



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Relações Sociais no Jardim de infância: A relação educador-criança e a qualidade das
amizades entre pares

Catarina Pires da Costa Marcelino

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:

Prof.^a Doutora Cecília Aguiar, Professora Auxiliar, ISCTE – Instituto Universitário de
Lisboa, Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Agosto, 2020



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Relações Sociais no Jardim de Infância: A relação educador-criança e a qualidade das
amizades entre pares

Catarina Pires da Costa Marcelino

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:

Prof.^a Doutora Cecília Aguiar, Professora Auxiliar, ISCTE – Instituto Universitário de
Lisboa, Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Agosto, 2020

Agradecimentos

O meu principal agradecimento é dirigido à Professora Cecília Aguiar, pela sua disponibilidade incansável ao longo destes meses e por querer sempre que eu desse o melhor neste projeto, foi um enorme gosto poder trabalhar consigo e certamente não poderia ter tido uma melhor orientação. Todas as palavras que utilizar, serão poucas para lhe conseguir demonstrar o meu profundo agradecimento.

À minha família, mas principalmente à minha mãe e aos meus avós, por me ter apoiado nas minhas escolhas ao longo de todo o meu percurso académico e sempre terem demonstrado orgulho com as minhas conquistas e me incentivarem a ser cada dia melhor. Por me terem dado espaço e tempo para me dedicar a este projeto e por me terem ajudado a conciliar a minha vida pessoal com os meus deveres. Gostaria ainda de fazer um agradecimento especial aos meus cães (West e Smart), por terem estado literalmente todos os dias ao meu lado durante cada palavra que escrevi nesta tese, foram uma companhia imprescindível.

Por último, mas não menos importante, um grande obrigada ao meu namorado por ter sido paciente comigo e arranjar sempre a palavra certa nos momentos em que me sentia mais desanimada, só ele sabe o que tivemos de passar para eu poder chegar a este momento e sem duvido que isto não teria sido possível sem o apoio dele.

Resumo

As relações que as crianças estabelecem durante o período pré-escolar, proporcionam oportunidades de desenvolvimento, quer ao nível das suas competências sociais quer pessoais. Tanto a relação com os educadores como as relações com os pares, constituem contextos fundamentais para interações. O presente estudo teve como objetivo investigar os preditores da qualidade das amizades das crianças em contexto de jardim de infância, relatada pelo educador, considerando as características individuais da criança (i.e., sexo, idade, competências sociais, problemas de comportamento e número de amigos); as características da díade (i.e., critério para identificar a relação de amizade); e a proximidade e o conflito na relação entre o educador e a criança. Participaram neste estudo 342 crianças (167 meninas e 175 meninos), com idades compreendidas entre os 40.5 e os 75.6 meses ($M = 59.99$, $DP = 7.97$), e 58 educadoras de jardins de infância públicos e privados da Área Metropolitana de Lisboa, tendo sido recolhida informação junto das educadoras e das crianças. Os resultados demonstraram que as educadoras relatam relações de amizade de maior qualidade – com mais envolvimento positivo – em crianças com mais competências sociais, mais competências verbais, mais problemas de comportamento e que fazem parte de díades identificadas com base no critério mais conservador (i.e., nomeações e avaliações recíprocas, cumulativamente), e relatam relações de amizade de menor qualidade – com mais conflito – em crianças com mais competências sociais, mais problemas de comportamento e que apresentam maior conflito com a educadora. Os resultados obtidos permitem aprofundar o nosso conhecimento acerca das variáveis associadas à qualidade das relações de amizade de crianças em idade pré-escolar.

Palavras-chave: Amizade; Educação de Infância; Qualidade das Amizades; Proximidade; Conflito

Código de Classificação da American Psychology Association (APA):

2956 - Educação Infantil e Cuidados Infantis

Abstract

The relationships children establish during early childhood provide important opportunities for development, in terms of their social and personal skills. Relationships with teachers and peers are fundamental contexts for future interactions. This study aimed to investigate the predictors of friendship quality in preschool children, considering the individual characteristics of the child (i.e., sex, age, social skills, behavioural problems, and number of friends); the characteristics of the dyad (i.e., criteria to identify friendships), and the proximity or conflict in the relationship between teachers and children. The study included 342 children (167 girls and 175 boys), aged between 40.5 months and 75.6 months ($M = 59.99$, $SD = 7.97$), and 58 early childhood education teachers from public and private centers in the Lisbon Metropolitan Area. Data were collected from teachers and children. The results showed that teachers report higher levels of friendship quality – positive involvement – in children with more social skills, more verbal skills, more behavioural problems, and in dyads identified with the most conservative criteria (i.e., reciprocal nominations and evaluations, cumulatively), and report lower levels of friendship quality – higher conflict – in children with more social skills, more behavioural problems, and who present more conflict with the teacher. Findings deepen our knowledge regarding the variables associated with higher friendship quality among preschool children.

Keywords: Friendship; Early Childhood Education; Friendship Quality; Proximity; Conflict

APA Classification Categories and Codes:

2956 - Childrearing & Child Care

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento Teórico	2
1.2. Relações de Amizade	3
1.2.1. Formação de Amizades	4
1.2.2. Identificação de Amizades.....	6
1.3. Qualidade das Amizades	8
1.3.1. Preditores da Qualidade das Amizades	10
1.4. Educação de Infância	16
1.4.1. Educação de Infância em Portugal e na Europa	17
1.5. O Papel do Educador.....	18
1.6. Relação Educador – Criança	19
1.6.1. Qualidade da Relação	20
1.7. Objetivos e hipóteses.....	22
II. Método	24
2.Participantes	24
2.1. Crianças.....	24
2.2. Salas e Instituições	24
2.3. Educadoras de Infância	25
3. Instrumentos.....	25
3.1. Questionário sociodemográfico.....	25
3.2. Avaliação de Competências Sociais.....	25
3.3. Avaliação das Competências Verbais	26
3.4. Avaliação da Relação Educadora-Criança	26
3.5. Tarefa Sociométrica de Identificação de Relações de Amizade	27
3.6. Avaliação da Qualidade das Amizades	28
3. Procedimento	30
3.1. Recrutamento	30
3.2. Recolha de dados.....	31
4. Análises.....	32
III. Resultados	33
3.1. Análises Descritivas	33

3.2. Modelos de Regressão Linear Múltipla	36
IV. Discussão	40
4.1. Limitações e investigações futuras.....	46
4.2. Implicações e Conclusões	48
V. Referências.....	51

Índice de Quadros

Quadro 2.1. Resultados da Análise de Componentes Principais dos itens relativos ao instrumento da Qualidade das Amizades	29
Quadro 3.1. Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos das variáveis em estudo	33
Quadro 3.2. Coeficientes de correlação de <i>Pearson</i> entre as variáveis em estudo	35
Quadro 3.3. Resultados de modelos de regressão linear múltipla para testar o efeito preditor das características da criança (sexo, idade, competências verbais, competências sociais, problemas de comportamento e número de amigos), do critério de seleção das amizades e da proximidade e conflito com a educadora, no envolvimento positivo entre a díade de amigos. 37	
Quadro 3.4. Resultados de modelos de regressão linear múltipla para testar o efeito preditor das variáveis da criança (sexo, idade, competências verbais, competências sociais, problemas de comportamento e número de amigos), do critério de seleção das amizades e da proximidade e conflito com a educadora, no conflito entre a díade de amigos.....	38

Índice de Siglas

ACP – Análise de Componentes Principais

DFQ – *Dyadic Friendship Quality*

JIs – Jardins de infância

QA – Qualidade das Amizades

PPVT-R – *Peabody Picture Vocabulary Test - Revised*

STRS – *Student Teacher Relationship Scale*

SSRS – *Social Skills Rating System*

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Introdução

Para muitas crianças, o período pré-escolar representa a oportunidade de interagir com os pares no primeiro ambiente social fora da família, estabelecer relacionamentos positivos com os educadores e desenvolver competências sociais (Yoleri, 2014). Neste percurso, os educadores surgem como um dos agentes mais importantes. A literatura sugere que a qualidade das relações educador-criança é preditora de uma diminuição nos problemas de comportamento (i.e., internalização e externalização). Crianças pequenas que apresentam relações positivas com os educadores tendem a exibir menos problemas de comportamento. Por outro lado, crianças com relações conflituosas com os educadores tendem a apresentar um padrão de comportamento mais problemático (Zhang & Sun, 2011).

Nos contextos de educação de infância tendem a surgir relações de amizades entre pares, que constituem um marco importante no desenvolvimento da criança. Nestas relações, as crianças desenvolvem competências relacionadas com a confiança e o autoconhecimento (Holder & Coleman, 2015). As crianças que vivenciam relações de amizade de qualidade apresentam benefícios ao nível das estratégias de *coping* para lidar com o stress (Berndt & Keefe 1995), menor incidência de vitimização (McDonald et al., 2010) e menor rejeição pelos colegas (Schwartz et al., 2000), maior autoestima e mais comportamentos pró-sociais, e menos problemas de solidão e depressão (Holder & Coleman, 2015). As escolhas que as crianças fazem e as experiências que têm no contexto das relações de amizade desempenham um papel importante na aprendizagem das normas que orientam as interações sociais futuras, tendo essas aprendizagens impacto no seu desenvolvimento (Howes & Aikins 2002). O envolvimento positivo com os pares permite à criança aprender formas mais saudáveis de se relacionar com os outros, gerir conflitos e resolver problemas, permitindo-lhes manter relações interpessoais de forma mais eficaz (Newcomb & Bagwell, 1995; Holder & Coleman, 2015).

A qualidade das relações educador-criança e entre a criança e os pares pode, assim, influenciar positiva ou negativamente o seu desenvolvimento. Esses relacionamentos podem ser caracterizados por aspetos positivos (i.e., proximidade) ou negativos (i.e., conflito) (Parker & Asher, 1993; Pianta, 1999). O relacionamento da criança com o educador é involuntário e desenvolve-se de forma assimétrica (Pianta, 1999). Por outro lado, as amizades entre pares são relacionamentos íntimos e voluntários entre crianças em fases de desenvolvimento semelhantes (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Assim, ambos os relacionamentos fornecem contextos

fundamentais, porém diferentes, para a adaptação e envolvimento da criança em contextos educativos (Hosan & Hoglund, 2017).

O presente estudo visa investigar os preditores da qualidade das amizades entre pares, em contexto de jardim de infância, examinando as associações entre as características individuais da criança (i.e., sexo, idade, competências sociais, problemas de comportamento e número de amigos); as características da díade (i.e., critério de identificação dos amigos); a proximidade e o conflito na relação entre educador e criança; e a qualidade das relações de amizade entre as crianças, segundo o relato do educador. Para o efeito, o presente trabalho encontra-se segmentado em quatro capítulos principais. O Capítulo I refere-se ao enquadramento teórico da problemática apresentada, procurando reunir conceitos e literatura pertinente alusivos ao tema, com base na investigação previamente desenvolvida, de modo a ser possível o esclarecimento teórico do mesmo e orientando, posteriormente, a interpretação dos dados recolhidos. Neste capítulo, é também apresentado o objetivo e as hipóteses que irão ser testadas. No Capítulo II, é descrito o método de investigação desenvolvido, incluindo informações relativas aos participantes, instrumentos utilizados, procedimentos e análises estatísticas realizadas. O Capítulo III, que diz respeito aos resultados, apresenta os dados obtidos no presente estudo, sendo os mesmos discutidos no Capítulo IV, considerando a literatura revista no primeiro capítulo. Este capítulo final, relativo à Discussão, apresentará uma reflexão crítica do estudo, destacando as principais conclusões, implicações e limitações, bem como sugestões para investigações futuras.

I. Enquadramento Teórico

1.1. Desenvolvimento Social

Nos jardins-de-infância, respeitar os outros, partilhar e trabalhar de forma cooperativa são vistos como comportamentos pró-sociais da criança (Riojas-Cortez & Flores, 2009). A literatura sugere que crianças em idade pré-escolar que apresentam altos níveis de desenvolvimento social, apresentam um QI mais elevado, uma melhor autoestima e melhor saúde mental (DellaMattera, 2011). Isto deve-se ao facto de que as crianças pequenas socialmente capazes de negociar, cooperar, resolver problemas e comunicar têm mais probabilidade de satisfazerem as suas necessidades e atingirem os seus objetivos e, conseqüentemente, apresentam maior probabilidade de ter sucesso em experiências de aprendizagem em grupo (DellaMattera, 2011).

Durante o processo de socialização, surgem interações recíprocas entre crianças em idade pré-escolar que compartilham o mesmo contexto social e fases de desenvolvimento relativamente semelhantes (Ladd, 2005). As interações entre crianças em idade pré-escolar são importantes para o desenvolvimento das suas competências sociais, cognitivas, de aprendizagem, regulação emocional e comunicação recíproca (Acar, 2013). Dada a importância das interações precoces entre pares, pais e educadores incentivam as crianças em idade pré-escolar a estabelecer interações positivas com os colegas e a desenvolver relações de amizade positivas, sendo prática dos educadores incentivar e apoiar as interações entre pares através de atividades lúdicas. As interações positivas estabelecidas entre pares e mantidas nos anos pré-escolares são indispensáveis para o desenvolvimento posterior das crianças ao longo da vida (Ladd, 2005; Acar, 2013).

1.2. Relações de Amizade

A criação de relações de amizade com os pares corresponde a uma das mais importantes tarefas do desenvolvimento infantil. Sullivan (1953) afirmou que as amizades desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de competências e identidade pessoal, sendo que a aquisição dessas competências exerce, a longo prazo, um impacto fundamental no desenvolvimento da criança (Poulin & Chan, 2010). Segundo Goldman e Buysee (2007) e West e van Hollingsworth (2008), as relações de amizade podem ser definidas como relações recíprocas e predominantemente positivas entre duas ou mais crianças, que apresentam três componentes essenciais: simpatia e apoio mútuo, proximidade frequente e envolvimento em atividades partilhadas, e evidência de satisfação e afeto (Hollingsworth & Buysse, 2009; van Hoogdalem et al., 2013).

Segundo Piaget (1932) e Sullivan (1953), os relacionamentos entre pares proporcionam às crianças um contexto fundamental para o desenvolvimento emocional e social. O primeiro autor defende que o poder simétrico único dos relacionamentos entre pares proporciona às crianças a oportunidade de desenvolverem competências sociais, de empatia e de raciocínio moral avançado. Sullivan (1953) destacou a intimidade dos relacionamentos entre crianças do mesmo sexo, afirmando que este tipo de intimidade promove o desenvolvimento da identidade e revela um contributo positivo para o sucesso de relacionamentos amorosos futuros. Segundo o mesmo autor, as crianças que se não envolvem em relacionamentos com os pares, perdem oportunidades de desenvolvimento importantes para a sua adaptação e desenvolvimento

positivo (Rubin et al., 2006). Atualmente, a literatura sobre o relacionamento entre pares sustenta as afirmações iniciais de Piaget e Sullivan, demonstrando a clara importância deste tipo de relacionamentos, nomeadamente das amizades, no desenvolvimento emocional e social das crianças. Bagwell, Newcomb e Bukowski (1998) encontraram associações positivas entre as relações de amizade e uma melhor autoestima e valorização pessoal. Por sua vez, Ladd (1990) identificou as relações de amizade como uma importante fonte de apoio social, principalmente em situações de potencial stress (citado por Rubin et al., 2006).

Os amigos representam uma importante fonte de influência sobre os comportamentos, objetivos e atitudes das crianças, por meio da modelagem ou da pressão social (Berndt, 2002), influência que pode implicar consequências positivas ou negativas para os seus comportamentos e desenvolvimento psicossocial. Os amigos representam também um contexto único de socialização para a aquisição de competências sociais fundamentais (e.g., partilha, resolução de conflitos) (Hartup, 1996), que serão generalizados para outro tipo de relacionamentos, quer estes sejam amorosos ou profissionais (Poulin & Chan, 2010).

As amizades recíprocas podem fornecer um contexto de influência mútua, pois proporcionam à criança mais oportunidades para que esta se desenvolva, interaja e partilhe os seus sentimentos (Stone et al., 2013). Crianças que não desenvolvem relacionamentos íntimos com os pares ou que criam conflitos com os mesmos, experienciam, frequentemente, dificuldades a nível social e emocional. Especificamente, os investigadores demonstraram que as crianças sem amigos sofrem de níveis mais elevados de solidão (Parker & Seal, 1996) e apresentam menos competências sociais. A falta de amizade constante durante a infância, tem sido associada a timidez social, sensibilidade (Parker & Seal, 1996) e, posteriormente, problemas de internalização (Rubin et al., 2006).

1.2.1. Formação de Amizades

A criação de relações de amizade surge, primeiramente, através das orientações comportamentais que as crianças estabelecem para com os pares. Nos primeiros 2 anos de vida, as crianças começam a demonstrar preferências por companheiros de brincadeira particulares e a diferenciar o seu comportamento com várias crianças. Essas preferências e diferenças comportamentais são relativamente estáveis (Howes, 1983), sugerindo que podem ser consideradas as primeiras manifestações de amizade expressas pela criança, definida como uma *'relação próxima, mútua e diádica'* (Bukowski & Hoza, 1989, p. 19). Posteriormente, por

volta dos 4 anos de idade, o conceito de amizade começa a ser manifestado verbalmente, quando as crianças começam a utilizar a palavra 'amigo' em referência a alguns pares em particular (Gleason & Hohmann, 2006).

As amizades durante a primeira infância são tipicamente marcadas por emoções positivas, envolvimento e brincadeiras coordenadas, que envolvem a partilha de objetos e informações (Dunn, 1993). Lealdade e igualdade são também características importantes que se destacam nas amizades durante este período de desenvolvimento (Burr et al., 2005; Dunn, 1993; Newcomb & Bagwell, 1995; Sebanc, 2003). Gottman (1983) identificou seis processos sociais que são evidentes quando crianças desconhecidas formam uma amizade. Esses processos incluem: clareza e conexão na comunicação, troca de informações, estabelecimento de uma atividade comum, resolução de conflitos, reciprocidade positiva e autorrevelação de sentimentos (McNamara, 2007).

Os indivíduos tendem a sentir-se atraídos uns pelos outros com base nas suas semelhanças (Gottman, 1983; Hartup, 1989), servindo estas como base para a formação da amizade. As crianças tendem a organizar-se em grupos segregados por idade, sexo e outros fatores relevantes localmente. A literatura sugere ainda que (1) quando crianças pequenas se encontram com outros indivíduos, tendem a olhar mais atentamente para os seus pares (i.e., crianças do mesmo sexo e idade); e que (2) as crianças tendem a observar durante mais tempo fotografias e vídeos de outras crianças da mesma idade e sexo do que crianças de idades e sexo diferentes do seu (Sanefuji, 2013). Inicialmente, as amizades entre crianças são alicerçadas em interações agradáveis e atividades comuns. Posteriormente, e à medida que a criança amadurece, são consideradas características mais sofisticadas, como semelhanças psicológicas e reciprocidade emocional. As crianças podem explorar semelhanças e diferenças não apenas nas atividades em que se envolvem, mas também no padrão de interação social com os pares (McNamara, 2007). Considerando que a exploração de semelhanças e diferenças é uma componente essencial da formação de amizades, as crianças tendem julgar o comportamento de outras e a identificar-se com aquelas com quem compartilham qualidades ou padrões de interação semelhantes. A propensão para os amigos apresentarem características semelhantes é definida como homofilia (McNamara, 2007). A homofilia refere-se à disposição que os indivíduos apresentam para se afiliar com aqueles que apresentam características semelhantes às suas (e.g., sexo, idade, tipo de comportamento social, atitudes, etc.). Muito frequentemente, utiliza-se este critério de similaridade para estabelecer as amizades (Poulin et al., 1997; Rubin et al., 1994, citado por McNamara, 2007). Efetivamente, segundo Rubin e colegas (2008), crianças mais agressivas, apresentam maior propensão, do que crianças não agressivas, a ter

outras crianças agressivas como melhores amigos; crianças tímidas são mais propensas do que crianças não tímidas a ter outras crianças tímidas como melhores amigos; crianças mais vitimizadas tendem a ter como melhores amigos, crianças que são também vítimas; crianças do sexo feminino apresentam, maioritariamente, meninas como melhores amigas, e o mesmo se aplica às crianças do sexo masculino.

1.2.2. Identificação de Amizades

A amizade consiste num vínculo afetivo entre duas crianças, que possui três componentes: preferência mútua (i.e., elevada probabilidade de uma interação social entre a díade ser iniciada por qualquer uma das partes); satisfação mútua (i.e., a capacidade de se envolver em trocas afetivas positivas; esse intercâmbio social envolve atividades pró-sociais, em que ambos os parceiros expressam emoções positivas); e a capacidade para se envolver numa interação de forma competente (i.e., capacidade de se envolver em brincadeiras complementares e recíprocas, o que exige que a ação de um parceiro seja complementar à do outro – por exemplo, no jogo da apanhada, uma criança deve correr atrás de outra que está a fugir) (Howes, 1983).

Outros autores identificam também três indicadores de uma relação de amizade: cada membro da díade afirma a existência da amizade (Ladd et al., 1996; Rubin et al., 2008); o relacionamento caracteriza-se por afeto mútuo (i.e., cada elemento vê o parceiro e o próprio relacionamento como aprazível, divertido e agradável); por último, o relacionamento é voluntário, não sendo obrigatório nem prescrito (Rubin et al., 2008). Ao nível da investigação, Hartup (1996) refere existirem quatro técnicas que podem ser utilizadas para identificar relações de amizade entre crianças em idade pré-escolar: (1) pedir à criança (ou um informante adulto) para nomear os seus amigos e verificar se a nomeação do par foi recíproca; (2) recorrer a dados de escolhas sociométricas positivas; (3) observar diretamente as preferências de proximidade e interação num grupo de crianças; e (4) avaliar o grau de coordenação e reciprocidade nas interações diádicas (Vaughn et al., 2001).

Num estudo realizado por Shin et al. (2013), com crianças em idade pré-escolar, os autores recorreram à utilização de uma tarefa sociométrica, à identificação dos pares de amigos por parte de duas educadoras e à observação da interação das díades, como forma de identificar relações de amizade entre as crianças. A tarefa sociométrica incluiu três procedimentos: (1) nomeações sociométricas, (2) comparação de pares e (3) avaliações sociométricas. Para a tarefa

de nomeação foram apresentadas às crianças fotografias dos seus pares, sendo-lhes perguntado de que crianças gostavam especialmente, até a criança identificar três pares. Posteriormente, no que diz respeito às avaliações sociométricas, era pedido às crianças que colocassem as fotografias dos pares identificados em três caixas distintas, uma destinada aos pares com quem a criança ‘gostava muito de brincar’; a segunda destinada aos pares com quem a criança ‘gostava de brincar’ e a última destinada aos pares com quem a criança ‘não gostava de brincar’, correspondente ao procedimento de avaliações sociométricas. Por fim, para a tarefa de comparação de pares foram selecionadas fotografias de todos os pares de crianças da sala, sendo que nenhuma das crianças era vista duas vezes antes de todas as outras crianças serem vistas uma vez. Os pares foram apresentados um de cada vez, num computador, sendo perguntado à criança: *"De qual destas duas crianças gostas mais?"*. Quando duas crianças se nomeavam mutuamente, eram classificadas como “amigos recíprocos”. Se apenas uma criança identificasse a outra como amiga, a díade era classificada como “amigos não recíprocos”. As díades que não cumpriam nenhum dos critérios foram classificadas como ‘outras’. Para a identificação das amizades por parte das educadoras, as mesmas receberam uma lista com todos os possíveis pares de crianças existentes na sala, sendo-lhes posteriormente solicitado que assinalassem as díades que consideravam ser ‘bons amigos’. Se ambas as educadoras identificassem a mesma díade, esta era classificada como “dupla escolha” (i.e., *dual-choice*), se apenas uma educadora identificasse a díade como amiga, esta era classificada com “escolha única” (i.e., *single-choice*); se nenhuma educadora identificasse a díade com amiga, esta era classificada como “não amigos” (i.e., *not-friends*). Na observação da interação entre as díades, as crianças eram levadas para um contexto laboratorial de forma individual, onde lhes era proporcionado um contexto onde poderiam brincar com cada umas das crianças participantes durante intervalos de 5 minutos. O investigador apresentava dois brinquedos às crianças e identificava o papel que cada boneco teria de representar (e.g., condutor e equipa para um carro de corrida). As funções não eram atribuídas às crianças, sendo que as mesmas deveriam escolher qual das funções preferiam. As sessões de brincadeira foram segmentadas em intervalos de 15 segundos e, para cada intervalo de interação, cada uma das crianças era pontuada como colaborativa (ou não), positiva (e.g., ria e sorria) e/ou negativa (e.g., testa franzida, choramingar, reclamar, etc.). Foram recolhidos dados de interação e atenção visual e foram utilizados códigos para classificar a valência afetiva da interação (i.e., positiva, neutra ou negativa) (ver Shin et al., 2013). Como referem Laghi et al. (2014), as amizades não recíprocas são um fenómeno relativamente inexplorado, embora tenham sido identificadas algumas diferenças entre amizades recíprocas e não-recíprocas. A literatura destaca que

crianças com amizades recíprocas demonstram maior envolvimento positivo nos seus relacionamentos, maior estabilidade e mais empatia do que crianças com amizades não recíprocas. Adams et al. (2005) identificaram diferenças não apenas na frequência de interações positivas, como conversas ou atenção conjunta, mas também nos níveis de agressividade entre os pares. Para além disso, crianças com amizades recíprocas consideram-se mais parecidas com os seus pares e exibem uma compreensão mais profunda das emoções, do que crianças com amizades não recíprocas (Laghi et al., 2014).

1.3. Qualidade das Amizades

De acordo com Berndt (2002), uma amizade de qualidade é caracterizada por elevados níveis de comportamentos positivos (i.e., apoio mútuo, incentivo, entre outras características positivas) e baixos níveis de comportamentos negativos (i.e., conflitos e rivalidade). O mesmo autor defende que a qualidade da amizade é particularmente importante, sendo as amizades de elevada qualidade contributos positivos para os processos de desenvolvimento das crianças. Na literatura, o conceito de ‘qualidade da amizade’ é descrito como contendo cinco dimensões: companheirismo, conflito, ajuda, segurança e proximidade. Companheirismo refere-se ao tempo despendido de forma voluntária com um amigo; conflito refere-se à frequência dos desentendimentos; ajuda refere-se ao apoio mútuo entre as duas crianças; segurança refere-se à confiança para superar os problemas de forma conjunta; e proximidade refere-se à conexão emocional entre as crianças (Bakalım & Taşdelen-Karçkay, 2016).

As amizades variam muito na sua qualidade; algumas são marcadas por elevados níveis de afeto positivo, intimidade e apoio enquanto outras são marcadas por elevados níveis de interações negativas e conflito (Hartup, 1996; Parker & Asher, 1993b). Diferenças na qualidade das relações de amizade das crianças têm sido associadas a diferentes trajetórias de adaptação (ver Berndt, 2002; Dunn, 1993). Por exemplo, amizades caracterizadas por elevados níveis de apoio, partilha de afetivo positivo e interação coordenada estão associadas uma maior autoestima (Parker e Asher, 1993b) e mais comportamentos pró-sociais (Sebanc, 2003) entre crianças em idade pré-escolar (Engle et al., 2010). Por sua vez, relações de amizade que envolvem conflito e hostilidade, têm sido associadas a problemas adaptativos. Especificamente, níveis mais elevados de conflito têm sido associados a mais agressão e rejeição de pares em idade pré-escolar (Sebanc, 2003). Adicionalmente, amizades com baixa qualidade, marcadas por interações negativas, podem proporcionar um contexto para o

desenvolvimento de comportamentos agressivos e disruptivos. Bagwell e Coie (2004) concluíram que, comparativamente com crianças não agressivas, as crianças em idade pré-escolar que apresentavam comportamentos agressivos e cujas amizades eram de baixa qualidade, tinham mais probabilidade de incentivarem outras crianças a se envolverem em comportamentos desadequados (Engle et al., 2010).

Deste modo, a par da importância de identificar as amizades das crianças, surge a necessidade de caracterizar a qualidade dessas amizades. Na maioria dos casos, é pedido às crianças ou a informantes adultos que classifiquem com que frequência determinados tipos de interações ocorrem com um determinado par (e.g., conflito, comportamentos pró-sociais e interação positiva), ou quais as características de uma determinada amizade (e.g., ambas as crianças são importantes na relação, preocupam-se com os sentimentos uma da outra, superam as discussões com facilidade, ajudam-se mutuamente, partilham os seus problemas, etc.) (Parker & Asher, 1993). Ladd et al. (1996) sugerem que pode ser útil distinguir entre processos de amizade e disposições de amizade, para medir mais precisamente a qualidade da amizade. Os processos de amizade referem-se às características observáveis nas interações que podem influenciar a qualidade do relacionamento e que incluem autorrevelações, mexericos, afeto, comportamentos pró-sociais, conflito e resolução de conflitos. As disposições da amizade, por outro lado, referem-se aos benefícios que as amizades proporcionam às crianças (i.e., segurança, confiança, intimidade, validação, companhia, etc.) (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Determinados métodos podem ser mais adequados para obter certos tipos de informação sobre as amizades. Newcomb e Bagwell (1996) verificaram que as estratégias observacionais eram predominantemente usadas para estudar as características do envolvimento positivo, como cooperação, afeto partilhado e conversas, enquanto os relatos de informantes eram mais frequentemente utilizados para avaliar as particularidades dos relacionamentos como semelhanças, igualdade, proximidade mútua e afeto. Os mesmos autores concluíram ainda que, através da observação direta das interações entre as crianças, é possível identificar melhor diferenças entre os relacionamentos com amigos e os relacionamentos com não-amigos, relativamente à intimidade, proximidade mútua, simpatia e lealdade, do que através dos relatos de pais e educadores sobre as relações (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

1.3.1. Preditores da Qualidade das Amizades

As características das crianças representam um papel importante no tipo de relações que estas estabelecem com os pares, uma vez que cada criança é um agente ativo das suas interações sociais (Engdahl, 2012). Entre as características individuais das crianças que podem influenciar a qualidade das suas relações com os pares, incluem-se competências sociais, competências verbais, problemas de comportamento, sexo e idade, bem como o número de amigos.

a. Competências sociais

A competência social durante a primeira infância é definida como o sucesso que as crianças demonstram em se envolver em interações sociais, alcançar objetivos, estabelecer e manter amizades e ser aceites pelos pares (Rubin et al., 2007). A competência social envolve a capacidade de iniciar a comunicação e manter o relacionamento com os pares de uma forma satisfatória; bem como a facilidade e a eficácia das interações (Yoleri, 2014).

Gresham e Reschly (1987) consideram que as competências sociais são compostas por três dimensões: comportamentos interpessoais, comportamentos auto-dirigidos e comportamentos relacionados com as tarefas. Os comportamentos interpessoais abrangem a aceitação da autoridade, competências verbais, cooperação e interação; os comportamentos auto-dirigidos abrangem a capacidade de expressar os próprios sentimentos, adotar comportamento ético e atitudes positivas em relação a si próprio, e assertividade; os comportamentos relacionados com as tarefas incluem prestar atenção a avisos, cumprir responsabilidades, seguir instruções e trabalhar de forma independente. Foi ainda acrescentada uma quarta dimensão denominada ‘aceitação pelos pares’. Esta dimensão é parte da competência social e resulta de comportamentos sociais adequados (i.e., comportamentos pró-sociais). O comportamento pró-social é definido como *"ações que visam ajudar ou beneficiar outra pessoa ou grupo de pessoas sem a antecipação do ator de recompensas externas"* (Mussen & Eisenberg-Berg, 1977, p. 3). As interações entre pares e o comportamento pró-social funcionam reciprocamente na primeira infância; os comportamentos pró-sociais desempenham um papel fundamental no estabelecimento de interações positivas e de amizades, e na regulação da emoção nas interações (Eisenberg et al., 2006). Assim, as crianças que apresentam interações positivas com os pares nos anos pré-escolares, frequentemente

demonstram comportamentos pró-sociais em relação a estes (e.g., partilha, cooperação e conforto) (Acar, 2013; Eisenberg et al., 2006; Sebanc, 2003).

As crianças desenvolvem algumas das suas competências sociais com base nas interações com os pares durante o período pré-escolar. As crianças que demonstram interações mais positivas e brincadeiras mais colaborativas com os pares, em comparação com crianças agressivas ou introvertidas, tendem a ser mais aceites pelo grupo (Yoleri, 2014). A literatura demonstra que as crianças com melhores competências para interpretar a expressão emocional, apresentam maior probabilidade de terem relações positivas com os pares, comparativamente com crianças que não possuem este tipo de competências (Dunsmore et al., 2008). No jardim de infância, é esperado que as crianças socialmente competentes sejam mais autoconfiantes, se integrem mais em interações sociais com os pares, estabeleçam relações mais positivas e de maior qualidade com outras crianças, cooperem e estabeleçam relações de amizade recíprocas (Yoleri, 2014). Estudos anteriores revelaram que crianças com competências sociais mais desenvolvidas são também mais aceites pelos seus pares (ver Blandon et al., 2010; Spinrad et al., 2004; Spivack & Howes, 2011). Existe ainda uma associação entre níveis mais elevados e estáveis de interações sociais cooperativas por parte das crianças e uma maior aceitação social por parte dos pares, ao longo do período pré-escolar. Por outro lado, as crianças que apresentam comportamentos mais conflituosos apresentam uma diminuição na aceitação social por parte dos pares (Coelho et al., 2017). As crianças que possuem menos competências sociais tendem a comportar-se negativamente com os colegas, apresentam dificuldade em iniciar e manter interações e podem usar a agressão para resolver conflitos (Farver, 1996).

b. Competências verbais

A aquisição de competências de linguagem recetiva e expressiva corresponde a uma importante etapa do desenvolvimento na primeira infância. Desde cedo, competências verbais bem desenvolvidas permitem às crianças negociar nas suas interações com os pares e com os adultos, de modo a ser possível corresponder a um conjunto de funções pessoais e heurísticas (e.g., cumprimentar, recolher informação, fazer pedidos, etc.) (Mashburn et al., 2009). Melhores competências verbais permitem à criança comunicar os seus pensamentos, desejos e sentimentos com os outros, compreender melhor a perspetiva das outras crianças e resolver conflitos de forma mais eficaz (Lin et al., 2016). Paralelamente, crianças com competências verbais expressivas e recetivas mais desenvolvidas, tendem a envolver-se em interações sociais de maior qualidade com pares (Mendez et al., 2002). Dionne e colegas (2003) verificaram que

crianças com maiores níveis de competência verbal são capazes de iniciar comunicações mais eficazes com os pares e, conseqüentemente, apresentam um decréscimo na probabilidade de exibirem comportamentos agressivos. Da mesma forma, Doctoroff, Greer e Arnold (2006) demonstraram existir uma relação significativa entre comportamentos sociais e competências verbais emergentes. Há ainda evidências de que (1) as dificuldades na aquisição de competências verbais de crianças do sexo masculino em idade pré-escolar estão associadas a comportamentos mais agressivos e a menos comportamentos pró-sociais; e (2) as dificuldades emergentes de competência verbal, quer em crianças do sexo masculino quer em crianças do sexo feminino, estão associadas a níveis mais elevados de brincadeiras solitárias e a um maior número de interações negativas (Li et al., 2016).

Conseqüentemente, as práticas recomendadas em educação de infância enfatizam a importância de desenvolver conversas frequentes, ricas e informais entre educadores e crianças, de modo a estimular o desenvolvimento da sua linguagem (e.g., Snow et al., 1998). As práticas recomendadas também enfatizam a importância de promover conversas entre pares (ver Schuele, Rice, & Wilcox, 1995), uma vez que a aquisição da linguagem das crianças pode ser positivamente estimulada quando ocorre este tipo de interação, sendo este um fator fundamental para a qualidade das amizades (e.g., Mashburn et al., 2009; Schechter & Bye, 2007).

c. Problemas de comportamento

Os problemas de comportamento podem ser de internalização ou externalização, estando relacionados com as competências de autorregulação da criança (Eisenberg et al., 2017). Por autorregulação, entende-se a capacidade da criança para controlar e ajustar o seu comportamento, com base em informações internas e externas. Os problemas de internalização, como timidez excessiva, inibição e ansiedade, advêm de uma autorregulação excessivamente forte e controlada; contrariamente, os comportamentos de externalização, como raiva, agressividade e hiperatividade, decorrem de uma autorregulação subdesenvolvida (Marcone et al., 2017).

Problemas de comportamento que envolvem agressão e dificuldades no controlo de impulsos, são recorrentes, relativamente estáveis e frequentemente persistem nos anos pré-escolares e anos posteriores (ver Campbell, 1995). Aproximadamente metade das crianças com

problemas de comportamento em idade pré-escolar, mantêm comportamentos de externalização com o avançar da idade; porém, a outra metade demonstra melhorias no seu comportamento (ver Campbell, 1994; Campbell et al., 1986). Assim, identificar uma criança pequena como problemática durante esta fase de desenvolvimento, não apresenta, por si só, vantagens na previsão dos comportamentos futuros. Embora o comportamento problemático seja relativamente estável, dificuldades de comportamento, como birras, desobediência, hiperatividade ou dificuldades na interação com os pares, tanto podem ser indicadores de problemas comportamentais emergentes como manifestações de stress de curta duração, normativas da idade (Campbell, 1997).

Consequentemente, estudos realizados com crianças em idade pré-escolar sobre os efeitos dos problemas de comportamento na qualidade das relações entre pares, indicam que as crianças que apresentam estas características são menos aceites pelos pares, têm um menor número de amizades recíprocas, sendo estas amizades marcadas por maior instabilidade (Burr, et al., 2005; Johnson & Foster, 2005). Dishion et al. (1995) observaram que as amizades entre crianças agressivas do sexo masculino eram consideradas menos satisfatórias, com menor duração e tendiam a terminar em discórdia. Essas características negativas não foram causadas pela falta de interações positivas entre os membros da díade, mas antes pela existência de comportamentos autoritários e coercivos no relacionamento. Mais especificamente, as interações das díades com meninos que exibiam comportamentos mais agressivos foram caracterizadas pelo uso de ordens e uso recíproco de interações negativas (e.g., insultos e agressão física) (Poulin & Boivin, 1999). Assim, as crianças que se comportam agressivamente com os colegas, apresentam mais dificuldades em estabelecer amizades recíprocas, uma vez que exibem comportamentos que incomodam ou destabilizam os pares e, muitas vezes, são socialmente rejeitadas pelo grupo (Farver, 1996).

d. Sexo

Estudos empíricos sobre as relações de amizade entre crianças reportam um conjunto de padrões relativos ao sexo. Um dos padrões nas relações entre pares é a tendência para preferir amigos do mesmo sexo (e.g., Belle, 1989; Feiring & Lewis, 1987; Pitcher & Schultz, 1983). A preferência por crianças do mesmo sexo é observada de forma consistente nas interações entre crianças (e.g., Boyatzis et al., 1999), nas nomeações que estas fazem sobre os seus amigos (e.g., Graham et al., 1998), e nas suas classificações sociométricas dos pares (De Guzman et al., 2004).

Para responder a um grande número de questões sobre a relação entre o sexo e as amizades, Maccoby (1998) propôs a perspetiva teórica de duas culturas. A perspetiva de duas

culturas faz referência à homofilia, presente desde a infância, quando as crianças brincam, maioritariamente, com outras crianças do mesmo sexo. O cerne da abordagem das duas culturas foca-se nos *"estilos distintos de brincadeira entre os dois sexos, que se manifestam nas culturas distintas que se desenvolvem nos grupos de meninas e meninos à medida que as crianças crescem"* (Maccoby, 1998, p. 78). Essa perspetiva implica que meninas e meninos socializem de forma diferentes, o que leva a diferentes expectativas e comportamentos nos seus relacionamentos (Underwood, 2007).

A abordagem das duas culturas sugere que as amizades entre meninas apresentam características mais intensas e íntimas do que as dos meninos (Maccoby, 1998). As amizades das meninas são caracterizadas como mais fechadas e exclusivas do que as dos meninos. Evidências empíricas sugerem que as meninas se envolvem mais em conversas sociais e autorrevelação, estão mais conscientes do sofrimento dos outros mas também mais sensíveis ao bem-estar dos pares e enfrentam mais stressores interpessoais, tanto nas amizades como nos grupos (Underwood, 2007). Essas características particulares dos relacionamentos entre crianças do sexo feminino, podem promover o desenvolvimento de amizades mais próximas e íntimas (Rose & Rudolph, 2006). Esta abordagem propõe ainda que os meninos interagem predominantemente em grandes grupos focados em atividades, embora também tenham relacionamentos recíprocos dentro do grupo (Maccoby, 1998). Pesquisas empíricas sugerem que os meninos estão mais envolvidos do que as meninas em brincadeiras agressivas e atividades competitivas, são mais propensos a concentrar-se no domínio e no interesse próprio, experienciam mais vitimização física e verbal pelos pares e recebem menos apoio emocional nas amizades do que as meninas (Rose & Rudolph, 2006).

Porém, Sebanc (2003) num estudo realizado com crianças em idade pré-escolar, concluiu que meninos e meninas aparentavam ter relações de amizade com características muito semelhantes. O autor verificou que as crianças do sexo masculino tinham relações de amizade mais conflituosas do que as meninas; porém, contrariamente ao que era esperado, as relações de amizade entre crianças do sexo feminino não tinham mais apoio do que as relações de amizade entre meninos. O autor afirmou que as diferenças de sexo podem ainda não estar presentes nas relações de amizade entre crianças em idade pré-escolar, uma vez que nenhum dos correlatos comportamentais das características da amizade apresentou diferenças entre meninos e meninas. Assim, há algumas inconsistências na literatura relativa a este tema.

e. Idade

No que se refere à idade, é reconhecido que entre os 24 meses e os 5 anos, a frequência da interação entre pares aumenta, tornando-se mais complexa. Por outro lado, começa a ser atribuída mais importância às relações entre pares à medida que as crianças crescem (Rubin et al., 2007). As concepções de amizade das crianças evoluem para se centrarem em interações mais afetivas e motivacionais e menos centradas em características externas (De Guzman et al., 2004). Assim, com a idade, as amizades entre crianças tornam-se mais estáveis e as concepções de amizade tendem a tornar-se mais sofisticadas, mais exclusivas e menos transitórias (De Guzman et al., 2004). As interações sociais entre crianças mais velhas durante o período pré-escolar envolvem sequências mais duradouras de interação. Com o aumento da idade, os parceiros de brincadeira tornam-se mais capazes de concordar entre si sobre os papéis, regras e temas das suas interações, estando também mais habilitados para manter as suas interações lúdicas, adicionando novas dimensões às suas partilhas (Rubin et al., 2007).

Vários outros progressos significativos ocorrem durante o período pré-escolar: comportamentos pró-sociais de cuidado, partilha e ajuda tornam-se mais frequentes com o aumento da idade. A literatura demonstra que as crianças de 4 anos tendem a direcionar comportamentos pró-sociais aos seus pares com maior frequência do que as de 3 anos (e.g., Benenson et al., 2003; Rubin et al., 2007). É importante ressaltar ainda que o conflito também sofre alterações com o avançar da idade. Entre crianças mais novas, a maioria dos conflitos tende a centrar-se mais nos brinquedos e recursos; durante os anos pré-escolares, o conflito centra-se cada vez mais nas diferenças de opinião, como reflexo da crescente capacidade da criança para se focar nas ideias, atitudes e opiniões dos outros (Rubin et al., 2007).

f. Número de amigos

A literatura sugere que crianças com mais amizades recíprocas têm mais oportunidades de interagir com pares e demonstram um maior desenvolvimento das suas competências sociais, do que crianças com menos ou sem amizades recíprocas (Vaughn et al., 2001). Farver e Branstetter (1994) constataram que crianças com amigos revelam respostas mais pró-sociais às angústias dos seus pares, como aproximação e conforto, do que crianças que não têm amigos (Coelho et al., 2017). Vaughn et al. também observaram que crianças com amizades recíprocas recebem mais atenção e são mais aceites por parte dos pares e iniciam interações positivas e neutras com mais frequência. Consequentemente, ter amigos parece estar associado a uma maior capacidade de regular interações e emoções, estimulando as competências para interpretar mais facilmente as relações sociais.

Parker e Seal (1996) verificaram que crianças sem amigos eram vistas pelos pares como mais envergonhadas e tímidas, passavam mais tempo a brincar sozinhas, eram mais sensíveis, menos maduras, apresentavam competências sociais menos desenvolvidas e mais comportamentos de isolamento e ansiedade. Contrariamente, ter um maior número de amigos tem sido simultaneamente associado a níveis mais elevados de comportamentos pró-sociais e menos solidão entre crianças no jardim de infância (Engle, 2010; Parker & Asher, 1993a). Num estudo realizado por Lindsey (2002), com crianças em idade pré-escolar, as crianças com um maior número de amigos foram classificadas pelos educadores como mais competentes e mais aceites pelos pares do que as crianças que tinham menos amigos ou nenhum amigo.

1.4. Educação de Infância

Os contextos de educação de infância oferecem oportunidades para as crianças deixarem o ambiente doméstico e ingressarem numa rede social mais ampla. O período que decorre entre os 0 e 6 anos, corresponde a um dos períodos de desenvolvimento físico, intelectual e social mais rápido. O processo de desenvolvimento que ocorre nesse período exerce um impacto significativo nos anos subsequentes, havendo autores que sugerem que 60 a 70% da capacidade de aprendizagem é adquirida no período pré-escolar (Şahin & Dostoğlu, 2012).

As vantagens alcançadas pelas crianças através da frequência de contextos de educação de infância são vistas como fundamentais para o desenvolvimento da comunidade, a curto e longo prazo. Os benefícios a curto prazo incluem desenvolvimento psicológico (i.e., raciocínio prático, coordenação oculo-manual, agilidade na leitura, etc.), saúde (e.g., menor risco de doença, menos problemas digestivos, etc.) e desenvolvimento social (e.g., menor agressividade, brincadeiras mais interativas, melhores relações com pares e pais). As consequências a longo prazo desses ganhos, ao nível da sociedade, são descritas como "desenvolvimento humano" e "crescimento económico" (Şahin & Dostoğlu, 2012).

Segundo a Eurydice (2019a), a educação de infância tem como objetivos gerais: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a sua inserção em grupos sociais diversos, contribuir para a igualdade de oportunidades, estimular o desenvolvimento global, desenvolver a expressão e a comunicação, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança e proceder à despistagem

de inaptações, deficiências ou precocidades, e incentivar a participação das famílias no processo educativo.

A educação de infância deve centrar-se na criança, valorizar as suas opiniões e envolvê-la ativamente nas decisões tomadas. Deve garantir um ambiente estimulante e protetor, e disponibilizar um espaço físico, cultural e social, com uma multiplicidade de oportunidades que proporcionem o desenvolvimento presente e futuro da criança. A educação pré-escolar deve ser estruturada de modo a permitir a implementação de uma abordagem holística (i.e., centrada na criança, considerando todos os aspetos do seu desenvolvimento, do seu bem-estar e necessidades de aprendizagem, incluindo as que se relacionam com o desenvolvimento social, emocional, físico, verbal e cognitivo) (D'Orey, 2018, p. 8).

Existem evidências de que a educação de infância é fundamental na promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança e, a longo prazo, para melhorar as suas oportunidades educativas. Diversos estudos, desenvolvidos em vários países de Europa, destacam que a frequência de programas de educação de infância apresenta vantagens a longo prazo no desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao potenciar o desenvolvimento global, a educação de infância melhora as competências cognitivas fundamentais (i.e., competências verbais e de raciocínio lógico). Se forem reunidas determinadas condições, tais como, um início precoce, a qualidade dos serviços e um ensino eficaz, os efeitos positivos da frequência da educação de infância podem permanecer durante a idade escolar (D'Orey, 2018, p. 14).

1.4.1. Educação de Infância em Portugal e na Europa

Durante os primeiros anos de vida, as crianças desenvolvem competências cognitivas, sociais, de linguagem, emocionais e físicas. Nesse período da vida, a grande maioria das crianças passa uma quantidade significativa de tempo em contextos de educação de infância (i.e., jardins-de-infância) (Williams et al., 2014). Nos últimos 30 anos, com o aumento das taxas de emprego materno, as crianças começaram a frequentar jardins-de-infância cada vez mais cedo (Lamb et al., 1990). Segundo o Conselho Nacional Educação (2019), o número médio de horas semanais que as crianças portuguesas com 3 anos ou mais passam em contextos de educação e cuidados para a infância é de 38.5 horas, sendo dos mais elevados entre os países da UE28, cuja média semanal de permanência é de 29.5 horas.

Tal como estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), os jardins de infância destinam-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, e a educação pré-escolar é considerada como “*a primeira etapa da educação básica no processo*

de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (p. 670). Em 2018, cerca de 90.1% das crianças portuguesas com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos estavam matriculadas em jardins-de-infância (PORDATA, 2019).

Na Europa, a maioria das crianças inicia o ensino primário por volta dos 6 anos de idade. Atualmente, 31 milhões de crianças abaixo dessa idade vivem na União Europeia e são potenciais usuários dos contextos de educação de infância. Segundo os dados mais recentes da Comissão Europeia (2020), 95% das crianças com mais de 4 anos frequentam contextos de educação de infância na Europa. No entanto, nem todas têm possibilidade de aceder a esta provisão, uma educação de infância de boa qualidade para crianças com idade inferior a 3 anos, ainda não está disponível em muitos países europeus. Conteúdo educacional claro para todas as crianças, fornecido por profissionais altamente qualificados e apoiado por políticas consistentes, é encontrado principalmente nas regiões nórdica, báltica e balcânica. Esses países oferecem serviços integrados de educação de infância para todas as crianças em idade pré-escolar. Apesar de alguns deles ainda se debaterem para garantir o acesso de todas as crianças a estes serviços, as taxas participação são elevadas. A maioria dos países europeus garante entre 20 a 29 horas semanais de educação de infância a cada criança em idade pré-escolar (Eurydice, 2019b).

1.5. O Papel do Educador

Durante a primeira infância, as crianças desenvolvem as suas capacidades de funcionamento autónomo e autorregulação (Sierra, 2012). Neste sentido, o educador funciona como uma base segura para a exploração, permitindo à criança independência suficiente para que esta possa descobrir e manipular materiais e contextos lúdicos, ao mesmo tempo que monitoriza e auxilia nas atividades, com a finalidade de apoiar a criança no desenvolvimento das suas competências cognitivas e sociais (Veríssimo, 2017).

Segundo Laranjeiro (2011, p. 27), ao educador compete auxiliar a criança na construção de conhecimentos e competências fundamentais para o seu desenvolvimento. O educador deve

promover situações de interação e cooperação direcionadas para a integração e troca de conhecimentos entre os pares, proporcionando o bem-estar afetivo, emocional e social das crianças. A atuação do educador deve focar-se na promoção da segurança afetiva das crianças, incentivando a sua autonomia e o seu envolvimento nas atividades individuais ou em grupo, de forma cooperativa, valorizando cada criança e a sua integração no grupo.

A relação que o educador estabelece com a criança e o modo como incentiva a sua participação nas atividades, é um facilitador das relações entre as crianças e a forma como cooperam com o grupo. Através da sua ação, os educadores de infância proporcionam às crianças a possibilidade de participarem no desenvolvimento de atividades e projetos com outras crianças e grupos; de compreenderem e aceitarem regras de convivência que envolvem crianças de diferentes idades (e.g., cuidados com os mais novos, apoio dos mais velhos); e ainda de terem contactos e relações com diferentes adultos, ampliando e enriquecendo, assim, a sua aprendizagem e as suas competências sociais (Silva et al., 2016).

1.6. Relação Educador – Criança

As relações educador-criança são microssistemas que se caracterizam pelas percepções inter-relacionadas que ambas as partes têm sobre as suas interações (Pianta et al., 2003). Tais percepções correspondem a representações pessoais, repletas de sentimentos, avaliações, crenças e expectativas, sendo importantes pela sua representação da realidade do ponto de vista psicológico, tendo o poder de influenciar significativamente o comportamento de cada uma das partes (Settanni et al., 20015).

Relações positivas entre educador e criança permitem às crianças desenvolver e utilizar competências sociais eficazes para negociar e enfrentar desafios. Tais relacionamentos fornecem também às crianças sistemas de apoio que atuam como redes de segurança em situações sociais (Pianta & Stuhlman, 2004). Sem esses recursos, torna-se mais provável que as crianças evitem a escola, relatem solidão e demonstrem um menor número de competências verbais e sociais (Birch & Ladd, 1997; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009).

Existem evidências que sugerem que a qualidade da relação entre educadores e crianças é moldada, em parte, pelas percepções dos educadores sobre as características e comportamentos das crianças (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Em diversos estudos, problemas de

comportamento como a externalização (i.e., comportamento agressivo e hiperativo) e/ou a internalização (i.e., comportamento antissocial e ansioso) demonstraram estar negativamente associados à qualidade da relação entre o educador e a criança (e.g., Birch & Ladd, 1998). Quando confrontadas com situações sociais desafiantes, as crianças que apresentam comportamentos de externalização, tendem a responder de forma hostil, motivadas por emoções como frustração e raiva, enquanto as crianças com comportamentos internalizantes tendem a afastar-se e evitar confrontos (e.g., Burgess et al., 2006) e correm o risco de desenvolver relações menos positivas com os seus educadores (Birch & Ladd, 1998; Buyse et al., 2008).

Paralelamente, as características da relação educador-criança estão associadas à capacidade do educador para interpretar com precisão as respostas sociais e emocionais de uma criança, responder adequadamente aos sinais da criança e oferecer apoio emocional quando necessário (Sabol & Pianta, 2012). Como tal, a qualidade desses relacionamentos está associada às características individuais e competências interpessoais do educador. Assim, torna-se fundamental promover os conhecimentos e competências dos educadores nos contextos específicos onde estão inseridos, de modo a promover a qualidade das relações com as crianças e a promoção de relações mais positivas com as mesmas (Sabol & Pianta, 2012).

1.6.1. Qualidade da Relação

De acordo com Pianta (1999), os relacionamentos positivos entre educadores e crianças são percebidos pelos educadores como baixos em conflito e dependência e altos em proximidade. No contexto das relações educador-criança, a proximidade representa o grau de abertura, cordialidade e segurança entre os dois elementos; o conflito representa o grau de negatividade, discordância, imprevisibilidade e desagrado na relação; e a dependência representa o grau de apego excessivo e a possessividade da criança em relação ao educador (Koomen & Jellesma, 2015).

Relações positivas incluem respeito e carinho, com as crianças a verem os educadores como fonte de segurança. Esses tipos de relacionamento fornecem uma base segura e um modelo de comportamento sobre o qual as crianças podem desenvolver competências. Birch e Ladd (1997) observaram as relações entre as crianças e os seus educadores de infância e relataram que as crianças com relacionamentos mais próximos e menos dependentes também obtinham melhores resultados cognitivos e de linguagem. Constataram ainda que níveis mais elevados de proximidade educador-criança estavam associados a bons hábitos de trabalho e

menos problemas de internalização e externalização no futuro (Rudassil & Rimm-Kaufman, 2009).

A proximidade na relação educador-criança pode funcionar como uma fonte de apoio no jardim de infância (Birch & Ladd, 1996). A proximidade implica comunicação aberta entre o educador e a criança e conforto da criança em abordar o educador, falar sobre os seus sentimentos e experiências, vendo o educador como fonte de apoio e conforto. Através de relações próximas com os educadores, as crianças poderão obter recursos, como apoio emocional e segurança, que podem promover comportamentos positivos e diminuir a ocorrência de comportamentos negativos em contextos sociais (e.g., sala de atividades) (Birch & Ladd, 1998; Ladd et al., 1999). Maior proximidade na relação educador-criança está associada a uma melhor adaptação ao jardim de infância (i.e., sentimentos mais positivos em relação ao mesmo), menos problemas de comportamento e mais competências sociais (e.g., Birch & Ladd, 1998; Pianta & Stuhlman, 2004). A proximidade educador-criança foi identificada como um fator protetor (i.e., negativamente relacionado a problemas de externalização e internalização) (Pianta & Stuhlman, 2004). Consistente com a premissa de que um relacionamento disfuncional educador-criança pode provocar desregulação emocional e problemas comportamentais que podem ser transpostos para o contexto dos relacionamentos entre pares, há evidências de que o relacionamento entre a criança e o educador está significativamente associado à aceitação da criança pelos pares (Hughes et al., 2001), às suas competências sociais (Pianta & Stuhlman, 2004) e ao conflito com os colegas (Troop-Gordon & Kopp, 2011).

Em contraste, conflitos na relação educador-criança podem funcionar como stressores para a criança, podendo prejudicar a sua adaptação ao jardim de infância. Relações conflituosas são caracterizadas por interações discordantes entre educadores e crianças, que podem ser emocionalmente perturbadoras para a criança e originar comportamentos negativos (Birch & Ladd, 1996; 1998; Buyse et al., 2009; Ladd et al., 1999).

De acordo com Hughes et al. (2001), as interações com o educador atuam como um 'referente social' utilizado pelas crianças ao estabelecer relacionamentos com os pares. Mais especificamente, as interações com o educador fornecem uma base de conhecimento que, em conjunto com as próprias experiências passadas da criança com os pares, contribui para o tipo de relação que estas estabelecem com outras crianças. Porém, assim como a relação positiva com o educador pode servir como referente social que contribui para o ajuste social das crianças

ao nível do grupo, se esse relacionamento for negativo, pode afetar o sucesso do relacionamento entre pares. Mais especificamente, a relação de conflito com o educador pode afetar negativamente a formação e manutenção das relações de amizade. O conflito com o educador pode fornecer pistas de que a criança é excessivamente conflituosa e emocionalmente desregulada, características preditoras de relações de amizade de menor qualidade (Troop-Gordon & Kopp, 2011).

1.7. Objetivos e hipóteses

Com base na revisão de literatura, identificamos algumas lacunas e inconsistências no conhecimento atual sobre as relações de amizade de crianças em idade pré-escolar. Especificamente, consideramos importante contribuir para o conhecimento sobre eventuais diferenças nas relações de amizades em idade pré-escolar, em função do sexo das crianças, sendo que alguns autores reportam existirem diferenças nessas relações (Maccoby, 1998), enquanto outros não identificaram diferenças nesta faixa etária (Sebanc, 2003). Verificamos ainda que não existem estudos que considerem simultaneamente as características individuais das crianças e a proximidade e o conflito na relação com a educadora, enquanto preditores da qualidade das relações de amizade entre pares.

Considerando o acima referido, o presente estudo visa investigar os preditores da qualidade das amizades das crianças em contexto de jardim de infância, estudando as associações entre as características individuais da criança (sexo, idade, competências sociais, problemas de comportamento e número de amigos); as características da díade (i.e., critério de identificação dos amigos); a proximidade e o conflito na relação entre o educador e a criança; e a qualidade das relações de amizade entre as crianças, relatadas pela educadora. Considerando a literatura alusiva ao tema, foi elaborado o seguinte conjunto de hipóteses:

1. As educadoras que relatam maior proximidade com as crianças, reportam relações de amizade de maior qualidade entre as crianças e os seus pares.
2. As educadoras que relatam maior conflito com as crianças, reportam relações de amizade de menor qualidade entre as crianças e os seus pares.
3. As educadoras relatam relações de amizade de maior qualidade em crianças do sexo feminino, comparativamente com as relações de amizade de crianças do sexo masculino.

Qualidade das amizades no jardim de infância

4. As educadoras relatam relações de amizade de maior qualidade em crianças mais velhas, comparativamente com as relações de amizade de crianças mais novas.
5. As educadoras relatam relações de amizade de maior qualidade em crianças com mais competências sociais.
6. As educadoras relatam relações de amizade de menor qualidade em crianças com mais problemas de comportamento.
7. As educadoras relatam relações de amizade de maior qualidade em crianças com um maior número de amigos.
8. As educadoras relatam relações de amizade de maior qualidade para as díades que foram identificadas com base nos critérios mais conservadores (e.g., nomeações e avaliações sociométricas recíprocas vs. outros critérios).

II. Método

Os dados presentes nesta dissertação foram recolhidos no âmbito do projeto “Direitos, emoções e interações em contexto pré-escolar”, originalmente elaborado pelas doutorandas Nadine Correia (SFRH/BD/96012/2013) e Margarida Fialho (SFRH/BD/92248/2013). Os mesmos foram recolhidos durante os anos letivos 2015/2016 e 2016/2017.

2.Participantes

2.1. Crianças

Fizeram parte da amostra deste estudo 342 crianças (crianças-alvo) com desenvolvimento normativo, 175 (51.2%) do sexo feminino e 167 (48.8%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 40.5 e os 75.2 meses ($M = 59.9$, $DP = 7.97$), matriculadas em 29 jardins de infância na zona metropolitana de Lisboa. Contudo, todas as crianças das salas participantes com autorização por parte dos pais, participaram nas tarefas sociométricas para identificação das amizades, num total de 866 crianças ($M idade = 57.94$, $DP = 9.72$), das quais 451 eram do sexo masculino (52.1%) e 415 eram do sexo feminino (47.9%).

Relativamente à escolaridade dos pais das crianças-alvo, as mães apresentavam uma média de 14.2 anos de escolaridade ($DP = 3.85$) e os pais uma média de 13.74 anos ($DP = 4.29$).

2.2. Salas e Instituições

O recrutamento procurou respeitar a distribuição na população (53.1% das crianças em jardins de infância públicos, 30.7% em jardins de infância privados não lucrativos, e 16.2% em jardins de infância privados com fins lucrativos). No total, foram recolhidos dados em 58 salas: 28 salas em jardins de infância públicos (48.3%), das quais 5 pertenciam a Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (8.6%); 14 salas em jardins de infância privados sem fins lucrativos (24.1%), e 16 salas em jardins de infância privados com fins lucrativos (27.6%). Em média, faziam parte de cada uma das salas 21 crianças ($M = 20.79$, $DP = 4.21$). Relativamente à composição etária do grupo de crianças, 8 salas (13.8%) eram compostas exclusivamente por

crianças de 4 anos, 6 salas (10.3%) eram compostas por crianças com 5/6 anos e 44 salas (75.9%) eram mistas, incluindo crianças com idades compreendidas entre 3 e 6 anos.

2.3. Educadoras de Infância

Foram também participantes neste estudo 58 educadoras de infância do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 26 e os 60 anos ($M = 43.07$, $DP = 8.6$), sendo as mesmas responsáveis pelas salas de educação de infância frequentadas pelas crianças participantes. De acordo com os dados recolhidos relativos às suas habilitações académicas, 69% das educadoras indicaram ser licenciadas, 10.3% tiraram pós-graduações e 12.1% detinham o grau de mestre. Apenas 8.6% das mesmas referiu ter bacharelato. O número de anos de serviço como educadoras de infância variava entre os 2 e os 39 anos ($M = 19$, $DP = 8.35$).

3. Instrumentos

3.1. Questionário sociodemográfico

Foi solicitado às educadoras de infância o preenchimento de um questionário, de modo a ser possível a recolha de informação sociodemográfica sobre as mesmas (i.e., idade, formação, número de anos a exercer a profissão, entre outros) e sobre o grupo de crianças.

3.2. Avaliação de Competências Sociais

Procedeu-se à avaliação das competências sociais e dos problemas comportamentais das crianças, através da aplicação do Sistema de Avaliação de Competências Sociais - versão pré-escolar, adaptada para a população portuguesa da *Social Skills Rating System* (SSRS), desenvolvida por Gresham e Elliott (1990) e validada por Fialho e Aguiar (2017). Esta é uma medida de heterorrelato, preenchida pelas educadoras de todas as salas participantes.

A escala referente às competências sociais contém 30 itens, que avaliam a frequência de comportamentos de cooperação, assertividade e pró-sociais (e.g., “Tenta realizar as tarefas antes de pedir a ajuda do educador”, “Faz amigos com facilidade” e “Participa nos jogos ou

atividades de grupo”). Esta escala apresentou uma boa consistência interna na presente amostra ($\alpha = .91$).

No que concerne aos problemas de comportamento, esta escala inclui 10 itens, correspondentes a comportamentos de externalização (i.e., comportamentos desadequados que podem envolver algum tipo de agressão) e de internalização (i.e., comportamentos que evidenciem presença de sintomas de ansiedade, solidão, baixa autoestima e tristeza). Alguns exemplos dos itens relativos aos problemas de comportamento são: “Perturba as atividades em curso”, “É agressivo em relação a pessoas ou objetos”, “Diz que ninguém gosta dele” e “Parece sozinho ou isolado”. Esta escala apresentou uma consistência interna elevada ($\alpha = .81$).

Todos os itens da SSRS são cotados recorrendo a uma escala de 3 pontos, correspondendo a (0) *nunca*, (1) *algumas vezes* e (2) *muitas vezes*, referentes à frequência com que os comportamentos descritos ocorreram nos últimos dois meses. Após ser calculada a média de cada escala, quanto mais elevada for a pontuação obtida, maior será a frequência com que esses comportamentos ocorrem.

3.3. Avaliação das Competências Verbais

De modo a avaliar a compreensão verbal de cada criança (i.e., o seu vocabulário recetivo), foi aplicado o *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised* (PPVT-R), desenvolvido por Dunn (1986), tendo sido utilizada a adaptação à população portuguesa da versão espanhola, utilizada no âmbito do Estudo Europeu sobre a Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar (ECCE Study Group, 1997). A aplicação do instrumento iniciava com a leitura de uma palavra por parte da investigadora, sendo apresentada uma placa à criança, sendo que a mesma continha quatro imagens a preto e branco. De seguida, era solicitado à criança que indicasse a imagem correspondente ao que era descrito verbalmente pela investigadora. A pontuação direta deste teste foi calculada através da subtração do número de erros da criança ao item superior respondido pela mesma. Quanto mais elevado for o resultado obtido na aplicação do teste, mais desenvolvidas são as competências verbais da criança. Segundo Soares (2019), num estudo baseado em dados da mesma amostra, as pontuações obtidas apresentaram valores razoáveis ao nível da consistência interna ($\alpha = .66$).

3.4. Avaliação da Relação Educadora-Criança

A fim de avaliar a percepção das educadoras de infância sobre a proximidade ou o conflito na relação que estas tinham com cada uma das crianças-alvo, procedeu-se à aplicação da versão reduzida da *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS), traduzida para português e validada em amostras nacionais (Patrício, Barata, Calheiros, & Graça, 2015). A STRS integra 15 itens advindos da escala original (Pianta, 2001). A subescala ‘Dependência’ não foi utilizada neste estudo, por ser descrita na literatura como instável (e.g., Cadima et al., 2015). As respostas dadas pelas educadoras a cada um dos itens, baseiam-se numa escala de 5 pontos, representando (1) *definitivamente não se aplica*, (2) *não se aplica realmente*, (3) *neutro/sem certeza*, (4) *aplica-se em parte* e (5) *definitivamente que se aplica*.

A subescala de proximidade é composta por 8 itens, de entre os quais se destacam os seguintes exemplos: “Esta criança valoriza a relação que tem comigo”, “Se estiver chateada, esta criança irá procurar o meu conforto”, e “Quando elogio esta criança, ela fica radiante de orgulho”. O item 4 - “Esta criança sente-se desconfortável com o meu afeto ou contacto físico” apresenta uma codificação invertida, para que seja possível uma interpretação mais precisa dos dados. Relativamente à pontuação, espera-se que, quanto mais elevada for a pontuação atribuída aos itens por parte da educadora, mais próxima e calorosa seja a sua relação com a criança. As pontuações obtidas nesta subescala revelaram uma consistência interna de $\alpha = .81$.

A subescala de conflito integra 7 itens (e.g., “Lidar com esta criança esgota a minha energia”, “Esta criança facilmente se zanga comigo” e “Esta criança é sorrateira e manipuladora comigo”). No que respeita à cotação, espera-se que quanto mais alta for a pontuação atribuída a cada um dos itens, mais conflituosa seja a relação entre a educadora e a criança-alvo. As pontuações obtidas nesta subescala apresentaram uma consistência interna elevada ($\alpha = .84$).

As duas subescalas anteriormente referidas, apresentam entre si uma correlação fraca, negativa e estatisticamente significativa ($r = -.15, p < .001$).

3.5. Tarefa Sociométrica de Identificação de Relações de Amizade

A seleção de pares de crianças para avaliação da qualidade da amizade teve por base as respostas dadas pelas crianças, de forma individual, numa tarefa sociométrica, realizada com recurso a fotografias de todas as crianças da sala (com consentimento prévio para participação no estudo por parte dos pais).

Numa primeira fase da tarefa, era pedido às crianças que fizessem nomeações sobre os meninos/as com quem gostavam mais ou menos de brincar. Dispondo todas as fotografias dos meninos/as da sala, pediu-se: “*Escolhe o menino ou menina com quem gostas mais de brincar*”,

procedimento que foi repetido, até se obterem três nomeações positivas. De seguido, foi pedido: “*Escolhe o menino ou menina com quem gostas menos de brincar*”, procedimento também repetido, até se obterem três nomeações negativas. A segunda fase consistia em mostrar às crianças as mesmas fotografias da tarefa anterior, sendo-lhes pedido que avaliassem as suas relações com os seus pares através da colocação de cada fotografia numa de três caixas ilustradas com *emojis*, com base na pergunta: “*Quanto é que gostas de brincar com este(a) menino(a)? Muito? Mais ou menos? Ou não gostas?*”. A caixa com a cara sorridente correspondia a “gosto muito”, a caixa com a cara neutra correspondia a “gosto mais ou menos” e a caixa com a cara triste correspondia a “não gosto”).

As respostas das crianças foram registadas da seguinte forma na matriz sociométrica: as nomeações positivas foram assinaladas com o código ‘+’ e as nomeações negativas com o código ‘-’. Às crianças avaliadas com ‘gosto muito de brincar’ eram atribuídos 3 pontos; às crianças avaliadas com ‘gosto mais ou menos de brincar’ eram atribuídos 2 pontos e, às crianças avaliadas com ‘não gosto de brincar’ era atribuído 1 ponto.

Posteriormente, definiram-se três critérios de prioridade para identificação dos pares de crianças para os quais foram pedidos, às educadoras, dados sobre a qualidade das amizades: (1) avaliação positiva (‘gosto muito’) e, cumulativamente, nomeação positiva recíprocas (‘3+’ recíproco); (2) nomeação positiva recíproca (‘+’ recíproco); e (3) avaliação positiva (‘gosto muito’) recíproca (‘3’ recíproco). No presente estudo, 30.2% das díades “amigas” foram identificadas através de outros critérios (i.e., nomeações positivas ou avaliações recíprocas) e 69.8% foram identificadas através do critério nomeações e avaliações sociométricas recíprocas.

3.6. Avaliação da Qualidade das Amizades

O instrumento utilizado para que as educadoras pudessem avaliar a qualidade das amizades dos pares selecionados, foi o *Dyadic Friendship Quality* (DFQ), adaptado dos instrumentos de Guralnick et al. (2011) e de Simpkins e Parke (2001). O mesmo é composto por 8 itens: 5 itens provenientes do instrumento DFQ de Simpkins e Parke (2001) e 3 itens provenientes do instrumento *Teacher Social Network Questionnaire* (T-SNQ) de Guralnick et al., (2011), relativos à relação entre as crianças (e.g., “As crianças relacionam-se de forma positiva [e.g., sorriem e demonstram consideração mútua]” e “As crianças são competitivas uma com a outra [e.g., tentam mostrar que uma é melhor que a outra, fazendo comparações

entre si]”). Os itens são pontuados recorrendo a uma escala pontuada de 1 a 5, correspondendo a (1) *nada típico* e (5) *muito típico*.

De forma a compreender as dimensões presentes no instrumento, os itens da escala foram submetidos a uma Análise de Componentes Principais (ACP). Para o efeito, foi necessário garantir o cumprimento de diversos requisitos, tais como: a existência de variáveis métricas; a adequação da dimensão da amostra, existindo, pelo menos, cinco vezes mais casos do que o número total de variáveis; e a (não) existência de multicolinearidade entre as variáveis. O teste de Kaiser Meyer-Olkin (KMO) permitiu obter um valor de .81, excedendo o valor recomendado de .6, indicando uma adequabilidade boa da utilização da Análise Fatorial Exploratória para a respetiva base de dados. O Teste de Esfericidade de Bartlett, com um nível de significância de $p < .001$, permitiu concluir a existência de uma correlação entre os pares de variáveis.

Através da ACP, foi possível determinar a existência de duas componentes com *eigenvalues* superior a 1, com uma variância total explicada de $R^2 = 77.15\%$, sendo que a Componente I contribuiu com 48.37% e a Componente II com 28.78%. Para uma interpretação mais rigorosa das componentes principais em análise, e de modo a ser possível obter a força da correlação entre as variáveis de cada componente, foi realizada uma rotação oblíqua *Oblimin*. As componentes apresentaram correlação baixa entre si ($r = .10$). Verificou-se a existência de uma comunalidade moderada a elevada entre todos os itens ($h^2 < .6$), não tendo sido necessário retirar nenhum dos itens da análise.

O Fator 1, inclui os itens 1, 2, 5, 7 e 8, e foi denominado Envolvimento Positivo (e.g., “Durante a brincadeira as crianças estão envolvidas uma com a outra.” e “Existe diálogo entre as crianças”), tendo-se apurado uma consistência interna elevada ($\alpha = .92$). Por conseguinte, o Fator 2 é composto pelos itens 3, 4 e 6, e foi denominado Conflito (e.g., “Ocorre conflito entre as crianças” e “As crianças são competitivas uma com as outras”), apresentando uma consistência interna de $\alpha = .85$.

Quadro 2.1.

Resultados da Análise de Componentes Principais dos itens relativos à Qualidade das Amizades

Peso no Fator	
Matriz de padrão	Matriz de estrutura

	1	2	1	2
Fator 1: Envolvimento Positivo				
1. As crianças relacionam-se de forma positiva.	.88	-.00	.88	.08
2. Durante a brincadeira, as crianças estão envolvidas uma com a outra.	.90	.14	.92	.23
5. As crianças permanecem na proximidade uma da outra.	.76	.03	.77	.11
7. As crianças cooperam uma com a outra.	.89	-.14	.87	-.05
8. Existe diálogo entre as crianças.	.90	-.01	.90	.07
Fator 2: Conflito				
3. Ocorre conflito entre as crianças.	-.01	.92	.08	.92
4. Os conflitos entre as crianças são disruptivos.	-.07	.90	.01	.89
6. As crianças são competitivas uma com a outra.	.08	.80	.16	.81

3. Procedimento

3.1. Recrutamento

O processo de recrutamento e seleção das instituições, para integração na amostra do presente estudo, teve início com a obtenção das autorizações pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (Autorização nº 5182/2016), pela Comissão de Ética do ISCTE-IUL (Parecer nº 12/2015) e pela Direção-Geral de Educação, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (Inquérito no 0504000001).

Após a primeira etapa, procedeu-se ao contacto com agrupamentos de escolas e instituições privadas com e sem fins lucrativos, da Grande Lisboa, com vista à sua participação no projeto. Após a receção da autorização por parte das direções, foram agendadas reuniões com as educadoras de infância das instituições selecionadas, de forma aleatória, a fim de proceder à explicação do projeto e seus objetivos. Após as educadoras terem aceitado participar no estudo, assinando o consentimento informado (Anexo A), foi também pedido aos pais, cujos/as filhos/as frequentassem as salas selecionadas, que assinassem um consentimento informado (Anexo B). O mesmo assegurava a confidencialidade e anonimato de todo o processo, salvaguardando o carácter voluntário da participação. Após os consentimentos informados assinados serem recolhidos e, com a concordância da criança, teve início a recolha de dados.

Priorizou-se a participação das salas com crianças de idade igual ou superior a 48 meses, uma vez que os instrumentos utilizados se revelam mais fidedignos nessa faixa etária. A seleção das crianças participantes no estudo foi realizada através de um processo de

aleatorização, sendo atribuído a cada criança um número. Os seis primeiros números retirados de um saco, correspondiam às crianças que seriam incluídas no estudo (i.e., crianças-alvo) e, relativamente às quais seria recolhida informação mais detalhada (e.g., a educadora de infância iria avaliar a relação que tinha com cada uma das seis crianças selecionadas).

3.2. Recolha de dados

Para que fosse possível recrutar o número de salas pretendido, a recolha de dados realizou-se no decurso de dois anos letivos (2015/2016 e 2016/2017), com amostras independentes (29 salas no primeiro ano letivo e 30 salas no segundo). A recolha de dados, da responsabilidade das investigadoras anteriormente referidas, incluiu, em cada sala, três momentos distintos.

O primeiro momento decorreu no início do ano letivo, com uma duração média de três meses. Ao longo do trimestre, foram entregues questionários às educadoras de infância, de modo a ser possível a recolha de alguns dados sociodemográficos sobre as mesmas e, informações alusivas ao grupo de crianças, tendo sido aplicada a *SSRS*, para a recolha de dados referentes às competências sociais e problemas de comportamento das crianças-alvo. Foi também aplicado o *PPVT*.

O segundo momento teve lugar entre os meses de fevereiro e março de cada ano, e decorreu ao longo dos quatro/cinco meses seguintes. Nesse período, as educadoras de infância preencheram a escala *STRS*, uma vez que as relações estabelecidas com as crianças já poderiam ser consideradas estáveis no tempo. Foi novamente solicitado às mesmas o preenchimento de um questionário com questões sociodemográficas complementares às recolhidas no primeiro momento.

O terceiro e último momento, com uma duração de três meses, teve lugar no fim do ano letivo. Foi também neste momento, junto das crianças, que teve lugar a realização da tarefa sociométrica e a aplicação do instrumento de avaliação da qualidade das amizades (*DFQ*) junto das educadoras de infância.

Todos os questionários entregues às educadoras tinham a possibilidade de ser preenchidos tanto dentro, como fora das instalações do jardim de infância, devendo posteriormente ser entregues às investigadoras. Todos os procedimentos realizados com as crianças tiveram lugar numa sala dos respetivos jardins-de-infância.

De modo a facilitar a junção de todas as medidas recolhidas referentes à mesma criança, foi atribuído um código numérico único e individual, que permitia associar cada criança à

respetiva instituição, sala e educadora. Desde o primeiro momento, pais e educadoras foram informados dos direitos de confidencialidade e anonimato das respostas dadas. O anonimato foi garantido nos cadernos de resposta, que indicavam apenas o código da criança, nunca revelando a identidade do respondente.

4. Análises

As análises estatísticas dos dados recolhidos foram realizadas recorrendo ao *software* IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) Statistic Commuter, versão 26. Primeiramente, foi feita a caracterização e descrição da amostra, através de análises descritivas, relativas às principais variáveis do presente estudo e, procedeu-se à análise das correlações entre as variáveis em estudo, através do Coeficiente de *Pearson*. De seguida, foi realizada uma Análise Fatorial Exploratória dos dados obtidos através do *Dyadic Friendship Quality*, recorrendo a uma Análise de Componentes Principais (ACP), de forma a diminuir a dimensão dos dados e extrair os fatores pertencentes à escala. Por último, foram realizadas seis Regressões Lineares Múltiplas, a fim de compreender as associações entre as características da criança (i.e., sexo, idade, competências sociais, problemas de comportamento, competência verbal, número de amigos), o critério de identificação das díades de amigos, e a perceção da educadora relativamente à proximidade ou conflito com cada criança, e a variável critério relativa à qualidade das relações de amizade entre os pares. Foram verificados os pressupostos da regressão linear múltipla: relação linear entre os preditores e a variável critério; independência dos erros; distribuição normal dos erros; média nula dos erros; homocedasticidade dos erros (i.e., erros com variância constante, qualquer que seja o valor da variável preditora) e ausência de multicolinearidade.

III. Resultados

3.1. Análises Descritivas

No Quadro 3.1. encontram-se descritas as médias, desvios-padrão, mínimos e máximos referentes a todas as variáveis consideradas no estudo. Recorrendo ao Coeficiente de *Pearson* (r), e considerando como nível de significância $p \leq .05$, o Quadro 3.2 apresenta as correlações entre as variáveis.

Quadro 3.1.

Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos das variáveis

Variáveis	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mínimo	Máximo
Idade da Criança (meses)	341	59.95	7.97	40.5	75.6
Competências Sociais	342	1.49	0.32	.57	2.00
Competências Verbais	340	38.24	12.92	3	76
Problemas de Comportamento	342	0.44	0.38	.00	1.80
Proximidade com a Educadora	337	4.47	0.54	2.13	5.00
Conflito com a Educadora	337	1.79	0.83	1.00	5.00
QA - Envolvimento Positivo	288	3.88	0.85	1.20	5.00
QA - Conflito	288	2.08	0.94	1.00	5.00

Nota. QA = Qualidade das amizades.

De acordo com os resultados apresentados no Quadro 3.2, a proximidade relatada pela educadora ($M = 4.47$, $DP = 0.54$), relativamente à sua relação com as crianças, encontra-se negativa e significativamente correlacionada com o conflito relatado pela mesma ($r = -.15$, $p = .004$) e com o sexo da criança ($r = -.20$, $p < .001$), o que indica que as educadoras relatam maior proximidade com as crianças do sexo feminino. A proximidade entre a educadora e a criança,

correlaciona-se de forma positiva e significativa com as competências sociais da criança ($r = .36, p < .001$).

Relativamente ao conflito na relação educadora-criança, conforme percebido pela educadora ($M = 1.79, DP = 0.83$), este apresenta uma relação positiva e significativa com os problemas de comportamento da criança ($r = .52, p < .001$). Contudo, apresenta uma correlação negativa e estatisticamente significativa com as competências sociais da mesma ($r = -.24, p < .001$).

O envolvimento positivo nas relações de amizade entre as crianças ($M = 3.88, DP = 0.85$), encontra-se de modo positivo e significativo, correlacionado com a idade ($r = .12, p = .042$), com as competências sociais ($r = .34, p < .001$), com o critério de seleção do par ($r = .36, p < .001$), verificando-se maior envolvimento positivo quando a díade foi selecionada com base no critério mais conservador de seleção das amizades (i.e., quando as amizades são identificadas através de nomeações e avaliações recíprocas, de forma cumulativa). Encontra-se também correlacionado com o número de amigos obtido com base em nomeações e avaliações sociométricas recíprocas, (3+) ($r = .16, p = .005$) e com o número de amigos obtido com base em nomeações positivas recíprocas (+) ($r = .15, p = .010$).

O conflito nas relações de amizade ($M = 2.08, DP = 0.94$) apresenta uma correlação positiva significativa com os problemas de comportamento ($r = .36, p < .001$), com o conflito com a educadora ($r = .33, p < .001$), com o número de amigos obtido com base em nomeações e avaliações sociométricas recíprocas, cumulativamente (3+) ($r = .14, p = .014$) e com o número de amigos obtido com base em nomeações positivas recíprocas (+) ($r = .15, p = .009$).

Por último, a variável critério de seleção também se encontra positiva e significativamente correlacionada com a idade ($r = .16, p = .006$), com o número de amigos obtido com base em nomeações e avaliações sociométricas recíprocas, cumulativamente (3+) ($r = .57, p < .001$) e com o número de amigos obtido com base em nomeações positivas recíprocas (+) ($r = .52, p < .001$).

Quadro 3.2.

Coeficientes de correlação de Pearson entre as variáveis

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Idade da Criança (meses)	-										
2. Sexo da Criança ^a	.08	-									
3. Competências Sociais	.14**	-.21**	-								
4. Problemas de Comportamento	-.18*	.20**	-.51**	-							
5. Proximidade com a Educadora	-.02	-.20**	.36**	-.10	-						
6. Conflito com a Educadora	-.03	.05	-.24**	.52**	-.15**	-					
7. QA - Envolvimento Positivo	.12*	-.03	.34**	-.06	.08	-.08	-				
8. QA - Conflito	-.00	.05	-.00	.36**	.04	.33**	.11	-			
9. Critério de Seleção ^b	.16**	.03	.11	-.02	.03	-.02	.36**	.10	-		
10. Número de Amigos (3+)	.13*	.06	.06	.04	.04	.07	.16**	.14*	.57**	-	
11. Número de Amigos (3)	.10	.02	.13*	-.09	.00	-.03	-.01	.00	.06	.23**	-
12. Número de Amigos (+)	.14**	.02	-.00	.09	.02	.07	.15**	.15**	.52**	.81**	.19**

Nota. QA = Qualidade das amizades. ^a 0 = feminino, 1 = masculino. ^b 0 = outros critérios, 1 = nomeações e avaliações sociométricas recíprocas.

3+ = nomeações e avaliações recíprocas, 3 = avaliações recíprocas, + = nomeações positivas.

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

3.2. Modelos de Regressão Linear Múltipla

Para testar os preditores do envolvimento positivo e do conflito relativos à qualidade das amizades com os pares, foram testados seis modelos de Regressão Linear Múltipla, tendo sido considerados os seguintes preditores:

- 1) Características da criança (i.e., sexo, idade, competências verbais, competências sociais e problemas de comportamento).
- 2) Relação criança-educadora (i.e., percepção da educadora em relação à proximidade e ao conflito com cada uma das crianças).
- 3) Características da díade (i.e., critério de seleção das amizades: avaliações e nomeações sociométricas recíprocas vs. outros critérios)
- 4) Número de amigos obtido com base em nomeações e avaliações sociométricas recíprocas, cumulativamente (3+); número de amigos obtido com base em avaliações sociométricas recíprocas (3); e número de amigos obtido com base em nomeações positivas recíprocas (+).

O primeiro modelo (Quadro 3.3.), que testou as associações entre as variáveis da criança, o critério de seleção das amizades, a proximidade e o conflito com a educadora e o número de amigos obtido com base em nomeações e avaliações sociométricas recíprocas, cumulativamente, e o envolvimento positivo entre a díade de amigos, mostrou-se estatisticamente significativo ($F(9, 284) = 12.10, p < .001$). As competências sociais ($\beta = .38, p < .001$), as competências verbais ($\beta = .15, p = .011$), os problemas de comportamento ($\beta = .16, p = .014$) e o critério de seleção das amizades (avaliações e nomeações sociométricas recíprocas vs. outros critérios) ($\beta = .38, p < .001$) estão positiva e significativamente associados ao envolvimento positivo entre os pares. Por conseguinte, os modelos dois e três, que testaram as mesmas associações anteriormente referidas, utilizando o número de amigos obtido com base em avaliações sociométricas recíprocas (modelo dois) e o número de amigos obtido com base em nomeações positivas recíprocas (modelo três), mostraram-se igualmente estatisticamente significativos. O padrão de resultados obtidos nos modelos dois e três foi similar, estando novamente as competências sociais ($\beta = .36, p < .001$), as competências verbais ($\beta = .13, p = .032$), os problemas de comportamento ($\beta = .18, p = .009$) e o critério de seleção das amizades (avaliações e nomeações sociométricas recíprocas vs. outros critérios) ($\beta = .34, p < .001$) positiva e significativamente associados ao envolvimento positivo entre os pares.

Assim, os resultados obtidos indicam que as educadoras relatam relações de amizade caracterizadas por maior envolvimento positivo em crianças que apresentam mais competências sociais, mais competências verbais, mais problemas de comportamento e que fazem parte de díades que foram identificadas com base no critério mais conservador, ou seja, em que os pares foram selecionados com base em avaliações e nomeações sociométricas recíprocas. Não se apurou uma associação estatisticamente significativa entre a proximidade educadora-criança e o envolvimento positivo entre os pares, conforme relatado pela educadora. Os três modelos explicam aproximadamente 25% da variação no envolvimento positivo.

Quadro 3.3.

Resultados de modelos de regressão linear múltipla para testar o efeito preditor das características da criança (sexo, idade, competências verbais, competências sociais, problemas de comportamento e número de amigos), do critério de seleção das amizades e da proximidade e conflito com a educadora, no envolvimento positivo entre a díade de amigos

Variáveis	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	B	β	SE	B	β	SE	B	β	SE
Constante	2.29**		.73	2.39**		.74	2.29**		.74
Sexo da Criança ^a	.02	.09		.00	.00		-.00	-.00	
Idade da Criança (meses)	-.00	-.06		-.00	-.05		-.00	-.04	
Competência Verbal	.01	.15*		.01	.14*		.01	.13*	
Competências Sociais	1.04	.38**		1	.37**		.98	.36**	
Problemas de Comportamento	.37	.16*		.38	.17*		.40	.18*	
Proximidade com Educadora	-.09	-.06		-.09	-.05		-.08	-.05	
Conflito com a Educadora	-.05	-.05		-.07	-.07		-.74	-.07	
Critério de Seleção ^b	.70	.38**		.59	.32**		.63	.34**	
Número de Amigos (3+)	-.09	-.10							
Número de Amigos (3)				-.02	-.06				
Número de Amigos (+)							-.05	-.05	

^a 0 = feminino, 1 = masculino. ^b 0 = outros critérios, 1 = nomeações e avaliações sociométricas recíprocas. 3+ = nomeações e avaliações recíprocas, 3 = avaliações recíprocas, + = nomeações positivas.

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

O quarto modelo (Quadro 3.4), que testou as associações entre as características da criança, o critério de seleção das amizades, a proximidade e do conflito com a educadora, o

número de amigos (obtido com base em nomeações e avaliações sociométricas recíprocas, cumulativamente), e o conflito entre a díade de amigos, mostrou-se estatisticamente significativo ($F(9, 284) = 8.45, p < .001$). As competências sociais ($\beta = .21, p \leq .05$), os problemas de comportamento ($\beta = .35, p < .001$) e o conflito com a educadora ($\beta = .21, p = .001$) encontram-se positiva e significativamente associados ao conflito entre os pares. Os modelos cinco e seis, que testaram as mesmas associações utilizando o número de amigos obtido com base em avaliações sociométricas recíprocas (modelo cinco) e o número de amigos obtido com base em nomeações positivas recíprocas (modelo seis), mostraram-se igualmente estatisticamente significativos. No modelo cinco ($F(9, 286) = 8.34, p < .001$), também as competências sociais ($\beta = .21, p \leq .05$), os problemas de comportamento ($\beta = .36, p < .001$) e o conflito com a educadora ($\beta = .20, p \leq .001$) se encontram positiva e significativamente associados ao conflito entre os pares. Por último, o modelo seis ($F(9, 287) = 8.68, p < .001$) apresenta o mesmo padrão de resultados, estando novamente as competências sociais ($\beta = .36, p \leq .05$), os problemas de comportamento ($\beta = .36, p < .001$) e o conflito com a educadora ($\beta = .20, p \leq .001$) positiva e significativamente associados ao conflito entre os pares.

Como tal, os resultados obtidos indicam que as educadoras relatam relações de amizade de maior conflito em crianças com mais competências sociais, com mais problemas de comportamento e que apresentam maior conflito com as mesmas. Os modelos explicam aproximadamente 19% da variação do conflito.

Quadro 3.4.

Resultados de modelos de regressão linear múltipla para testar o efeito preditor das variáveis da criança (sexo, idade, competências verbais, competências sociais, problemas de comportamento e número de amigos), do critério de seleção das amizades e da proximidade e conflito com a educadora, no conflito entre a díade de amigos

Variáveis	Modelo 4			Modelo 5			Modelo 6		
	B	β	SE	B	β	SE	B	β	SE
Constante	-.34		.85	-.08		.85	-.04		.85
Sexo da Criança ^a	.02	.01		.02	.01		.03	.01	
Idade da Criança (meses)	-.00	-.02		-.00	-.01		-.00	-.01	
Competência Verbal	-.00	-.01		-.00	-.01		-.00	-.01	
Competências Sociais	.64	.21*		.63	.21*		.63	.21*	
Problemas de Comportamento	.89	.35**		.91	.36**		.90	.36**	

Qualidade das amizades no jardim de infância

Proximidade com a Educadora	.07	0.4	.08	.05	.08	.04
Conflito com a Educadora	.23	.21**	.23	.20**	.23	.20**
Critério de Seleção ^b	.13	.06	.20	.10	.11	.05
Número de Amigos (3+)	.06	.06				
Número de Amigos (3)			.00	.01		
Número de Amigos (+)					.08	.08

^a 0 = feminino, 1 = masculino. ^b 0 = outros critérios, 1 = nomeações e avaliações sociométricas recíprocas. 3+ = nomeações e avaliações recíprocas, 3 = avaliações recíprocas, + = nomeações positivas.

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

IV. Discussão

O presente estudo tinha como principal objetivo investigar os preditores da qualidade das amizades das crianças em contexto de jardim de infância, considerando as associações entre as variáveis individuais da criança (i.e., sexo, idade, competências sociais, problemas de comportamento e número de amigos); as características da díade (i.e., critério de identificação dos amigos), a proximidade e o conflito entre a educadora e a criança, e a qualidade das relações de amizade entre as crianças, recorrendo ao relato da educadora sobre ambas as relações.

Relativamente à primeira hipótese, procurava-se testar se uma relação de maior proximidade com a educadora estaria associada à qualidade da relação de amizade entre os pares. Os resultados apurados não confirmam a hipótese apresentada e não são consistentes com a literatura existente, que sugere que as crianças que estabelecem relações calorosas e seguras com os educadores, tendem a utilizar esses modelos de relação como recurso para outras interações sociais, especialmente nas relações entre pares (Sette et al., 2013). Autores como Ladd e Burgess (2001) constataram que as crianças em idade pré-escolar identificadas como tendo relações mais próximas com os seus educadores, tendem a ser classificadas de forma mais positiva pelos pares, do que as crianças que apresentam relações educador-criança mais conflituosas. Palermo et al. (2007), num estudo realizado com crianças em idade pré-escolar, constataram que, quando a relação educador-criança era mais próxima, as crianças estavam mais propensas a comportar-se de forma pró-social e, consequentemente, a experienciarem menores níveis de exclusão por parte dos pares. Estes resultados corroboram a premissa de que, quando o educador estabelece um relacionamento positivo com a criança e a encoraja a desenvolver competências pró-sociais, a mesma tende a integrar-se mais com os pares. Contudo, no presente estudo não foi encontrada nenhuma associação que vá no mesmo sentido. A não confirmação da hipótese pode dever-se ao facto de as educadoras relatarem elevados níveis de proximidade com todas as crianças, tratando-se de uma variável que apresenta pouca variabilidade. Contudo, e recordando a segunda hipótese segundo a qual se esperava que uma relação de maior conflito com a educadora estivesse negativamente associada à qualidade da relação de amizade entre os pares, os resultados obtidos permitem confirmar as nossas expectativas, uma vez que foi identificada uma relação entre um maior nível de conflito com a educadora e maior conflito nas relações de amizade com os pares, embora os níveis médios de conflito identificados, na nossa amostra não clínica, apresentem valores baixos, que podem ser considerados normativos. Vários estudos indicam que as

relações de conflito com o educador podem ser um preditor do desajuste social das crianças (Sette et al., 2013). Em particular, relações educador-criança conflituosas no jardim de infância têm sido relacionadas com dificuldades comportamentais e com menos competências sociais (Pianta & Stuhlman, 2004). Birch e Ladd (1998) sugerem que relações educador-criança negativas estão associadas a mais problemas de comportamento por parte da criança e a comportamentos mais agressivos com os pares (Sette et al., 2013). Como tal, no que diz respeito aos resultados das análises realizadas para testar a segunda hipótese, relativa às associações entre o conflito com a educadora e a qualidade (i.e., o conflito) das relações de amizade com os pares, existe convergência com o que é descrito na literatura, sendo que esta relação se mantém mesmo quando é controlado o efeito das competências sociais e dos problemas de comportamento das crianças.

No que diz respeito à hipótese três, era esperado que as educadoras relatassem relações de amizade de maior qualidade (i.e., com maiores níveis de envolvimento positivo) para as crianças do sexo feminino, comparativamente com as relações de amizade das crianças do sexo masculino. Contrariamente ao que era esperado, considerando as evidências de que as meninas tendem a desenvolver relacionamentos íntimos mais cedo e a experienciar mais envolvimento nas relações de amizade do que os meninos (Rabaglietti et al., 2012), a nossa hipótese não se confirmou, uma vez que o sexo da criança não estava associado à qualidade das relações de amizade. É possível que as dimensões da qualidade das amizades que avaliámos não captem diferenças no que se refere às propriedades das relações de amizade de meninos e meninas, quando controladas as características individuais das crianças. Embora haja literatura que identifica algumas diferenças nos estilos de brincadeira de crianças do sexo feminino e masculino em idade pré-escolar (e.g., os meninos tendem a envolver-se em brincadeiras mais agressivas do que as meninas; Rose & Rudolph, 2006), também existem estudos que não verificaram diferenças significativas nas relações entre pares em idade pré-escolar em função do sexo da criança (Newcomb & Bagwell, 1995; Kerns, 2000; Sebanc, 2003).

Na hipótese quatro propunha-se que a idade estaria associada à qualidade das amizades (i.e., era esperado que as educadoras relatassem relações de amizade de maior qualidade para as crianças mais velhas). Porém, esta associação não se confirmou. Segundo a literatura, as crianças mais velhas apresentam maior probabilidade de integrar relações de amizade recíprocas, comparativamente com as crianças mais pequenas (Rubin et al., 2007). Na primeira infância, as crianças veem os pares como companheiros temporários e, só mais tarde, começam a ter um entendimento "real" sobre a amizade (Sullivan, 1953). As amizades entre crianças mais pequenas parecem ser menos estáveis e diferenciadas do que as amizades entre crianças

mais velhas (Newcomb & Bagwell, 1995). As crianças mais novas tendem a ver as amizades como amplamente baseadas em atividades comuns, contrariamente às crianças mais velhas que começam a valorizar também a reciprocidade emocional, confiança e compromisso (Sebanc, 2003). Devido às limitações das suas expectativas em relação às amizades, as crianças pequenas podem não usufruir de todos os recursos proveniente das amizades que diferenciam os relacionamentos entre crianças mais velhas (Sebanc, 2003). Neste estudo, os dados obtidos não confirmaram a nossa hipótese, não tendo sido encontrada uma associação entre a idade e a qualidade das amizades, quando controladas outras características individuais das crianças que podem ajudar a explicar os efeitos da idade (e.g., as competências verbais e sociais da criança) encontrados noutros estudos, que nos dizem que as crianças a partir dos 3,5 anos se envolvem em mais interações sociais e brincam de forma mais complexa com amigos do que com “não-amigos” (e.g., Dunn & Cutting, 1999; Dunn, Cutting, & Fisher, 2002).

A quinta hipótese, de acordo com a qual era esperado que as educadoras identificassem relações de amizade de maior qualidade em crianças com mais competências sociais, foi confirmada, tendo-se obtido resultados convergentes com a literatura previamente apresentada. Durante o período pré-escolar, a capacidade de fazer amigos, a qualidade e a estabilidade das amizades das crianças está associada à sua maturidade sociocognitiva (Ladd & Kochenderfer, 1996). Crianças em idade pré-escolar socialmente competentes apresentam maior sucesso em todos os tipos de atividades que requerem interações interpessoais. Competências sociais bem desenvolvidas têm um papel determinante na formação das relações sociais, influenciando o comportamento da criança nas relações com os seus pares durante o período pré-escolar (Arslan, 2011). Da mesma forma, à medida que vão amadurecendo, as crianças começam a demonstrar melhorias nas suas competências comunicativas (e.g., começam a alterar o seu discurso para atender às necessidades dos seus ouvintes) (Rubin et al., 2007).

Contrariamente ao que era previsto, foi também identificada uma associação positiva entre as competências sociais da criança e o grau de conflito nas relações de amizade. A direção desta associação pode dever-se ao facto de a nossa medida de competências sociais incluir comportamentos de assertividade. As crianças que são ativas no seu ambiente social são vistas como socialmente competentes pelos pares e educadores, sendo a assertividade positiva e a autoexpressão desejáveis durante as interações sociais (Chen & French, 2008), pois permitem obter uma posição social favorável no grupo e facilitam o sucesso nas relações sociais. Contudo, adotar uma postura dominante e rígida para estabelecer relações e interações, não é um fator favorável à agradabilidade por parte dos pares (Denham & Holt, 1993; Romero et al., 2009). Como tal, mais competências sociais, incluindo mais assertividade, poderão estar

associadas a mais conflito nas relações de amizade entre pares, uma vez que a adoção de comportamentos para atingir os próprios objetivos sociais poderá gerar mais oportunidades de envolvimento positivo, mas também mais situações de tensão entre os elementos da díade.

De acordo com a hipótese seis, era esperado que as relações de amizade de crianças com mais problemas de comportamento fossem identificadas pelas educadoras com sendo relações de menor qualidade (i.e., com níveis mais elevados de conflito e níveis mais reduzidos de envolvimento positivo). Os resultados obtidos permitiram confirmar parcialmente as nossas expectativas, uma vez que os problemas de comportamento estavam simultaneamente associados a mais envolvimento positivo e a mais conflito no contexto das relações de amizade. Os resultados obtidos são consistentes com a literatura que nos diz que as crianças demonstram respostas diferenciadas aos comportamentos positivos e negativos dos seus pares (Coplan & Arbeau, 2009). Crianças que manifestam comportamentos mais agressivos, têm menor probabilidade de receber respostas comportamentais positivas por parte dos pares (Coelho et al., 2017). Ladd, Price e Hart (1988) sugeriram que o comportamento das crianças durante interações lúdicas contribui fortemente para a aceitação ou rejeição social entre pares. Os autores constataram que as crianças que apresentavam mais frequentemente brincadeiras cooperativas no início do ano letivo, e que mantinham esse padrão ao longo de todo o ano, obtinham maior aceitação social por parte dos pares no final do ano letivo. Por outro lado, as crianças que apresentavam comportamentos mais conflituosos, obtinham uma diminuição na aceitação social, por parte dos pares, a meio do ano letivo. Walker (2004) verificou que as crianças rejeitadas eram menos propensas a envolverem-se em comportamentos cooperativos pró-sociais e eram consideradas menos bem-sucedidas nas tentativas que faziam para integrar outros grupos. As crianças tendem a recompensar as interações positivas e pró-sociais com respostas convergentes com esse comportamento. Nos grupos de amigos, as regras sociais são estabelecidas de acordo com os comportamentos que os membros consideram mais apropriados, sendo que certas formas de comportamento são aceites ou rejeitadas dentro do grupo, de acordo com as regras estabelecidas, influenciando a aceitação ou rejeição da criança que os manifesta (Rubin et al., 2006). Diversos outros estudos demonstraram existir uma associação entre relações de amizade, aceitação social e contextos lúdicos e indicam que a forma como as crianças brincam, pode determinar o tipo e a qualidade das amizades que desenvolvem (Coelho et al., 2017, Howes, 1983).

Não são apenas os aspetos positivos do comportamento que diferenciam as amizades das não-amizades ou a qualidade das relações de amizade. As amizades em idade pré-escolar são marcadas por mais comportamentos pró-sociais mas, também, por mais conflitos e

hostilidade entre os pares (Rubin et al., 2007). Essas diferenças podem ser compreendidas ao reconhecer que os amigos passam mais tempo a interagir entre si do que os “não-amigos”, existindo também diferenças na forma como resolvem os seus conflitos e nas consequências dos mesmos. É esperado que esses conflitos sejam resolvidos por meio de negociação, sendo mais provável que os amigos apresentem maior concordância relativamente a quem ganhou ou perdeu a discussão. Após a resolução do conflito, é mais provável que os amigos, comparativamente com as relações neutras, permaneçam em proximidade física e continuem a envolver-se de forma interativa e partilhada (Rubin et al., 2007).

Relativamente à sétima hipótese, era esperado que as educadoras identificassem relações de amizade de maior qualidade em crianças com um maior número de amigos. Porém, a mesma não se confirmou, uma vez que essa variável não estava associada à qualidade das amizades. A literatura sugere que estabelecer relações de amizade é benéfico, sendo que ter mais amigos no jardim de infância tem sido simultaneamente associado a níveis mais elevados de comportamentos pró-sociais e a menos solidão entre as crianças em idade escolar (Parker & Asher, 1993a) e, longitudinalmente, associado a níveis mais elevados de competências sociais e menos insatisfação social entre as crianças (Engle et al., 2010). Por outro lado, crianças em idade pré-escolar sem amigos apresentam maior probabilidade de relatar níveis mais elevados de solidão (Parker & Asher, 1993a) e exibem níveis mais baixos de envolvimento social e de competências sociais e mais problemas de comportamento, comparativamente com crianças que tenham um ou mais amigos (Engle et al., 2010). A nossa hipótese pode não ter sido confirmada devido ao facto de terem sido consideradas outras variáveis da criança (i.e., competências sociais, competências verbais, problemas de comportamento) em simultâneo com o número de amigos e de estas serem potencialmente mais relevantes para a qualidade das amizades. Jia e Mikami (2014) sugeriram que a preferência por determinados pares é mais indicativa das boas competências sociais das crianças, do que da quantidade das suas amizades. Hoffmann et al. (2020) num estudo conduzido com crianças com e sem necessidades educativas especiais (NEE), concluíram que apesar de as crianças com NEE terem um menor número de amigos, em comparação com seus pares sem NEE, essas relações não apresentavam menor qualidade. Os autores afirmaram ainda que, se a criança tiver apenas um amigo, existe maior probabilidade de, nessa relação, existir partilha de pensamentos e sentimentos íntimos com o par.

Por fim, a hipótese oito previa que as díades identificadas com base no critério mais conservador (i.e., nomeações e avaliações sociométricas recíprocas vs. outros critérios), fossem consideradas pelas educadoras como tendo relações de amizade de maior qualidade. Esta

hipótese foi confirmada. É possível que amizades identificadas com base num critério mais conservador tenham, efetivamente, um elevado grau de reciprocidade, umas das dimensões centrais ao construto de amizade. As amizades constituem relações mútuas e recíprocas (Wang et al., 2019). Segundo Howes e Mueller (1980), a amizade deve ser definida como um laço afetivo entre duas crianças que apresenta três componentes necessários: preferência mútua, bem-estar mútuo e a capacidade de se envolver em interações competentes. Ao contrário das relações não recíprocas (i.e., assimétricas), as amizades recíprocas são caracterizadas por interações de elevada qualidade, diádicas e positivas (Vaughn et al., 2001; Wang et al., 2019). Consequentemente, a reciprocidade desempenha um papel importante na estabilidade e regulação das relações sociais. Esta reciprocidade emerge gradualmente entre as crianças, o que sugere o desenvolvimento gradual das relações sociais (Fujisawa et al., 2008). As interações recíprocas foram também observadas em díades com relações de amizade mais estáveis (Howes, 1983). A partir do momento em que as crianças começam a estabelecer relações de amizade com os pares, o seu comportamento com essas crianças torna-se distinto do comportamento com outras crianças que são familiares, mas não consideradas amigas. Entre as características que marcam as amizades das crianças em idade pré-escolar, destaca-se o apoio e a exclusividade (Sebanc, 2003). Ladd, Kochenderfer e Coleman (1996) demonstraram que nem todas as amizades na primeira infância são igualmente estáveis; as relações de amizade que envolvem níveis mais elevados de características positivas (e.g., validação) e níveis mais baixos de características negativas (e.g., conflito) são consideradas mais sólidas (Rubin et al., 2007).

De um modo geral, o presente estudo oferece um contributo significativo, uma vez que permitiu considerar as associações entre características individuais da criança (i.e., competências sociais, competências verbais, problemas de comportamento, sexo e idade), a proximidade e o conflito com a educadora, e a qualidade das relações de amizade com os pares. Os dados obtidos contribuem para a literatura que não verificou diferenças na qualidade das amizades em função do sexo das crianças em idade pré-escolar. Os dados permitiram igualmente apurar associações entre o grau de conflito nas relações educador-criança e nas relações de amizade entre pares. Foi ainda interessante apurar associações positivas entre competências sociais e conflito e a qualidade das relações de amizade, demonstrando a necessidade de considerar a diversidade de estratégias sociais utilizadas por crianças socialmente competentes. A literatura sugere que as competências sociais são adquiridas em diferentes contextos e englobam dimensões pessoais, situacionais e culturais; como tal, possuir competências sociais não prediz, por si só, um desempenho socialmente competente. Ser

socialmente competente pressupõe uma avaliação da situação e capacidade para organizar pensamentos, sentimentos e ações, em função dos seus objetivos e valores, adaptando-os às exigências do ambiente (Gomes et al., 2013). Por fim, verificou-se que o instrumento utilizado para medir a qualidade das amizades é fidedigno e válido do ponto de vista psicométrico, podendo ser utilizado em investigações futuras, uma vez que os fatores identificados na ACP (envolvimento positivo e conflito), são internamente consistentes e congruentes com as dimensões da qualidade das relações de amizade identificadas na literatura.

4.1. Limitações e investigações futuras

Após uma análise mais minuciosa ao estudo realizado, foram identificadas algumas limitações. Como tal, as mesmas vão ser apresentadas e, posteriormente, identificadas propostas a considerar em investigações futuras.

Primeiramente, pode ser identificada como uma das limitações do presente estudo, o facto de se ter recorrido ao mesmo informante para obter dados relativamente à maioria das variáveis, ou seja, cabia à educadora descrever o grau de proximidade e de conflito que sentia na relação com cada criança e avaliar a qualidade da relação de amizade entre os pares, entre outras variáveis. Apesar de os educadores serem uma importante fonte de informação sobre a qualidade da relação educador-criança, utilizá-los como único informante pode ser limitador. Ao recorrer apenas a uma medida de autorrelato relativamente à qualidade da relação educador-criança, apenas se considera a perspetiva do educador (Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2013). Do mesmo modo, as avaliações dos educadores relativamente às relações de amizade entre as crianças representam uma perspetiva observacional (i.e., externa) da relação (Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2013). Assim, utilizar a perspetiva das crianças poderia permitir aceder a uma perspetiva interna e privilegiada das relações sociais entre os pares. Tendo os educadores inúmeras oportunidades de observar as interações das crianças no jardim de infância, estes detêm informações objetivas sobre as amizades das crianças. Contudo, a sua perspetiva sobre a qualidade das relações de amizade pode ser limitada, uma vez que os mesmos têm um acesso relativamente restrito ao número de interações entre pares, na sala (i.e., não podem ver todas as situações), não sendo possível dedicarem tanta atenção às preferências dos pares como dedicam a outros aspetos educativos (e.g., aquisição de competências; desenvolvimento da linguagem). Assim, a sua perspetiva sobre a qualidade das amizades pode

ser enviesada com base nas suas percepções sobre as características das crianças (Shin et al., 2013).

A segunda limitação identificada prende-se com o facto de não ter sido considerada a composição da díade (i.e., sexo, idade, etc.) A relevância deste aspeto relaciona-se com o facto de existirem evidências de que o sexo desempenha um papel importante na escolha dos pares, optando as crianças, na sua maioria, por brincar com pares do mesmo sexo (Fawcett & Markson, 2010). Estudos com crianças mais velhas identificaram a similaridade em processos de afiliação seletiva (e.g., Morry 2005; Rubin et al. 1994). As crianças afiliam-se a pares que são semelhantes a elas nas principais características e tendem a brincar com crianças do mesmo sexo, idade e origem cultural. As crianças também tendem a associar-se mais fortemente a crianças que são semelhantes em domínios comportamentais, como temperamento ou preferência por determinadas atividades e brincadeiras (e.g., Bukowski et al., 2009). Meltzoff (2005, 2007) sugere que as crianças pequenas tendem a interagir socialmente mais cedo com pares que são vistos como 'igual a mim'. Na sua investigação sobre imitação, o autor demonstrou que a imitação possibilita às crianças pequenas uma melhor compreensão sobre a forma como o outro pensa, que é uma condição essencial para que exista uma interação social bem-sucedida. Ao ser imitada, a criança não reconhece apenas que a outra é 'como eu', mas também do que ela gosta, o que dá à criança uma sensação de prazer (van Hoogdalem et al., 2012). É possível que se verifiquem associações entre a qualidade das amizades e o grau de homofilia das díades de amigos.

Por último, o tipo de tarefa sociométrica utilizada para identificar as amizades, pode implicar limitações. As crianças em idade pré-escolar tendem a definir 'amizade' de acordo com os pares com quem gostam mais de brincar (Shin et al., 2013). A abordagem mais comum para identificar díades de amigos em crianças em idade pré-escolar é, assim, pedir-lhes para nomear pares de quem 'gostam' ou com quem 'gostam de brincar', e verificar se as nomeações são retribuídas pelos pares (e.g., Sebanc, 2003). Embora este tipo de método seja amplamente aceite como padrão para determinar a aceitação pelos pares, a sua validade como medida para identificar amizades tem sido questionada, pois a maioria das tarefas sociométricas pede que as crianças nomeiem pares com quem 'gostam' ou com quem 'não gostam de brincar' em vez de pedir para nomear 'amigos' (Shin et al., 2013). Outra questão relativa às tarefas sociométricas diz respeito à estabilidade das escolhas por parte das crianças, quando o procedimento é repetido. Hymel (1983) concluiu que as respostas das crianças, relativamente a pares específicos, sofriam alterações entre sessões de administração da tarefa separadas por apenas duas semanas, dependendo do humor da criança ou do tipo de interações imediatamente

anteriores que esta tinha tido com um par específico (e.g., terem discutido vs. terem brincado) (Shin et al., 2013).

Em respostas às limitações identificadas, sugere-se que, em investigações futuras, seria pertinente incluir também a perspectiva dos pais das crianças sobre as relações de amizade, a quem poderia ser aplicado um questionário com questões relativas aos pares que as crianças mencionam quando estão em casa, com quem interagem fora do jardim de infância, entre outros aspetos que se mostrem relevantes, para que seja possível ultrapassar a instabilidade descrita por Shin e colegas (2013). Seria também uma mais valia acrescentar uma componente observacional das interações entre os pares, para que seja possível recolher informação direta relativa às interações entre as crianças. Sugere-se ainda que seria fundamental recorrer à perspectiva da criança, uma vez que representa o outro elemento da díade, sobre a relação educador-criança, para que seja possível ter uma dupla perspectiva sobre esta relação.

Por último, considerando a importância das semelhanças descrita na literatura e da relevância que estas apresentam na interação entre crianças (van Hoogdalem et al., 2012), propõe-se que sejam testadas hipóteses sobre a composição do par (i.e., mesmo sexo vs. sexo diferente, diferença de idades, etc.), a fim de apurar se as semelhanças entre os membros da díade contribuem, ou não, para uma melhor qualidade das amizades (e.g., As crianças com características semelhantes [i.e., sexo, idade, competências sociais, problemas de comportamento] tendem a estabelecer amizades de melhor qualidade).

4.2. Implicações e Conclusões

Na sua globalidade, este estudo veio contribuir de forma significativa para o aumento da informação disponível sobre os preditores da qualidade das relações de amizade em crianças em idade pré-escolar, salientando a importância das relações educador-criança através das associações entre os níveis de conflito na relação educador-criança e os níveis de conflito nas relações de amizade das crianças em idade pré-escolar. Outro contributo relevante relaciona-se com o facto de ter sido utilizado um critério rigoroso na identificação das amizades (i.e., nomeações e avaliações recíprocas), que se mostrou ser uma variável preditora da qualidade das relações de amizade entre pares. Foi ainda possível verificar que as competências sociais e

os problemas de comportamento se encontram positivamente associados tanto ao envolvimento positivo como ao conflito nas relações de amizade entre as crianças.

Tendo sido identificados os preditores da qualidade das amizades, seria importante utilizar estes dados na promoção e melhoria das relações de amizade em contextos de educação de infância, trabalhando junto das educadoras no sentido de fornecer informações e disponibilizar formações adequadas a cada contexto (Sabol & Pianta, 2012), para que estas consigam promover o desenvolvimento das competências das crianças associadas positivamente às relações de amizade (i.e., competências sociais e competências verbais), através do incentivo à partilha e cooperação, da promoção de diálogos com a finalidade de desenvolver competências comunicativas e de tarefas que permitam à criança colocar-se do lugar do outro. Buysse et al. (2003) identificaram duas estratégias comumente utilizadas pelos educadores para promover relações sociais positivas entre as crianças: permitir às crianças que estas estabeleçam relações por conta própria e proporcionar períodos livres de escolha, reforçando a importância de capacitar as crianças para que estas sejam capazes de estabelecer relações de amizade de qualidade.

Por fim, e considerando o facto de as relações de conflito com a educadora terem sido associadas a relações de amizade de menor qualidade entre os pares, e recordando a importância que a relação com a educadora apresenta no desenvolvimento futuro das crianças (Birch & Ladd, 1996, 1998; Pianta & Stuhlman, 2004), Hestenes e Carroll (2000) destacam a importância de considerar se o papel que o educador desempenha corresponde às necessidades sociais e individuais das crianças (Buysse et al., 2003). Uma vez que a qualidade das relações educador-criança é influenciada tanto pelas características do educador, como da criança, e pela frequência das interações entre os dois elementos dentro da relação (Pianta, 1999), seria pertinente investir diretamente na relação educador-criança e nas competências pessoais dos educadores, para que estes sejam capazes de compreender melhor as necessidades das crianças e sejam capazes de dar respostas mais eficientes às suas necessidades, no sentido de minimizar o conflito sentido nessas relações. Howes e Ritchie (1999), num estudo realizado com crianças em idade pré-escolar, constataram que crianças com interações mais frequentes com os educadores desenvolviam relacionamentos mais próximos e mais seguros do que crianças com menos interações. Para aumentar a frequência das interações educador-criança, sugere-se a utilização do programa '*Banking Time*', que consiste num conjunto de sessões projetadas para melhorar a qualidade da relação educador-criança, estabelecer relações positivas e mais estáveis de apoio mútuo, proporcionando à criança oportunidades regulares de interagir positivamente entre si. Durante cada sessão, o educador e a criança participam juntos numa

atividade escolhida pela criança, sendo esta liderada pela mesma, enquanto o educador observa, ouve e transmite aceitação e compreensão. Enquanto observa, o educador anota e relata o comportamento, as palavras e os sentimentos da criança, bem como os seus próprios pensamentos e sentimentos. Este exercício permite transmitir feedback direto à criança sobre a sua relação com o educador. Os educadores que participaram no programa '*Banking Time*' relataram, de forma consistente, um aumento da percepção de proximidade com as crianças, bem como maior tolerância à frustração, orientação para tarefas e níveis inferiores de problemas de comportamento (Driscoll et al., 2011).

V. Referências

- Acar, I. H. (2013). Predictors of preschool children's peer interactions: Temperament and prosocial behavior. *MS Thesis, University of Nebraska*. Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/170/>
- Arslan, E., Durmuşoğlu-Saltali, N., & Yilmaz, H. (2011). Social skills and emotional and behavioral traits of preschool children. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(9), 1281–1287. doi:10.2224/sbp.2011.39.9.1281
- Bakalim, O., & Taşdelen-Karçkay, A. (2016). Friendship quality and psychological well-being: The mediating role of perceived social support. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4). doi:80022-4405(96)00029-5
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199–225). New York: Cambridge University Press.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79. doi:80022-4405(96)00029-5
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934–946. doi:10.1037=0012-1649.34.5.934
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7–10. doi:10.1111/1467-8721.00157
- Bukowski, W. & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. Berndt & G. Ladd (Eds.), *Peer Relationships in Child Development* (pp.15–45). New York: Wiley.
- Burr, J. E., Ostrov, J. M., Jansen, E. A., Cullerton-Sen, C., & Crick, N. R. (2005). Relational aggression and friendship during early childhood: "I won't be your friend!". *Early Education & Development*, 16(2), 161-184. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1602_4
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367–391. doi:10.1016/j.jsp.2007.06.009

- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Damme, J. V. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110(2), 119-141. doi:10.1086/605768
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2003). Friendship formation in inclusive early childhood classrooms: What is the teacher's role? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 485–501. doi:10.1016/j.ecresq.2003.09.007
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1-12. doi:10.1016/j.ecresq.2015.01.008.
- Campbell, S. B. (1997). Behavior problems in preschool children. *Advances in Clinical Child Psychology*, 1–26. doi:10.1007/978-1-4757-9035-1_1
- Chen, X., & French, D. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591–616. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093606
- Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C., & Santos, A. J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 812–823. doi:10.1080/1350293x.2017.1380879
- Comissão Europeia. (2020). Educação e acolhimentos na primeira infância. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/policies/early-childhood-education-and-care_pt
- Coplan, R. J., & K. A. Arbeau (2009). Peer interactions and play in early childhood. In *Handbook of peer interactions, relations, and groups*, edited by K. H. Rubin, W. M. Bukowski and B. Laursen, 143–161. New York: Guilford Press.
- D'Orey (2018). Proposta de princípios fundamentais de um quadro de qualidade para a educação de infância [PDF]. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/principios_e_fundamentos_de_um_quadro_qualidade_para_a_ei_2018.pdf
- De Guzman, M. R. T., Carlo, G., Ontai, L. L., Koller, S. H., & Knight, G. P. (2004). Gender and age differences in brazilian children's friendship nominations and peer sociometric ratings. *Sex Roles*, 51 (3/4), 217–225. doi:10.1023/b:sers.0000037765.77313.c4
- DellaMattera, J. N. (2011). Perceptions of preservice early educators: How adults support preschoolers' social development. *Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1080/10901027.2010.547654>

- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2011). Fostering supportive teacher–child relationships: Intervention implementation in a state-funded preschool program. *Early Education & Development*, 22(4), 593–619. doi:10.1080/10409289.2010.502015
- Dunn, L. M. (1986). *Test de vocabulario Peabody: adaptación española* [Peabody picture vocabulary test: Spanish version]. Madrid: MEPSA.
- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment*. Newbury Park, CA: Sage.
- Dunsmore, J. C., Noguchi, R. J. P., Garner, P. W., Casey, E. C., & Bhullar, N. (2008). Gender-specific linkages of affective social competence with peer relations in preschool children. *Early Education & Development*, 19 (2), 211–237. doi:10.1080/10409280801963897
- ECCE-Study Group. (1997). *European child care and education: Cross national analyses of the quality and effects of different types early childhood programs on children's development*. Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research.
- Eurydice. (2019a). Educação Pré-Escolar e Cuidados de Infância. Retrieved January 13, 2020. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-60_pt-pt?fbclid=IwAR2X2uY3Sob1SL_RptfeMYHbV1WOySQ12Qa47yXoMvMCS84TBeJxnClpWow
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019b). Key data on early childhood education and care in Europe – 2019 Edition. *Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/894279
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In W. Damon, R. M. Lerner (Series Ed.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development* (pp. 6th ed., pp. 646-718). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Hernandez, M. M., & Spinrad, T. L. (2017). The relation of self-regulation to externalizing and internalizing problems. In C. A. Essau, T. H. Ollendick, & S. S. LeBlanc (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology in children and adolescents* (pp. 18–42). Oxford: Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/med:psych/9780198765844.003.0002>

- Engdahl, I. (2012). Doing friendship during the second year of life in a Swedish preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (1), 83–98. doi:10.1080/1350293x.2012.650013
- Engle, J. M., McElwain, N. L., & Lasky, N. (2010). Presence and quality of kindergarten children's friendships: Concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant and Child Development*, 20(4), 365–386. doi:10.1002/icd.706
- Farver, J. A. M. (1996). Aggressive behavior in preschoolers' social networks: Do birds of a feather flock together? *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 333–350. doi:10.1016/s0885-2006(96)90011-3
- Fawcett, C. A., & Markson, L. (2010). Similarity predicts liking in 3-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(4), 345–358. doi:10.1016/j.jecp.2009.12.002
- Fujisawa, K. K., Kutsukake, N., & Hasegawa, T. (2008). Reciprocity of prosocial behavior in Japanese preschool children. *International Journal of Behavioral Development*, 32(2), 89–97. doi:10.1177/0165025407084055
- 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. doi:10.14417/ap.1198. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/13067>
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41 (4), 235–284. doi:10.1016/s0022-4405(03)00048-7
- Gleason, T. R., & Hohmann, L. M. (2006). Concepts of real and imaginary friendships in early childhood. *Social Development*, 15(1), 128–144. doi:10.1111/j.1467-9507.2006.00333.x
- Gomes, R. M., Pereira, A., & Vagos, P. (2013). Avaliação dos problemas de comportamento em crianças da educação pré-escolar. In *Atas do XII congresso internacional galego-português de psicopedagogia* (pp. 4068–4080). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270816851_AVALIACAO_DOS_PROBLEMAS_DE_COMPORTAMENTO_EM_CRIANCAS_DA_EDUCACAO_PRE-ESCOLAR
- Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2013). Teacher–child relationship quality in early childhood education: the importance of relationship patterns. *Early Child Development and Care*, 184(3), 386–402. doi:10.1080/03004430.2013.790383

- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology, 25*(4), 367–381. doi:10.1016/0022-4405(87)90038-0
- Gresham, F. M., & Elliott, S. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Services, Inc.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist, 44*, 120–126.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Johnson, L. C. (2011). The peer social networks of young children with Down Syndrome in classroom programmes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 24*(4), 310–321. doi:10.1111/j.1468-3148.2010.00619.x
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*, 1–13. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01714.x
- Hoffmann, L., Wilbert, J., Lehofer, M., & Schwab, S. (2020). Are we good friends? – Friendship preferences and the quantity and quality of mutual friendships. *European Journal of Special Needs Education, 1–15*. doi:10.1080/08856257.2020.1769980
- Hollingsworth, H. L., & Buysse, V. (2009). Establishing friendships in early childhood inclusive settings: What roles do parents and teachers play?. *Journal of Early Intervention, 31* (4), 287-307. doi:10.1177/1053815109352659
- Hosan, N. E., & Hoglund, W. (2017). Do teacher–child relationship and friendship quality matter for children’s school engagement and academic skills?. *School Psychology Review, 46* (2), 201–218. doi:10.17105/spr-2017-0043.v46-2
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development 54* (4), 10-41. doi:10.2307/1129908
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development & Psychopathology, 11*, 251–268. doi:10.1017/S0954579499002047
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-child relationship. *Journal of School Psychology, 39*, 289–301. doi:10.1016/S0022-4405(01)00074-7
- Jia, M., & Mikami, A. Y. (2014). Peer preference and friendship quantity in children with externalizing behavior: Distinct influences on bully status and victim status. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(5), 957–969. doi:10.1007/s10802-014-9956-8
- Kerns, K. A. (2000). Types of preschool friendships. *Personal Relationships, 7*(3), 311–324. doi:10.1111/j.1475-6811.2000.tb00019.x

- Koomen, H. M. Y., & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 479–497. doi:10.1111/bjep.12094
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61, 1081–1100. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb02843.x
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103–1118. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01785.x
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development*, 70, 1373–1400. doi:10.1111/1467-8624.00101
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. *Child Development*, 72, 1579–1601. doi:10.1111=1467-8624.00366
- Laghi, F., Baiocco, R., Di Norcia, A., Cannoni, E., Baumgartner, E., & Bombi, A. S. (2014). Emotion understanding, pictorial representations of friendship and reciprocity in school-aged children. *Cognition & Emotion*, 28(7), 1338–1346. doi:10.1080/02699931.2014.881779
- Laranjeiro, M. I. C. (2012). Educação pré-Escolar e primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico: Que relações pedagógicas e vínculos didáticos?. (Dissertação de Mestrado). *Universidade Aberta*, Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2117>
- Lin, T.-J., Justice, L. M., Paul, N., & Mashburn, A. J. (2016). Peer interaction in rural preschool classrooms: Contributions of children's learning-related behaviors, language and literacy skills, and problem behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 106–117. doi:10.1016/j.ecresq.2016.04.001
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32(3), 145-156. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Eric_Lindsey3/publication/237131504_Preschool_children's_friendships_and_peer_acceptance_Links_to_social_competence/links/0deec53a8c9e43b3bd000000.pdf

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge: Harvard University Press.
- Marcone, R., Affuso, G., & Borrone, A. (2020). Parenting styles and children's internalizing-externalizing behavior: The mediating role of behavioral regulation. *Current Psychology*, 39(1), 13-24. doi:10.1007/s12144-017-9757-7
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child Development*, 80(3), 686–702. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01291.x
- McNamara, K. A. (2007). *The company they keep: Homophily in preschool friendship dyads*. (Doctoral dissertation, University of Kansas). Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/adce40a21efd747dcab8757f2d209c1a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Meltzoff, A. N. (2005). Imitation and other minds: The “like me” hypothesis. *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science*, 2, 55-77
- Meltzoff, N.A. (2007). The ‘like me’ framework for recognition and becoming an intentional agent. *Acta Psychologica* 124: 26–43. doi:10.1016/j.actpsy.2006.09.005
- Mussen, P., & Eisenberg, N. (1977). *Roots of caring, sharing, and helping*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306–347. doi:10.1037/0033-2909.117.2.306.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1996). The developmental significance of children's friendship relations. In W. Bukowski, W. Newcomb, & W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 289–321). Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.
- Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play?. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), 407–422. doi:10.1016/j.ecresq.2007.04.002
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993a). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621. doi:10.1037/0012-1649.29.4.611

- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993b). Beyond group acceptance: Friendship and friendship quality as distinct dimensions of children's peer adjustment. In D. Perlman, & W. Jones (Eds.), *Advances in personal relationships* (Vol. 4). London: Kingsley.
- Parker, J. G., & Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child Development*, 67, 2248–2268. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01855.x
- Patrício, J. N., Barata, M. C., Calheiros, M. M., & Graça, J. (2015). A Portuguese version of the student-teacher relationship scale–short form. *The Spanish journal of psychology*, 18, 1-12. doi:10.1017/sjp.2015.29.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Oxford: Harcourt.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10314-000>
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-teacher Relationship Scale: professional manual*. Psychological Assessment Resources. Disponível em: <https://curry.virginia.edu/faculty-research/centers-labs-projects/castl/measures-developed-robert-c-pianta-phd>
- Pianta, R., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444–458. doi:10.1080/02796015.2004.12086261
- Poulin, F., & Boivin, M. (1999). Proactive and reactive aggression and boys' friendship quality in mainstream classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(3), 168–177. doi:10.1177/106342669900700305
- PORDATA. (2019). *Portugal; Educação; Alunos do Ensino Não Superior; Taxa Real de Escolarização*. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+real+de+escolariza%C3%A7%C3%A3o-987>
- Poulin, F., & Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental Review*, 30 (3), 257–272. doi:10.1016/j.dr.2009.01.001
- Rabaglietti, E., Vacirca, M. F., Zucchetti, G., & Ciairano, S. (2012). Similarity, cohesion, and friendship networks among boys and girls: A one-year follow-up study among italian children. *Current Psychology*, 31(3), 246–262. doi:10.1007/s12144-012-9145-2
- Riojas-Cortez, M., & Bustos Flores, B. (2009). Supporting preschoolers' social development in school through funds of knowledge. *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), 185–199. doi:10.1177/1476718x09102651

- Romero, S., Perez, K., Pasnak, R., & Lehman, E. (2009). The selection of friends by preschool children. *NHSA Dialog*, 12(4), 293–306. doi:10.1080/15240750903075230
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98–131. doi:10.1037/0033-2909.132.1.98
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 139–153. doi:10.1007/s10802-005-9017-4
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2007). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology*, 3. doi:10.1002/9780470147658.chpsy0310
- Rubin, K., Fredstrom, B., & Bowker, J. (2008). Future directions in friendship in childhood and early adolescence. *Social Development*, 17(4), 1085–1096. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00445.x
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107–120. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.12.003
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. doi:10.1080/14616734.2012.672262
- Şahin, B. E., & Dostoğlu, N. T. (2012). The importance of preschoolers’ experience in kindergarten design. *METU JFA*, 1(29), 1. doi:10.4305/METU.JFA.2012.1.17
- Sanefuji, W. (2013). Similar physical appearance affects friendship selection in preschoolers. *Psychology*, 4, 8–13. doi: 10.4236/psych.2013.46A2002.
- Sebanc, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12(2), 249–268. doi:10.1111/1467-9507.00232
- Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M., & Prino, L. E. (2015). Development and psychometric analysis of the Student-Teacher Relationship Scale - Short Form. *Frontiers in Psychology*, 6, 898. doi:10.3389/fpsyg.2015.00898
- Sette, S., Spinrad, T. L., & Baumgartner, E. (2013). Links among italian preschoolers’ socioemotional competence, teacher–child relationship quality, and peer acceptance. *Early Education & Development*, 24(6), 851–864. doi:10.1080/10409289.2013.744684

- Simpkins, S. D., & Parke, R. D. (2001). The relations between parental friendships and children's friendships: Self-report and observational analysis. *Child Development*, 72(2), 569–582. doi:10.1111/1467-8624.00297
- Shin, N., Kim, M., Goetz, S., & Vaughn, B. E. (2014). Dyadic analyses of preschool-aged children's friendships: Convergence and differences between friendship classifications from peer sociometric data and teacher's reports. *Social Development*, 23(1), 178-195. doi:10.1111/sode.12043
- Soares, I. G. (2019). A relação educador-criança: preditores da percepção dos dois elementos da díade. *Lisboa: ISCTE-IUL*, 2019. Dissertação de mestrado. [Consult. maio e junho de 2020] Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/19251>
- Stone, L. L., Giletta, M., Brendgen, M., Otten, R., Engels, R. C., & Janssens, J. M. (2013). Friendship similarities in internalizing problems in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 210-217.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Troop-Gordon, W., & Kopp, J. (2011). Teacher-child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood. *Social Development*, 20(3), 536–561. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00604.x
- Underwood, M. (2007). Gender and children's friendships: "Do girls' and boys' friendships constitute different peer cultures, and what are the trade-offs for development?". *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(3), 319-324. Disponível em: www.jstor.org/stable/23096123
- van Hoogdalem, A.-G., Singer, E., Wijngaards, L., & Heesbeen, D. (2012). The role of familiarity and similarity in friendship relationships in toddlers in Dutch daycare centers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 189–204. doi:10.1080/1350293x.2012.681134
- van Hoogdalem, A. G., Singer, E., Eek, A., & Heesbeen, D. (2013). Friendship in young children: Construction of a behavioural sociometric method. *Journal of Early Childhood Research*, 11 (3), 236-247. doi:10.1177%2F1476718X13488337
- Vaughn, B. E., Colvin, T. N., Azria, M. R., Caya, L., & Krzysik, L. (2001). Dyadic analyses of friendship in a sample of preschool-age children attending Head Start: Correspondence between measures and implications for social competence. *Child Development*, 72(3), 862–878. doi:10.1111/1467-8624.00320

- Veríssimo, M., Torres, N., Silva, F., Fernandes, C., Vaughn, B. E., & Santos, A. J. (2017). Children's representations of attachment and positive teacher–child relationships. *Frontiers in Psychology*, 8, 22-70. doi:10.3389/fpsyg.2017.02270
- Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T.-R., & Kinos, J. (2019). Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–15. doi:10.1080/1350293x.2019.1579545
- Williams, P., Sheridan, S., & Sandberg, A. (2014). Preschool – an arena for children’s learning of social and cognitive knowledge. *Early Years*, 34(3), 226–240. doi:10.1080/09575146.2013.872605
- Yoleri, S. (2014) The role of child’s temperament predictor on preschool social competence. *Creative Education*, 5, 1160-1169. doi:10.4236/ce.2014.513131.
- Zhang, X., & Sun, J. (2011). The reciprocal relations between teachers’ perceptions of children’s behavior problems and teacher–child relationships in the first preschool year. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 176–198. doi:10.1080/00221325.2010.528077