da qualidade, o facto de terem sido os mesmos observadores a realizar as observações poderá resultar em problemas de variância partilhada.

Apesar de esta investigação trazer inovações, no sentido de estudar os benefícios que a participação comporta para as crianças, nomeadamente ao nível do seu desenvolvimento social (e.g., competências

sociais), estudos futuros poderiam explorar também as percepções das crianças (e.g., de que forma as percepções das crianças permitirão perceber esse mecanismo). Ainda sobre outras perspectivas e possibilidades, as competências sociais foram medidas com base no relato das educadoras, o que nos faz refletir sobre se poderíamos ter entrevistado as crianças, ou talvez observado as suas interações com os pares e as suas competências sociais, por exemplo. Além do *outcome* estudado (e.g., competências sociais), outros poderão ser explorados, tais como a autoestima e bem-estar subjetivo das crianças (e.g., Save the Children, 2010; Sinclair, 2004; Sandseter & Seland, 2016) ou a autorregulação (e.g., Kangas et al., 2015), por exemplo.

Por fim, no que diz respeito à qualidade, como já mencionado na discussão, afigura-se-nos importante que mais estudos considerem outros critérios, para que se possa compreender melhor de que forma a qualidade está associada à participação das crianças e ao seu desenvolvimento (Perlman et al., 2016; McMullen et al., 2020). Para contribuir para a qualidade dos contextos e para uma maior promoção da participação, é importante e imperativa a criação de novas políticas (ou a atualização das existentes) que incentivem o crescimento e desenvolvimento dos profissionais de educação de infância, e a sua renovação de conhecimentos (e.g., iniciativas de desenvolvimento profissional), por forma a que se sintam bem no seu trabalho, tanto com as crianças, como com as suas famílias (McMullen et al., 2020).

Capítulo V – Conclusão

A relevância do presente estudo volta a reiterar-se pelo facto de estudar os benefícios que a participação comporta para o desenvolvimento das crianças, propostos sobretudo a um nível conceptual (Correia et al., 2019). O mesmo se aplica ao papel da qualidade nestas associações, também ainda pouco estudado. Além disso, do que se sabe e conhece, ainda não existiam estudos centrados nas associações entre participação, qualidade e desenvolvimento das crianças que utilizassem tanto medidas percebidas, como de observação, constituindo-se assim como uma abordagem de vários informantes (educadoras, observações independentes) e níveis de análise (criança, sala).

Assim, o principal objetivo deste estudo foi investigar a associação entre as práticas de participação dos educadores e o desenvolvimento das crianças, nomeadamente, as suas competências sociais, uma vez que são associações amplamente descritas na literatura (Save the Children, 2010; Sinclair, 2004). Além disso, propusemo-nos, também, investigar o papel moderador da qualidade das interações educador-criança (e.g., englobando suporte emocional, organização da sala, suporte instrucional), sendo que essa qualidade tem sido associada às práticas de participação (e.g., Sheridan, 2007) bem como às competências sociais (Burchinal et al., 2010).

No caso das associações entre as práticas de participação dos educadores e as competências sociais das crianças, obtivemos resultados que vão ao encontro da literatura (e.g., Hart, 1992; Nah & Lee, 2016), comprovando empiricamente associações propostas. Isto é, os resultados obtidos sugerem que quanto mais oportunidades de expressão e responsabilidade a criança tiver, maiores serão as suas competências sociais de assertividade, autocontrolo e cooperação; e que o mesmo acontece em associação com o incremento das condições existentes para que a criança possa participar. Desta forma, podem inferir-se implicações para a prática, tais como: a importância de ouvir as crianças; dar-lhes voz e oportunidades para exercerem a sua responsabilidade; e assegurar condições adequadas para essa expressão e para que sejam respeitadas, uma vez que parecerem ser aspetos importantes para o desenvolvimento das suas competências sociais.

Obtivemos, ainda, resultados que estão de acordo com a literatura, no que toca às variáveis ao nível da criança, sugerindo que as raparigas têm mais competências sociais que os rapazes (Huaqing & Kaiser, 2003; Keane & Calkins, 2004; Vahedi et al., 2012). O único resultado que não foi significativo foi o do papel moderador da qualidade, o que nos levou a refletir sobre aspetos a considerar em estudos futuros (e.g., para além dos aspetos medidos através do instrumento utilizado).

Este estudo representa, assim, um dos primeiros contributos para a investigação sobre os benefícios da participação que, de facto, parece ser relevante para o desenvolvimento social das crianças. Destaca-se, igualmente, a importância dos educadores para assegurar práticas que facilitam e incentivam a participação das crianças (Salminen, 2013; Gal, 2017), nestes contextos.

Referências Bibliográficas

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175-1179. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.256>
- Assembleia das Nações Unidas (1989, Novembro 20). Convention on the Rights of the Child. United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European early childhood education research journal*, 17(3), 391-406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Bardy, M. (2000). The three P's of Children's Rights: Provision, Protection and Participation. *CYC-Online*, 16. <https://cyc-net.org/cyc-online/cycol-0500-threepes.html>
- Barreiras, E., & Artur, A. (2022). A participação na voz de alunos com adaptações curriculares significativas. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (23), 1-21. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11684>
- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D. M., Coelho, V., Pinto, A. I., Pessanha, M., & Peixoto, C. (2016). Infant child care in Portugal: Associations with structural characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(1), 118-130. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.05.003>
- Berthelsen, D., & Brownlee, J. (2005). Respecting children's agency for learning and rights to participation in child care programs. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 49-61. <https://doi.org/10.1007/BF03168345>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43. <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons, Inc..
- Broström, S., Sandberg, A., Johansson, I., Margetts, K., Nyland, B., Frøkjær, T., Kieferle, C., Seifert, A., Roth, A., Ugaste, A. & Vrinoti, K. (2015). Preschool teachers' views on children's learning: an international perspective. *Early Child Development and Care*, 185(5), 824-847. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.958483>

- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166–176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Burger, K. (2019). The subjective importance of children’s participation rights: A discrimination perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 89(1), 65–76. <https://doi.org/10.1037/ort0000343>
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Comissão Europeia. (2019). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. *Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Comissão Europeia. (2021, Fevereiro 23). *The EU Strategy on the Rights of the Child and the European Child Guarantee*. European Commission. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_en
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (s.d.). *História, Missão, Visão, Valores e Política de Salvaguarda*. CNPDPCJ. <https://www.cnpdpcj.gov.pt/cnpdpcj>
- Committee on the Rights of the Child. (2006). *General comment No. 7: Implementing child rights in early childhood*, 2005. United Nations. <https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf>
- Committee on the Rights of the Child. (2009). *General comment No. 12: The right of the child to be heard*, 2009. United Nations. <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html>
- Concelho da Europa. (2012, Março 28). *Recommendation CM/Rec(2012)2 of the Committee of Ministers to member States on the participation of children and young people under the age of 18*. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805cb0ca
- Concelho da Europa. (2022, Fevereiro 23). *Strategy for the Rights of the Child (2022-2027) Children’s Rights in Action: from continuous implementation to joint innovation*”. <https://rm.coe.int/council-of-europe-strategy-for-the-rights-of-the-child-2022-2027-child/1680a5ef27>
- Correia, N. (2020, outubro 14). *Frequentar o jardim de infância... será suficiente? Pistas sobre qualidade, assiduidade e participação social de crianças com incapacidades*. Primeiros Anos. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/10/14/frequentar-o-jardim-de-infancia-sera-suficiente-pistas-sobre-qualidade-assiduidade-e-participacao-social-de-criancas-com-incapacidades/>

- Correia, N. E. F. G. (2019). *Children's right to participate in early childhood education: From rights to empirical evidence* [Tese de doutoramento, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/20503>
- Correia, N., Aguiar, C., Taelman, H., Boderé, A., Petrogiannis, K., Penderi, E., Karachristos, C., Stavropoulos, E., Wyslowska, O., Markowska-Manista, U., Mesquita, C., Ribeiro, L., Barros, S., Araújo, S., Pessanha, M., Guimarães, C., Coelho, V., Correia, I., Magalhães, E., Figueiredo, V., & Almeida, F. (2022). Children's right to participate: The Lundy model applied to early childhood education and care. *The International Journal of Children's Rights*, 30, 374-401. <http://dx.doi.org/10.1163/15718182-30020010>
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76-88. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.02.031>
- Correia, N., Carvalho, H., Durães, J., & Aguiar, C. (2020a). Teachers' ideas about children's participation within Portuguese early childhood education settings. *Children and Youth Services Review*, 111, 104845. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104845>
- Correia, N., Carvalho, H., Fialho, M., & Aguiar, C. (2020b). Teachers' practices mediate the association between teachers' ideas and children's perceived participation in early childhood education. *Children and Youth Services Review*, 108, 104668. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104668>
- Decreto-Lei No. 240/2001. Ministério da Educação. Diário da República – Série I A – No.201 de 7 de 30 de agosto de 2001, pp. 5569-5572.
- Decreto-Lei No. 241/2001. Ministério da Educação. Diário da República – Série I A – No.201 de 7 de 30 de agosto de 2001, pp. 5572-5575.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R., M., Ebanks, C., Griffin, J., A., Henry, G., T., Howes, C., Iriando-Perez, J., Jeon, H-J., Mashburn, A., J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., C., Vandergrift, N. & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>
- Fernandes, N., (2019). Infância e o direito à educação: dos ditos aos interditos. *Revista Entreideias*, 8(2), 11-26. DOI: 10.9771/re.v8i2.28749
- Fialho, M., & Aguiar, C. (2017). Escala de Avaliação das Estratégias Sociais: Um estudo de validação com crianças em idade pré-escolar. *Análise psicológica*, 35(1), 101-115. <https://doi.org/10.14417/ap.1198>

- Freitas L., J., Andrade, S., & Santos, P. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 521-541. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206112>
- Gal, T. (2017). An ecological model of child and youth participation. *Children and Youth Services Review*, 79, 57–64. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.029>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hanson, K. (2016). Children’s participation and agency when they don’t ‘do the right thing’. *Childhood*, 23(4), 471-475. <https://doi.org/10.1177/0907568216669222>
- Hart, R., A. (1992). Children's Participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essay*, 4, 1-39. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Hu, B. Y., Li, Y., Wang, C., Wu, H., & Vitiello, G. (2021). Preschool teachers’ self-efficacy, classroom process quality, and children’s social skills: A multilevel mediation analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 242-251. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.12.001>
- Huaqing Qi, C., & Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low-income families: Review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(4), 188-216. <https://doi.org/10.1177/02711214030230040201>
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27-44. <https://doi.org/10.1177/0907568204040182>
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children’s participation in early childhood education through the participatory pedagogy* [Dissertação de mestrado, Universidade de Helsínquia]. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/be3c6b80-ba07-48ee-b7eb-178ec8e98aad/content>
- Kangas, J., Ojala, M., & Venninen, T. (2015). Children’s self-regulation in the context of participatory pedagogy in early childhood education. *Early Education and Development*, 26(5-6), 847-870. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1039434>
- Katz, L. G. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber(e)Educar*, 11, 7-21. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/700>

- Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 409-423. <http://dx.doi.org/10.1023/B:JACP.0000030294.11443.41>
- Kellett, M. (2009). Participation: myths, rhetoric and reality. In H. Montgomery & M. Kellett (Eds). *Children and young people's worlds: Developing frameworks for integrated practice*. Bristol, UK: Policy Press.
- Laevens, F., & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Education*, 53(3), 325-335. DOI: 10.1111/ejed.12286
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*. Innocenti Research Centre.
- Lansdown, G. (2005). *The Evolving Capacities of the Child*. UNICEF.
- Lansdown, G. (2011). *Every Child's Right to be Heard: A Resource Guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment no.12*. Save the Children UK.
- Lopes da Silva, L., Marques, I., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar [Curriculum guidelines for preschool education]. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lundy, L. (2007). Voice' is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations convention on the rights of the child. *British Education Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D., M. & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- McMullen, M. B., Lee, M. S., McCormick, K. I., & Choi, J. (2020). Early childhood professional well-being as a predictor of the risk of turnover in child care: A matter of quality. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(3), 331-345. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1705446>
- Menezes, I. (2003). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: Implications for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, 2(3), 430-445. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2003.2.3.8>
- Menezes, I., & Ferreira, P. (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: A vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista*, 53, 131-147. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36586>

- Mesquita-Pires, C. (2012). Children and professionals rights to participation: A case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 565-576. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737242>
- Moosa-Mitha, M. (2005). A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies*, 9(4), 369–388. <https://doi.org/10.1080/13621020500211354>
- Nah, K. O., & Lee, S. M. (2016). Actualizing children's participation in the development of outdoor play areas at an early childhood institution. *Action Research*, 14(3), 335–351. <https://doi.org/10.1177/1476750315621610>
- Paccagnella, O. (2006). Centering or not centering in multilevel models? The role of the group mean and the assessment of group effects. *Evaluation Review*, 30(1), 66-85. <https://doi.org/10.1177/0193841X05275649>
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249–262. <https://doi.org/10.1080/13502930902951486>
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child development*, 72(5), 1534-1553. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00364>
- Peleg, N. (2019). International Children's Rights Law: General Principles. In: Kilkelly, U., Liefwaard, T. (eds) *International Human Rights of Children*. International Human Rights. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4184-6_5
- Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen, E., Beyene, J., & Shah, P. S. (2016). A systematic review and meta-analysis of a measure of staff/child interaction quality (the classroom assessment scoring system) in early childhood education and care settings and child outcomes. *PLoS ONE*, 11(12), 1-33. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167660>
- Peterson, G., & Elam, E. (2020). *Observation and assessment in early childhood education*. Zero Textbook Cost.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H. Brookes Publishing Co..
- 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.
https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2

Recomendação n.º 2/2021, de 14 de julho, do Conselho Nacional de Educação (2021). *Diário da República*: II Série, n.º 135/2021.
https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_n.2_2021_Voz.pdf

Resolução n.º 112/2020, de 18 de dezembro, do Conselho de Ministros (2020). *Diário da República*: I Série, n.º 245/2020. <https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/1s/2020/12/24500.pdf>

Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125–141.
<https://doi.org/10.1521/scpq.16.2.125.18698>

Salminen, J. E. (2013). Case study on teachers' contribution to children's participation in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Frontline Learning Research*, 1(1), 72–80.
<https://doi.org/10.14786/flr.v1i1.31>

Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2016). Children's experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian early childhood education and care institutions. *Child Indicators Research*, 9, 913-932. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9349-8>

Santos, A. J., Vaughn, B. E., Peceguina, I., Daniel, J. R., & Shin, N. (2014). Growth of social competence during the preschool years: A 3-year longitudinal study. *Child Development*, 85(5), 2062-2073.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12246>

Save the Children (2010). Regional study of children's participation in Southern Africa: South Africa, Swaziland and Zambia. Sweden: Save the Children.

Shaik, N., & Ebrahim, H. B. (2015). Children's agency in grade R: A case for a child participation focus. *South African Journal of Education*, 35(2), 1–8. <https://doi.org/10.15700/saje.v35n2a1064>

Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197–217. <https://doi.org/10.1080/09669760701289151>

Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
<https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>

Shin, N., Vaughn, B. E., Kim, M., Krzysik, L., Bost, K. K., McBride, B., Santos, A., J., Peceguina, I., & Coppola, G. (2011). Longitudinal analyses of a hierarchical model of peer social competence for

preschool children: Structural fidelity and external correlates. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(1), 73-103.
<http://www.jstor.org/stable/23098056>

Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18(2), 106–118. <https://doi.org/10.1002/chi.817>

Slot, P. L., Leseman, P. P., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>

Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>

Trevisan, G. (2014). “Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.” *Infância e cenários de participação pública: Uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2867>

UNICEF (2019, Junho 24). *Four principles of the Convention on the Rights of the Child: Four principles that together form a new attitude toward children.* UNICEF. <https://www.unicef.org/armenia/en/stories/four-principles-convention-rights-child>

Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian journal of psychiatry*, 7(3), 126-134. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3488868/>

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children - The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children*, 17(2), 96-113. https://www.incredibleyears.com/hubfs/The%20Incredible%20Years%20Resources%20and%20Files/WP%20Files/strengthening-emotional-competence-child_04.pdf

White, S. (2007). Children’s rights and the imagination of community in Bangladesh. *Childhood*, 14(4), 505-520. <https://doi.org/10.1177/0907568207086412>

Wyness, M. (2013). Children’s participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood*, 20(4), 429-442. <https://doi.org/10.1177/0907568212459775>

Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators. Literature Review. *Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education.*