

MESTRADO EM TEMAS DE PSICOLOGIA

Proximidade, Conflito e Dependência durante a Primeira Infância

Maria Fernanda Siqueira

M

2023



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**PROXIMIDADE, CONFLITO E DEPENDÊNCIA DURANTE A PRIMEIRA
INFÂNCIA**

Maria Fernanda Torres Siqueira

Junho, 2023

Dissertação apresentada no Mestrado em Temas da Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora **Joana Cadima** e Doutora **Diana Alves** (FPCEUP).

Avisos legais

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Meu grande objetivo com este trabalho sempre foi ressaltar a importância de relações próximas, afetuosas e seguras no início da infância para o desenvolvimento de uma vida saudável e feliz. Meu interesse neste tema reflete à base segura que me apoiou durante todo o meu desenvolvimento e permitiu que eu chegasse aqui: *minha família*.

Então cabe a mim iniciar agradecendo aos meus pais, que me provaram na prática que relações de amor, carinho, apoio e confiança são a base para tudo que desenvolvemos depois. Além do investimento e incentivo à educação, obrigada também por me incentivarem a ir longe e por me assegurarem de que estarão perto de qualquer maneira. Aos meus irmãos, que a vida toda me acompanharam nessa jornada de amor e confiança incondicional, e me inspiram a ser minha melhor versão de mim mesma. À minha avó, pelo incentivo aos estudos e à grande valorização do conhecimento. Às Migas, por enfrentarem, conquistarem e celebrarem comigo mais uma etapa da vida. À minha rede de apoio em Portugal, por todo o auxílio durante a escrita da tese e por ressignificar minha permanência aqui para além do meu objetivo acadêmico.

Agradeço principalmente às professoras Doutora Joana Cadima e Doutora Diana Alves por acolherem meus interesses e me direcionarem para a melhor forma de representá-los através da investigação, instigando minha curiosidade com o tema e com as suas implicações. Ao longo das minhas experiências na Universidade do porto, como professoras e orientadoras, ambas serviram de inspiração com seu conhecimento e paixão pela psicologia e investigação. Obrigada pela orientação cooperativa, constante, educativa e cuidadosa e por participarem do meu desenvolvimento acadêmico como modelo e suporte.

Finalmente, sou grata a todos os profissionais de educação e cuidado à primeira infância por investirem também sua disponibilidade, curiosidade e espontaneidade para promover o melhor desenvolvimento de tantas crianças.

Resumo

A primeira infância representa um período que tem vindo, cada vez mais, a ganhar atenção social e política, por sua adaptabilidade e seus grandes efeitos a longo prazo. Buscando compreender quais fatores influenciam o desenvolvimento infantil, chamou-se a atenção para a importância do papel que os educadores assumem neste processo. A Relação Educador-Criança, quando estabelecida de maneira positiva, é capaz de promover benefícios acadêmicos, cognitivos e sociais para a criança. Esta relação é avaliada através de três características principais: Proximidade, Conflito e Dependência, incluídas como subescalas no instrumento Student-Teacher Relationship Scale (STRS) versão reduzida. Apesar de um crescente corpo de trabalho sobre esta relação, são relativamente poucas as pesquisas acerca desta relação no período de creche. O presente trabalho, portanto, busca atenuar estas lacunas, através de um estudo longitudinal, com três objetivos: (1) caracterizar e analisar os padrões de correlação entre as dimensões do STRS em cada momento; (2) verificar se há diferenças nestas dimensões entre o primeiro e o segundo momento; (3) testar as interinfluências entre as dimensões da qualidade da relação ao longo do tempo. O estudo foi conduzido com uma amostra de educadoras que avaliou seu relacionamento com cada criança em dois momentos, com dois anos de diferença. No primeiro momento, a amostra era constituída por 29 educadoras que responderam a questionários individuais sobre seus alunos, que totalizaram 157 crianças com uma média de idades de 35,4 meses ($DP = 4,2$). No segundo momento, 11 educadoras responderam questionários sobre 45 crianças com média de idade de 59,4 meses ($DP = 3,4$). Os resultados revelaram que as crianças apresentaram uma relação tendencialmente próxima e pouco conflituosa ou dependente com as educadoras. Ao analisar as correlações entre as dimensões, os resultados mostraram padrões de correlação entre as dimensões diferentes em cada momento. Ademais, foi verificado que nenhuma das dimensões apresentam tendência para decrescer ou aumentar ao longo do tempo. Finalmente, ao analisar as diferentes influências das 3 dimensões ao longo do tempo, destaca-se a contribuição da dimensão da proximidade como maior preditor. Os resultados apontam para a importância de estabelecer uma relação próxima e segura com a criança no início da infância para manter esse padrão ao longo do tempo.

Palavras-chave: relação educador-criança, primeira infância, proximidade, creche; pré-escola.

Abstract

Early childhood represents a period that has been increasingly gaining social and political attention due to its adaptability and long-term effects. In seeking to understand the factors that influence child development, attention has been drawn to the importance of the role that educators play in this process. The Teacher-Child Relationship, when established positively, is capable of promoting academic, cognitive, and social benefits for the child. This relationship is assessed through three main characteristics: Proximity, Conflict, and Dependency, which are included as subscales in the reduced version of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS). Despite a growing body of work on this relationship, there is relatively little research on this relationship during the daycare period. Therefore, the present study aims to address these gaps through a longitudinal study with three objectives: (1) to characterize and analyze the correlation patterns among the dimensions of STRS at each time point; (2) to investigate whether there are differences in these dimensions between the first and second time points; (3) to test the interinfluences between the dimensions of relationship quality over time. The study was conducted with a sample of educators who assessed their relationship with each child at two different time points, with a two-year interval. In the first time point, the sample consisted of 29 educators who completed individual questionnaires about their students, totaling 157 children with a mean age of 35.4 months ($SD = 4.2$). In the second time point, 11 educators completed questionnaires about 45 children with a mean age of 59.4 months ($SD = 3.4$). The results revealed that the children exhibited a tendency towards a close and less conflictual or dependent relationship with the educators. When analyzing the correlations among the dimensions, the results showed different correlation patterns among the dimensions at each time point. It was also observed that none of the dimensions showed a tendency to decrease or increase over time. Finally, when examining the different influences of the three dimensions over time, the contribution of the proximity dimension was highlighted as the strongest predictor. The results emphasize the importance of establishing a close and secure relationship with the child in early childhood in order to maintain this pattern over time.

Keywords: teacher-child relationship; early childhood; proximity; daycare; preschool.

Résumé

La petite enfance représente une période qui a de plus en plus retenu l'attention sociale et politique, en raison de sa capacité d'adaptation et de ses grands effets à long terme. Cherchant à comprendre quels facteurs influencent le développement de l'enfant, l'attention a été attirée sur l'importance du rôle que les éducateurs assument dans ce processus. La Relation Éducateur-Enfant, lorsqu'elle est établie de manière positive, est capable de favoriser des bénéfices scolaires, cognitifs et sociaux pour l'enfant. Cette relation est évaluée grâce à trois caractéristiques principales: Proximité, Conflit et Dépendance, incluses comme sous-échelles dans la version abrégée de l'instrument STRS (Student-Teacher Relationship Scale). Malgré un nombre croissant de travaux sur cette relation, il existe relativement peu de recherches à propos de cette relation pendant la période de crèche. Le présent travail cherche donc à pallier ces écarts, à travers une étude longitudinale, avec trois objectifs: (1) caractériser et analyser les schémas de corrélation entre les dimensions STRS à chaque instant; (2) vérifier s'il y a des différences au niveau de ces dimensions entre le premier et le deuxième moments; (3) tester les interinfluences entre les dimensions de la qualité relationnelle dans le temps. L'étude a été menée auprès d'un échantillon d'éducatrices qui ont évalué leur relation avec chaque enfant en deux moments, à deux ans d'intervalle. Au départ, l'échantillon était composé de 29 éducatrices qui ont répondu à des questionnaires individuels sur leurs élèves, ce qui totalisait 157 enfants d'un âge moyen de 35,4 mois (Écart-Type = 4,2). Les résultats ont révélé que les enfants avaient tendance à avoir une relation étroite et peu conflictuelle ou dépendante avec les éducatrices. Lors de l'analyse des corrélations entre les dimensions, les résultats ont démontré des modèles de corrélation entre différentes dimensions à chaque instant. De plus, il a été constaté qu'aucune des dimensions n'avait tendance à diminuer ou à augmenter avec le temps. Enfin, lors de l'analyse des différentes influences des 3 dimensions au fil du temps, la contribution de la dimension de proximité en tant que plus grand prédicteur ressort. Les résultats soulignent l'importance d'établir une relation étroite et sécurisante avec l'enfant dès la petite enfance pour maintenir ce modèle au long du temps.

Mots-clés: relation éducatrice-enfant, petite enfance, proximité, crèche; école maternelle.

Índice

1. Introdução	1
2. Enquadramento Teórico.....	3
2.1. Importância da relação com adultos para o desenvolvimento da criança	3
2.2. Contribuições dos modelos conceituais do desenvolvimento infantil	4
2.3. Relação Educador Criança e suas características	5
2.4. Associações das dimensões de proximidade, conflito e dependência	7
3. Método.....	10
3.1. Participantes	10
3.2. Procedimento.....	10
3.3. Instrumentos	11
3.4. Plano de análises.....	12
4. Resultados	13
4.1. Análise descritiva das medidas.....	13
4.2. Padrões de correlação entre as medidas em cada momento.....	14
4.3. Diferenças ao longo do tempo.....	15
4.4. Regressões	16
5. Discussão	21
5.1. Proximidade.....	21
5.2. Conflito	23
5.3. Dependência	25
6. Considerações finais.....	28
7. Referências	30

Índice de Tabelas

Tabela 1. Estatísticas Descritivas para Todas as Medidas	13
Tabela 2. Matriz de Correlações entre Todas as Variáveis	14
Tabela 3. Comparação das Dimensões do STRS entre M1 e M2.....	16
Tabela 4. Sumário dos modelos de regressão da proximidade M2 para cada modelo	17
abela 5. Sumário do modelo de regressão do Conflito M2 para cada momento	18
Tabela 6. Sumário do modelo de regressão da Dependência M2 para cada modelo.....	19

1. Introdução

Atualmente, intervenções relacionadas ao desenvolvimento humano na primeira infância são consideradas a melhor e mais rentável fonte de investimento que um país pode fazer, buscando benefícios a médio e longo prazo. Isso se deve ao fato de que a primeira infância configura um período suscetível a mudanças de padrões e estabelecimento de novos repertórios e rápidos desenvolvimentos, então, intervenções nesta faixa etária costumam ser eficazes e demonstrarem efeitos a longo a prazo (Naudeau et al., 2011; Shonkoff & Phillips, 2000). Visto a importância e sensibilidade deste período para o desenvolvimento humano, múltiplas áreas científicas buscam compreender como as experiências precoces modelam o desenvolvimento da criança. Diversos estudos investigam a dinâmica dos sistemas mais amplos nos quais a criança está inserida (ex.: família, escola, etc.) e a influência destes contextos em seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1977; Ford & Lerner, 1992). Os estudos de Bowlby (1989) salientam a importância da família neste domínio, ao afirmar que o adulto cuidador possui um papel essencial durante a primeira infância para o estabelecimento de padrões de relação duradouros na vida da criança.

Além dos pais e familiares, outro adulto que assume um papel essencial no desenvolvimento infantil é o educador, que promove segurança para que a criança explore o ambiente escolar (Verschueren & Koomen, 2012). Esta relação é caracterizada por três dimensões principais: Proximidade, Conflito e Dependência; e são avaliadas através do instrumento Student-Teacher Relationship Scale (STRS) (Pianta, 2001). Entretanto, o conhecimento atual acerca da Relação Educador-Criança (EC) apresenta limitações quanto ao período que antecede a pré-escola e como se comporta essa relação durante a primeira infância. Esta dissertação pretende dar resposta a esta lacuna encontrada na literatura, através de um estudo longitudinal focado nas dimensões da Relação Educador-Criança, durante o período de educação e cuidado com a primeira infância. O objetivo deste estudo reside em compreender como se correlacionam e se desenvolvem estas dimensões ao longo do tempo.

O presente trabalho organiza-se em cinco secções principais: *Enquadramento teórico; Método; Resultados; Discussão e Considerações finais*. Primeiramente, enquadra-se a problemática, designadamente a relação entre a educadora e a criança, sua importância durante a infância, e como suas principais características evoluem ao longo do tempo. Posteriormente, explicita-se o desenho do estudo, são caracterizados os participantes,

apresentados os instrumentos utilizados, descritos procedimentos de recolha e de análise de dados. De seguida, expõem-se os resultados obtidos, recorrendo à concetualização teórica apresentada e, por fim, sintetizam-se as principais conclusões do trabalho, as suas implicações práticas e limitações, avançando-se propostas para futuros trabalhos.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Importância da relação com adultos para o desenvolvimento da criança

Os estudos do desenvolvimento humano em todas as suas modalidades, buscam compreender como ocorre o desenvolvimento saudável, e quais são os fatores que podem apoiar ou comprometer essa evolução (Shonkoff, 2010). Neste âmbito, destaca-se a importância de aprofundar os conhecimentos sobre a infância, uma fase promissora e com rápidas evoluções no desenvolvimento, mas também de suscetibilidade a influências das relações e das experiências vividas. Uma variedade de modelos e teorias têm sido propostos para explicar o processo do desenvolvimento infantil e as variáveis que o determinam. Destacamos algumas teorias desenvolvimentais como o Modelo Ecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner & Morris, 2006), Developmental Systems Theory (DST) (Ford & Lerner, 1992) e a Teoria da Vinculação (Ainsworth et al., 1989/2015). Apesar de apresentarem suas diferenças focais, estes modelos de maneira geral concordam que o desenvolvimento é fruto de interações dinâmicas da criança com o contexto em que se encontra ao longo do tempo (Sabol & Pianta, 2012).

Atualmente o investimento e o debate sobre o início da infância parecem estar concentrados no período pré-escolar, a partir dos 4 anos de idade. Entretanto, as ciências biológicas chamam a atenção para a importância da primeiríssima infância, centrada no período pré-natal aos 3 anos de idade (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016). Neste curto período ocorrem drásticas evoluções em todas as áreas do desenvolvimento (motor, linguístico, cognitivo, social e emocional), que configuram uma base para futuros desenvolvimentos. Essas mudanças são percebidas nas habilidades da criança, que passa a andar, falar, resolver pequenos problemas e interagir socialmente. Isso ocorre porque o cérebro infantil em seu processo de formação, multiplica muito rapidamente suas sinapses, formando novas conexões neurais e conferindo uma plasticidade ao cérebro. Entretanto, além deste período do nascimento aos 3 anos promover adaptação e flexibilidade para a criança, esta imaturidade também demanda o cuidado de um adulto, já que sua

vulnerabilidade não permite que seu desenvolvimento ocorra sozinho (Naudeau et al., 2011; Shonkoff & Phillips, 2000).

A interação com os adultos configura um ambiente propício para o desenvolvimento da criança, que ocorre de maneira transacional e bidirecional, a partir de um processo dinâmico que regula mutuamente a criança e suas relações contextuais. Ou seja, conforme a criança evolui, suas necessidades mudam, e demandam ajustes na interação com o adulto, que também se encontra em constante evolução (Lerner, 2006). Diversos contributos teóricos e empíricos apontam para a importância de uma relação estável e segura com um adulto cuidador para o desenvolvimento positivo de uma criança (Sabol & Pianta, 2012). A criança se desenvolve e prospera em um contexto de relações próximas que promovam segurança, amor, encorajamento e responsividade (Shonkoff & Phillips, 2000). Esta responsividade se refere a sensibilidade do adulto relativamente a percepção e interpretação de sinais emitidos pela criança e sua capacidade de responder adequadamente a eles (Ainsworth et al., 1989/2015).

2.2. Contribuições da Teoria da Vinculação

Esta interação histórica de responsividade é compreendida pela Teoria da Vinculação (Ainsworth et al., 2015) como uma ligação emocional e afetiva, formada através de interações constantes. A teoria busca compreender a primeira e mais duradoura relação da criança que possui a função primordial de sobrevivência, e explica tanto o comportamento de vinculação, considerando seus aparecimentos episódicos, quanto uma vinculação duradoura que a criança estabelece restritamente com este adulto (Bowlby, 1989). O comportamento de vinculação se refere a diferentes formas de comportamento, que a criança emite em busca de obter ou manter uma proximidade desejada de algum adulto, dependendo da circunstância. Já uma vinculação duradoura se restringe às figuras de vinculação, que à luz desta teoria se refere a pais ou cuidadores da criança, que se dispõe a buscar proximidade para que tenha rápido acesso a estes quando necessita de conforto, proteção ou suporte (Ainsworth et al., 2015). A maneira como o adulto responde aos comportamentos da criança é determinante para a construção de uma relação de vinculação, que costuma ter duas funções: a de *porto seguro*, que se refere a habilidade do cuidador de apoiar a criança em

um momento de estresse e auxiliar em sua autorregulação; e a função de *base segura*, que configura um apoio para a exploração do ambiente (Verschueren & Koomen, 2012).

Quando o cuidador atende suas necessidades e se mostra disponível e presente, acaba por configurar uma base segura para que a criança confie que será cuidada, e se permita envolver em novas experiências, promovendo maior desenvolvimento em diversas competências, incluindo sua autonomia (Ainsworth et al., 2015). À medida em que a criança tem suas necessidades supridas pelo seu cuidador, ela se sente mais segura e confiante e tende a explorar mais o ambiente, se relacionar com outras pessoas e brincar com seus pares. Ao contrário, quando se sente insegura busca maior proximidade com seu cuidador, resiste mais a afastamentos e demonstra maior dependência a ele (Bowlby, 1989).

À luz da Teoria da Vinculação, a mãe ou cuidador costumam se configurar como suas figuras de vinculação, devido a alta frequência e constância das interações deste adulto com a criança. Entretanto, nota-se que a criança internaliza experiências com a suas figuras primárias de vinculação e carregam estes padrões de comportamento em novos relacionamentos (Verschueren & Koomen, 2012). Alguns estudos sugerem que as crianças adquirem padrões de relação interpessoal na relação com seus cuidadores (que buscam aproximar, afastar ou evitar o outro), e repetem esse padrão em relações com pares e educadores (Birch & Ladd, 1997; Pianta & Steinberg, 1992). Embora a vinculação com os pais se configure como primária, as crianças também podem se beneficiar significativamente em relações com outros cuidadores responsivos, incluindo fora do seio familiar (Center on the Developing Child at Harvard Center, 2016).

2.3. Relação Educador Criança e suas características

Os educadores assumem um importante papel no desenvolvimento das crianças. Apesar de claras diferenciações da relação com o cuidador primário, nomeadamente menor tempo e constância de interação, a Relação Educador-Criança (EC) pode configurar uma espécie de base segura com função instrutiva para a criança, possibilitar que a criança busque auxílio e regulação emocional, e estimular comportamentos de vinculação e de exploração do ambiente (Verschueren & Koomen, 2012). Esta relação não se caracteriza como uma

vinculação propriamente dita, mas o educador pode ser considerado uma Figura de Vinculação *ad hoc*, que consiste em assumir esse papel e promover sensação de segurança a criança quando seus cuidadores primários não estão presentes (Verschueren & Koomen, 2012). Os estudos desenvolvidos por Downer e seus colaboradores (2010), revelam que a Relação EC, de caráter instrucional e responsivo, quando bem estabelecida, pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem, leitura e desenvolvimento social da criança.

Uma Relação Educador-criança considerada de alta qualidade pode ser traduzida para uma interação segura, e é caracterizada, além dos comportamentos de vinculação emitidos pela criança, pela perspectiva do próprio educador. A qualidade desta relação pode ser observada pelo suporte do educador para com a criança em três níveis: organizacional, instrucional e emocional. Outra característica de qualidade pode ser observada principalmente na responsividade demonstrada pelo educador relativamente às necessidades da criança (Verschueren & Koomen, 2012). Além da responsividade, as crenças e representações da interação para o próprio educador são determinantes para o estabelecimento da qualidade da relação, já que os comportamentos emitidos pelo educador influenciarão os padrões da criança a curto e longo prazo (Buyse et al., 2009).

A qualidade afetiva da interação educador criança pode ser medida a partir das dimensões de Proximidade, Conflito e Dependência, avaliadas através do instrumento STRS (Pianta, 2001). O instrumento busca acessar a percepção do educador sobre a qualidade de sua relação interpessoal com uma criança específica, os comportamentos interativos da criança em busca do educador e os sentimentos de ambos em relação um ao outro. As dimensões da avaliação desta relação derivam dos conceitos apresentados originalmente pela literatura que aborda a vinculação da criança com seus cuidadores.

A dimensão da proximidade se refere ao grau de afeto e comunicação positiva presente na Relação EC, e ao suporte promovido pelo educador à criança, que procura utilizar o educador como base segura (Pianta, 2001). O comportamento da criança de buscar aproximação do educador quando necessário demonstra uma interação próxima e de alta qualidade, que pode ser interpretada como uma vinculação segura (Birch & Ladd, 1997). Uma relação educador-criança caracterizada por altos níveis de proximidade facilita uma relação mais positiva com a escola (Birch & Ladd, 1997), que está associada com uma transição escolar mais bem-sucedida, melhor desempenho cognitivo, maior ajustamento comportamental e maiores níveis de autorregulação (Buyse et al., 2009).

O conflito diz respeito ao grau em que o educador percebe a relação com uma criança como estressora e distante. Esta dimensão é caracterizada por interações imprevisíveis,

discordantes e desagradáveis (Pianta, 2001). O atrito presente na relação diminui o suporte que a criança poderá buscar em seu educador (Birch & Ladd, 1997). Níveis mais altos de conflito estão associados a pior ajustamento psicossocial, pior desempenho acadêmico (Buyse et al., 2009) e piores níveis de regulação emocional (Garner et al., 2014).

A dependência, por sua vez, reflete o grau de negociação e apoio à autonomia do educador com cada criança. É caracterizada de acordo com a percepção do educador, por um excesso de confiança no educador e certa possessividade sobre esta interação (Pianta, 2001). Esta dimensão possui características que se aproximam do padrão de vinculação inseguro ambivalente, e indica que possivelmente o educador não assume uma posição de base segura para a criança, que por sua vez se comporta menos cooperativamente e buscando mais contato físico com a educadora (Verschueren & Koomen, 2021). Uma Relação Educadora-Criança marcada por altos níveis de dependência está associada a piores desempenhos acadêmicos atuais e a longo prazo (Hamre & Pianta, 2001). No entanto, esta dimensão tem sido menos estudada empiricamente e os poucos estudos existentes mostram resultados contraditórios. Por exemplo, estudos portugueses têm demonstrado uma associação positiva entre relações EC mais dependentes e melhores níveis de Controle por esforço, uma componente do temperamento (Ferreira et al., 2020).

2.4. Associações das dimensões de proximidade, conflito e dependência

A Relação Educador-Criança pode mudar ao longo do tempo, já que reflete o desenvolvimento da criança a níveis cognitivos e comportamentais. Uma criança mais nova provavelmente solicitará mais o educador para auxílio com tarefas e regulação emocional, enquanto uma criança mais crescida já é capaz de monitorar alguns comportamentos e buscar soluções sozinha antes de pedir ajuda, e isso influenciará como as dimensões da relação se manifestam (Jerome et al., 2009). O desenvolvimento da própria interação com o educador também promove esta mudança na relação, por se tratar de uma interação bidirecional permeada por contextos mais amplos, sendo muitos os fatores que podem contribuir para mudanças na relação, além do próprio tempo e desenvolvimento da criança (Lerner, 2006). Ao longo do tempo, a relação entre o educador e criança que no início da infância é marcada pelo cuidado e suporte emocional, passa a ter um suporte mais instrucional direcionado para

a aquisição de habilidades e preparação para a entrada na escola (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

O contexto educacional e físico representa uma variável determinante para estabelecimento da Relação EC, e as mudanças estruturais e curriculares que ocorrem ao longo da vida escolar influenciam a qualidade da relação (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). A creche e o jardim de infância permitem uma maior proximidade entre o educador e a criança, já que este ambiente tem como prioridade o estabelecimento de boas interações entre as crianças, e a própria estrutura permite que o educador se conecte individualmente com cada criança frequentemente (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Em Portugal, os serviços de prestação de educação e cuidados na primeira infância é dividido entre creche (0-3 anos) e jardim de infância (3-6). As orientações curriculares em ambos os momentos são voltadas para o desenvolvimento holístico da criança, e alinhadas com os períodos anterior e posterior da vida escolar, portanto nota-se uma estabilidade na visão e missão das educadoras. As grandes diferenças entre estes dois períodos são estruturais e residem no tamanho dos grupos, que aumenta ao longo do tempo, e número de adultos para cada grupo de crianças, que diminui ao longo do tempo (European Commission/EACEA/Euridice, 2019).

Os estudos mostram que as dimensões de proximidade, conflito e dependência, parecem se comportar de maneira diferente ao longo do tempo, e a depender de outras variáveis como gênero e idade (Jerome et al., 2009). Esta variação ao longo do tempo pode indicar o quanto o educador e a criança se adaptaram entre si ou experienciaram dificuldades em sua adaptação. Por exemplo, o estudo longitudinal de Jerome e colaboradores (2009) investigou os níveis das dimensões da Relação EC ao longo dos primeiros 7 anos de escolaridade, desde a entrada na pré-escola, aos 5 anos, até o sexto ano. Seus dados indicam uma diminuição nos níveis da proximidade do último ano do pré-escolar até o quinto ano de escolaridade, enquanto a dimensão do conflito, além de apresentar mais estabilidade, tende a aumentar durante esse mesmo período. Após o quinto ano de escolaridade, ambos os níveis de proximidade e conflito tendem a diminuir, refletindo o distanciamento da Relação Educador-Criança a partir do segundo ciclo escolar (Jerome et al., 2009). Contudo, os estudos existentes avaliaram estas dimensões a partir do início da vida escolar, permanecendo por ser explorada a evolução da Relação EC em um período anterior a entrada na pré-escola, durante a primeira infância. Em relação a dimensão da dependência, um estudo português envolvendo crianças dos 4 aos 6 anos, revelou que os seus níveis também aparentam diminuir ao longo do tempo, provavelmente em função de uma menor necessidade de auxílio do educador (Ferreira et al., 2020).

A maioria dos estudos relativos à Relação Educador-Criança investigam principalmente as dimensões de proximidade e conflito, e evidenciam uma associação negativa entre esses construtos (Buyse et al., 2009; Jerome et al., 2009). Entretanto, há menos informações acerca da dimensão da dependência, e sua interpretação tende a variar de acordo com contextos culturais (Verschueren & Koomen, 2021). Em muitos casos, conflito e dependência estão positivamente correlacionados (Hamre & Pianta, 2001), enquanto em outros estudos a dependência se encontra positivamente relacionada com a proximidade (Tsigilis et al., 2017). Os diferentes resultados acerca da dependência apontam para a influência de cultura nesse construto. Em países com valores mais coletivistas, a dependência parece estar mais relacionada a um fator protetivo e positivo, enquanto em países com cultura individualista a dimensão da dependência tende a ser interpretada de maneira mais negativa e conflituosa (Cadima et al., 2013; Tsigilis et al., 2017; Verschueren & Koomen, 2020). Em Portugal, a associação entre dependência e proximidade parece se tornar positiva ao longo do tempo, como demonstra o estudo de Ferreira e colaboradoras (2020), corroborando com a ideia de que em países coletivistas a dependência pode estar relacionada a um senso de proteção e proximidade por parte do educador.

Apesar de um crescente corpo de trabalho sobre a relação educador-criança, são relativamente poucas as pesquisas acerca das progressões e correlações das dimensões desta interação no período de creche. Existe uma vasta literatura em relação às correlações longitudinais das dimensões da Relação EC, no entanto, no período escolar. Estes estudos dirigem seu foco para as mudanças ocorridas a longo prazo, demonstrando diferenças entre a interação do educador-criança em diferentes ciclos da educação (Jerome et al., 2009; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Este trabalho reporta um estudo sobre a Relação Educador-Criança, conduzido com uma amostra de educadoras que avaliou seu relacionamento com cada criança em dois momentos, primeiro, enquanto as crianças frequentavam a creche e, posteriormente, o jardim-de-infância, em Portugal, compreendendo um intervalo de tempo de aproximadamente dois anos de diferença. O presente estudo empírico pretende operacionalizar três objetivos: 1) caracterizar e analisar os padrões de correlação entre as dimensões proximidade, conflito e dependência em cada momento; (2) verificar se há diferenças nestas dimensões entre o primeiro e o segundo momento; (3) testar as interinfluências entre as dimensões da qualidade da relação ao longo do tempo.

3. Método

3.1. Participantes

Os dados deste estudo foram coletados em dois momentos distintos, o primeiro momento (M1) ocorreu no ano letivo de 2017/2018 e o segundo momento (M2) no ano letivo de 2019/2020. No primeiro momento, a amostra era constituída por 29 educadoras de nacionalidade portuguesa, que responderam questionários individuais sobre seus alunos, que totalizaram 157 crianças. Relativamente às crianças, a média de idades foi de 35,4 meses ($DP = 4,2$), sendo que das 157 crianças, 44,6% eram do sexo feminino e 55,4% do sexo masculino. O tamanho médio dos grupos de crianças foi de 16,2 ($DP=2,8$) crianças, com uma média de 2,2 ($DP = 0,7$) adultos por grupo. As educadoras participantes eram todas do sexo feminino e graduadas em educação, sendo que 62% delas possuíam diploma de bacharelato e 33% diploma de mestrado, com experiência profissional entre 2 e 32 anos ($M = 13,6$, $DP = 8,1$).

Em relação ao momento 2, 11 educadoras responderam os questionários, sendo que apenas 4 delas estavam presentes também no M1. As educadoras participantes de M2 eram todas do sexo feminino e graduadas em educação, sendo que 71,4% delas possuíam diploma de bacharelato, 19% diploma de mestrado e 9,5% diploma de pós-graduação, e suas experiências profissionais variaram entre 1 e 34 anos ($M = 18,7$, $DP = 7,3$). No que diz respeito às crianças, participaram 45 crianças (57,8% sexo masculino) com média de idade 59,4 meses ($DP = 3,4$). O tamanho médio dos grupos foi de 22,3 ($DP = 2,6$) crianças, com uma média de 2,1 ($DP = 0,3$) educadoras participantes por turma.

3.2. Procedimento

O presente estudo faz parte de um projeto de investigação longitudinal mais amplo, que busca analisar as relações complexas entre salas de aulas e atividades, crianças e educadores

e relações entre pares durante o início da infância (Quality Matters, PTDC/MHCCED/5913/2014). Para este projeto amplo, foram selecionadas três regiões em Portugal, sendo duas áreas urbanas e uma rural, para promover variabilidade geográfica. Em Portugal, o período pré-escolar é dividido entre creche (0-3 anos) e jardim de infância (3-6), os dados deste estudo em M1 foram recolhidos em creches. Os centros foram selecionados a partir de dois critérios previamente estabelecidos: estabelecimentos de alta qualidade; e estabelecimentos com características estruturais alinhadas com as indicações nacionais.

Após o cumprimento e aprovação dos requisitos legais e éticos para a aplicação do estudo, as educadoras receberam explicações sobre o estudo e então convidaram as famílias de todos os seus alunos a participarem da investigação. As crianças das famílias que concordaram em participar e assinaram o termo de consentimento, foram contactadas e tiveram seus dados recolhidos pela equipa de investigação deste estudo. No ano letivo de 2017/2018 as educadoras preencheram os questionários do STRS autonomamente. No segundo momento, 2 anos depois, os mesmos participantes foram contactados, no entanto o índice de participação diminuiu significativamente, configurando 28%, com uma amostra de 45 crianças. O baixo índice de participação ocorreu provavelmente devido à pandemia, uma vez que a recolha de dados decorreu na Primavera de 2020.

3.3. Instrumentos

O questionário respondido pelas educadoras em questão se refere ao STRS (Student-Teacher Relationship Scale) versão reduzida, que inclui as subescalas de Proximidade, Conflito e Dependência. A escala conta com 19 questões relativas à qualidade da interação educador aluno, que são avaliadas através de uma pontuação de 1 (não se aplica) a 5 (se aplica) na Escala Likert. A subescala Proximidade se refere ao grau em que o educador percebe afeto positivo dentro da relação, e possui 7 itens (Ex.: “Eu partilho uma relação próxima e afetuosa com esta criança”; “Quando chateada, esta criança irá procurar o meu conforto”). O conflito diz respeito ao grau em que o educador percebe a relação com uma criança como negativa, e é avaliado em 7 itens (ex.: “Essa criança facilmente se zanga comigo”). A dependência, por sua vez, reflete o grau de negociação e apoio à autonomia do

educador com cada estudante, e foi medida em 5 itens (ex.: “Esta criança reage intensamente quando se separa de mim”) (Pianta, 2001). O STRS já foi amplamente utilizado em Portugal em contextos pré-escolares e diversos estudos demonstram sua validade e apresentam confiabilidade nas subescalas de proximidade (Cadima et al., 2018), conflito (Cadima et al., 2013) e dependência (Ferreira et al., 2020).

Na presente amostra, a análise da consistência interna indicou que o Alfa de Cronbach da subescala da proximidade (7 itens) foi adequado nos dois momentos ($\alpha_{\text{momento 1}} = ,743$; $\alpha_{\text{momento 2}} = ,728$). O valor da consistência interna da subescala de conflito (6 itens) foi também adequado nos dois momentos ($\alpha_{\text{momento 1}} = ,795$; $\alpha_{\text{momento 2}} = ,64$). Finalmente, o valor da consistência interna da subescala de dependência (6 itens) foi adequado nos dois momentos ($\alpha_{\text{momento 1}} = ,651$; $\alpha_{\text{momento 2}} = ,721$).

3.4. Plano de análises

O Plano de Análise deste estudo iniciou com uma descrição estatística dos participantes, que apresentou dados demográficos como média de idade, sexo, escolaridade e também o índice de participação em cada momento da recolha de dados. Foi então realizada uma análise descritiva de todas as medidas, e a psicometria de cada uma delas, a fim de avaliar a consistência interna da escala utilizada.

Para responder a primeira questão de investigação, a relação entre as dimensões proximidade, conflito e dependência nos dois momentos, foi explorada utilizando o coeficiente de correlação produto-momento de Pearson. Para comparar as dimensões no primeiro e segundo momento, foi realizada uma análise com o teste t para amostras emparelhadas. E finalmente, para testar a influência destas dimensões no segundo momento foi realizada uma regressão.

4. Resultados

4.1. Análise descritiva das medidas

Na Tabela 1 são apresentados os resultados descritivos referentes às subescalas do instrumento STRS.

Tabela 1

Estatísticas Descritivas para Todas as Medidas

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Ass</i>	<i>Curt</i>	<i>N</i>
Proximidade (M1)	4,41	0,53	2,43	5,00	-1,12	1,50	157
Proximidade (M2)	4,50	0,45	3,43	5,00	-0,73	-0,57	45
Conflito (M1)	1,99	0,72	1,00	4,33	0,96	0,80	157
Conflito (M2)	1,81	0,55	1,00	3,29	0,86	0,21	45
Dependência (M1)	2,21	0,75	1,00	4,33	0,58	-0,30	157
Dependência (M2)	1,90	0,69	1,00	3,50	0,22	-0,80	45

Nota. Ass=Assimetria; Curt= Curtose; N= Número da amostra.

No que concerne às dimensões da Relação Educador-Criança, as médias encontradas relativas à proximidade são moderadamente altas, enquanto as médias de conflito e da dependência são relativamente baixas. Estes dados indicam que a amostra de educadores demonstra relações próximas e pouco conflituosas e dependentes com as crianças.

4.2. Padrões de correlação entre as medidas em cada momento

Para caracterizar e analisar os padrões de correlação entre as dimensões proximidade, conflito e dependência em cada momento, foi conduzida uma análise correlacional entre as dimensões em cada momento e ao longo do tempo. A Tabela 2 apresenta os valores das correlações entre as variáveis deste estudo.

Tabela 2

Matriz de Correlações entre Todas as Variáveis

Variável	1	2	3	4	5	6
1. Proximidade (M1)	-					
2. Conflito (M1)	-,233**	-				
3. Dependência (M1)	-,093	,312**	-			
4. Proximidade (M2)	,645**	-,577**	-,164	-		
5. Conflito (M2)	-,378*	,257	,183	-,150	-	
6. Dependência (M2)	-,430**	,378*	,309*	-,533**	,266	-

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

Referente ao primeiro momento, os resultados indicam uma correlação negativa e moderada entre proximidade e conflito. Entre as dimensões de conflito e dependência foi encontrada uma correlação positiva e moderada. Finalmente, entre os construtos de proximidade e dependência não foram encontradas associações estatisticamente significativas. Estes dados revelam que as educadoras que mantem uma relação com maiores níveis de proximidade com a criança, percebem menores níveis de conflito. Em relação ao segundo momento, não foi encontrada uma correlação significativa entre proximidade e conflito. Entre as dimensões de conflito e dependência também não se encontra uma associação estatisticamente significativa. Finalmente entre as dimensões de proximidade e

dependência, foi encontrada uma correlação forte e negativa, o que indica que a educadora que mantém uma relação com alto nível de proximidade com a criança, nota menores níveis de dependência na relação.

Em relação às correlações longitudinais, verificou-se a existência de uma correlação forte e positiva na proximidade entre o primeiro momento e o segundo momento. Assim, na nossa amostra, valores mais elevados de proximidade no primeiro momento estavam relacionados com valores altos de proximidade no segundo momento. Estes dados expressam que quanto mais proximidade houver na relação entre educadora e criança em um primeiro momento, maior será a proximidade na relação em um segundo momento. Relativamente à dimensão do conflito, não foi encontrada uma correlação significativa entre os dois momentos, pelo que não houve estabilidade. O construto da dependência, por sua vez, apresentou uma correlação positiva e moderada entre o primeiro e o segundo momento. Ou seja, relações mais dependentes em M1 estão associadas a relações mais dependentes em M2.

4.3. Diferenças ao longo do tempo

Para verificar se existem diferenças nas dimensões de Proximidade, Conflito e Dependência ao longo do tempo, foi realizada uma análise através do Test-t para amostras emparelhadas com as 45 crianças avaliadas nos dois momentos. Os resultados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3*Comparação das Dimensões do STRS entre M1 e M2*

	<i>M (DP)</i>		<i>T-test</i>
	M1	M2	
Proximidade	4,39 (0,54)	4,50 (0,45)	$t(44) = -1,84, p = ,073$
Conflito	1,86 (0,70)	1,80 (0,55)	$t(44) = 0,44, p = ,660$
Dependência	1,89 (0,51)	1,90 (0,69)	$t(44) = -0,17, p = ,864$

Nota. O Desvio padrão e o número da amostra são apresentados entre parênteses.

Ao analisar os resultados apresentados na Tabela 3, nota-se que não há diferenças estatisticamente significativas em nenhum construto. As dimensões não apresentam tendência para decrescer ou aumentar ao longo do tempo.

4.4. Regressões

Para analisar a influência das dimensões de proximidade, conflito e dependência no primeiro momento nos níveis das dimensões no segundo momento, foram realizadas análises de regressão lineares múltiplas. Análises preliminares foram conduzidas para assegurar a inexistência de problemas relacionados com a normalidade, multicolinearidade e homocedasticidade dos dados.

Tabela 4*Sumário dos modelos de regressão da proximidade M2 para cada modelo*

Proximidade M2			
Preditores	β	p	R ²
Passo 1			
			42%
Proximidade (M1)	,645*	<.001	
Passo 2			
			52%
Proximidade (M1)	,482*	<.001	
Conflito (M1)	-,356*	,005	
Passo 3			
			52%
Proximidade (M1)	,490*	<.001	
Conflito (M1)	,338*	,014	
Dependência (M1)	,042	,724	

* $p < .05$.

No que diz respeito aos preditores do nível da proximidade no segundo momento, no Passo 1, verificamos que a Proximidade M1 explica 42% da variância da Proximidade do segundo momento, sendo um preditor positivo e estatisticamente significativo. No passo 2, verificamos que o Conflito explica adicionalmente 10%, sendo um preditor negativo estatisticamente significativo. A Dependência não é um preditor estatisticamente significativo. Estes dados indicam que quanto mais próxima e menos conflituosa a relação no primeiro momento, mais próxima ela será no segundo momento.

Tabela 5*Sumário do modelo de regressão do Conflito M2 para cada momento*

Conflito M2			
Preditores	β	p	R ²
Passo 1			
			6,6%
Conflito (M1)	,257	,088	
Passo 2			
			15,2%
Conflito (M1)	,106	,509	
Proximidade (M1)	-,329*	,046	
Passo 3			
			17,6%
Conflito (M1)	,034	,846	
Proximidade (M1)	-,360*	,032	
Dependência (M1)	,168	,281	

* $p < .05$.

Em relação aos preditores do nível do conflito no segundo momento, no Passo 1, verificamos que o Conflito M1 explica 6,6% da variância do Conflito do segundo momento, sendo um preditor positivo, mas não estatisticamente significativo. No passo 2, verificamos que a Proximidade explica adicionalmente 8,6%, sendo um preditor negativo estatisticamente significativo. A Dependência não é um preditor estatisticamente significativo. Estes dados indicam que quanto mais próxima a relação no primeiro momento, menos conflituosa ela será no segundo momento.

Tabela 6*Sumário do modelo de regressão da Dependência M2 para cada modelo*

Dependência M2			
Preditores	β	p	R ²
Passo 1			
			9,5%
Dependência (M1)	,309*	,039	
Passo 2			
			27,7%
Dependência (M1)	,304*	,025	
Proximidade (M1)	-,426*	,002	
Passo 3			
			28,6%
Dependência (M1)	,265	,071	
Proximidade (M1)	-,374*	,017	
Conflito (M1)	,115	,480	

* $p < .05$.

Relativamente aos preditores do nível da dependência no segundo momento, no Passo 1, verificamos que a Dependência M1 explica 9,5% da variância da Dependência do segundo momento, sendo um preditor positivo e estatisticamente significativo. No passo 2, verificamos que a Proximidade explica adicionalmente 18,2%, sendo um preditor negativo estatisticamente significativo. O conflito não é um preditor estatisticamente significativo. No passo 3, verificamos que a dependência deixa de ser um preditor estatisticamente significativo quando adicionado o conflito, que não configura um preditor estatisticamente significativo, provavelmente devido à correlação entre dependência e conflito. Assim a

proximidade acaba sendo o único preditor, e verificamos que quanto maior os níveis de proximidade na relação no primeiro momento, menor os níveis de dependência encontrados na relação no segundo momento.

5. Discussão

O presente estudo buscou elucidar os seguintes objetivos: (1) caracterizar e analisar os padrões de correlação entre as dimensões proximidade, conflito e dependência em cada momento; (2) verificar se há diferenças nestas dimensões entre o primeiro e o segundo momento; (3) testar as interinfluências entre as dimensões da qualidade da relação ao longo do tempo. Relativamente ao primeiro objetivo, a amostra deste estudo apresentou médias moderadamente elevadas de proximidade e baixas de conflito e dependência em ambos os momentos, o que indica uma relação tendencialmente próxima e pouco conflituosa ou dependente. Ao analisar as correlações entre as dimensões, os resultados indicam que os padrões de correlação entre as dimensões em cada momento diferem. Em relação ao segundo objetivo, verificamos que nenhuma das dimensões apresentam tendência para decrescer ou aumentar ao longo do tempo. Finalmente, relativamente ao terceiro objetivo, destacamos a contribuição da dimensão da proximidade como maior preditor, ao analisar as diferentes influências das três dimensões ao longo do tempo.

5.1. Proximidade

A amostra deste estudo apresentou médias moderadamente elevadas de proximidade em ambos os momentos, o que indica que as educadoras mantiveram relações próximas com as crianças ao longo do tempo. A relação próxima percebida pelas educadoras, revela que estas configuram uma fonte de suporte para as crianças, que emitem comportamentos de maneira afetuosa, espontânea e recíproca em direção a educadora, buscando agradá-la, compartilhar informações ou procurar conforto em momentos de necessidade. A relação entre a educadora e criança pode ser mais positiva no início da vida escolar, devido ao preparo e envolvimento das educadoras para apoiar o desenvolvimento emocional e social da criança, e a compreensão de que nesta faixa etária a criança demanda maior apoio e flexibilização (Fumoto, 2011).

Esta configuração próxima da Relação Educadora-criança é também coerente com as características estruturais e curriculares do período pré-escolar, que tem como objetivo

favorecer o desenvolvimento social da criança, através de um ambiente facilitador com novas experiências sociais e com segurança promovida pelo comportamento afetuoso e responsivo das educadoras (Hamre & Pianta, 2001; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Em Portugal, as orientações curriculares para a pré-escola são voltadas para a articulação plena dos aprendizados, a partir de metodologias ativas, com flexibilidade no gerenciamento das atividades e participação ativa das crianças (Lopes et al., 2016). Estas características curriculares da pré-escola se mantêm entre a creche e o jardim de infância, e facilitam o desenvolvimento de relações próximas e positivas, como verificado através do alto nível de proximidade na amostra.

Entretanto, muito pouco foi encontrado na literatura sobre a relação educador-criança em um período anterior ao pré-escolar, e quais os níveis de proximidade, conflito e dependência desde os 2 anos de idade. Já em relação a idade pré-escolar, por volta dos 4 e 5 anos, os estudos demonstram um padrão de relação semelhante ao verificado neste estudo, com níveis de proximidade mais altos do que os de conflito e dependência (Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2014; Zatto & Hoglund, 2019; Zatto & Hoglund, 2022). Portanto, nesta faixa etária, a relação do educador com a criança tende a ser mais próxima e positiva, do que negativa. Os resultados do presente estudo indicam que esta orientação para uma relação mais próxima e menos conflituosa entre a criança e a educadora se inicia muito cedo, por volta dos 2 anos e meio, e este período parece ser sensível para o estabelecimento de um padrão que pode permanecer até a pré-escola.

Ao analisar como os níveis de proximidade se correlacionam com as outras dimensões no primeiro e no segundo momento, os resultados desta investigação demonstram diferenças nos padrões ao longo do tempo. Aproximadamente aos 2 anos e meio, quanto mais a criança se aproxima e busca a educadora como base segura, menos conflituosa é a relação com a educadora, com menos demonstrações de comportamentos de desacordo, desconforto, manipulação e punição. Já aos 4 anos e meio aproximadamente, nota-se apenas que quanto mais próxima uma relação educadora-criança, menos comportamentos de ambivalência e dependência excessiva essa criança apresentará, demonstrando segurança na educadora como base segura para a exploração do seu ambiente. Essa correlação negativa entre proximidade e dependência que surge no segundo momento, indica que neste momento, as educadoras parecem interpretar comportamentos de dependência e reação à separação como algo negativo, prejudicando o estabelecimento de proximidade na relação. Em contrapartida, aos 2 anos, comportamentos como esses podem ser interpretados pelas educadoras como expectáveis, já que em uma idade mais nova pode ser esperado que as crianças ativem mais

seu sistema de vinculação, adotando comportamentos de dependência por conta da sua capacidade limitada de autorregulação (Verschueren & Koomen, 2012).

Relativamente a correlações longitudinais, a proximidade demonstrou uma correlação estatisticamente significativa com sua dimensão no primeiro e segundo momento, indicando uma certa estabilidade na percepção das educadoras sobre sua relação com determinada criança. Esta estabilidade na dimensão da proximidade é consistente com os resultados do estudo longitudinal de Jerome e colaboradores (2009), que indica que altos níveis de proximidade percebidos pela educadora estavam relacionados a altos níveis de proximidade em todos os outros 7 momentos avaliados pela investigação. Apesar de demonstrar estabilidade na presente investigação, a dimensão da proximidade não apresenta tendência para aumentar ou diminuir ao longo do tempo. Não foram encontrados padrões estatisticamente significativos na amostra, o que pode ser explicado pelo baixo número de participantes no segundo momento da investigação. Estudos indicam que a proximidade tende a diminuir ao longo do tempo, no entanto, se referem a idades mais avançadas, a partir dos 5 anos (Jerome et al., 2009). Seria importante avaliar com uma amostra maior, como essa tendência se comporta alguns anos mais cedo, considerando a importância das relações próximas nos primeiros anos para o estabelecimento de padrões que se mantém ao longo do tempo.

Relativamente aos modelos de regressão, é de destacar que a proximidade do primeiro momento explica todas as três dimensões no segundo momento. Este resultado indica que os níveis de proximidade, conflito e dependência aos 4 anos e meio são influenciados pelo nível de proximidade estabelecido na Relação Educador-Criança aos 2 anos de idade. Ou seja, a atuação da educadora como base segura no início da infância diminui a probabilidade de a criança emitir comportamentos desarmoniosos e ambivalentes na relação com o passar dos anos. Os resultados deste estudo salientam a importância da proximidade no início da Relação EC atuando como fator protetivo e facilitador para a manutenção de uma relação próxima e positiva, prevenindo manifestações de conflito e dependência ao longo da relação.

5.2. Conflito

Os resultados deste estudo apontam para médias relativamente baixas de conflito, o que indica que as educadoras mantiveram relações pouco conflituosas com as crianças ao longo

do tempo, ou seja, com poucos comportamentos de raiva, reatividade, resistência e punição em direção as educadoras. Estes dados são consistentes com os apresentados no estudo de Zatto e Hoglund (2022) no qual, a amostra de crianças de aproximadamente 3 anos apresentou relações pouco conflituosas com seus educadores. Este baixo nível de conflito encontrado no presente estudo pode ser explicado pela alta proximidade nas relações e pela correlação negativa identificada entre as dimensões de conflito e proximidade, ao considerar que a criança não costuma expressar reações de conflito quando estabelece com a educadora uma relação assente numa base segura. Esta correlação negativa entre conflito e proximidade é consistente com a literatura anterior, que apresenta essa associação em diversas faixas etárias (Ferreira et al., 2020; Jerome et al., 2009).

Relativamente aos padrões de correlações entre as dimensões ao longo do tempo, no primeiro momento, foram encontradas correlações estatisticamente significativas e moderadas entre proximidade e conflito (negativa) e conflito e dependência (positiva). No entanto, no segundo momento não foram encontradas correlações estatisticamente significativas com a dimensão do conflito. Este resultado sugere que, aos 2 anos e meio, o conflito pode dificultar o estabelecimento de uma relação mais próxima e favorecer uma relação mais dependente. Entretanto, aos 4 anos, esta falta de correlação pode indicar que as educadoras já não percebem o conflito como obstáculo para a construção de uma relação próxima. O estudo de Cadima e colaboradores (2013) apresenta implicações similares diante da falta de correlação entre as dimensões de proximidade e conflito na Relação EC com crianças de aproximadamente 6 anos. Seus resultados sugerem que a falta de correlação na amostra portuguesa se deve a interpretação das educadoras sobre a incondicionalidade da relação, indicando que a relação pode ser positiva independente de características negativas. A correlação positiva e moderada entre dependência e conflito é encontrada no estudo longitudinal de Zatto & Hoglund (2022), com crianças de aproximadamente 4 anos, que avaliou durante um ano estas dimensões e encontrou estabilidade nesta correlação ao longo do tempo, ao contrário dos resultados apresentados no presente estudo.

Ao avaliar os resultados apresentados, nota-se que o conflito não apresenta estabilidade entre os dois momentos, nem em sua correlação com as outras dimensões. Estes resultados contrastam com o estudo de Jerome (2009), que apresenta níveis estáveis de conflito percebidos pelos educadores da pré-escola até ao sexto ano de escolaridade. Contudo, os resultados vão ao encontro dos obtidos no estudo de Zatto e Hoglund (2022), onde se verificou que a autoregressão nos níveis de conflito também não apresentou valores significativos. Esse resultado sugere que as percepções das educadoras sobre o conflito com

determinada criança não são consistentes ao longo do tempo durante os primeiros anos de vida. A dimensão também não apresenta tendência para aumentar ou decrescer, o que mais uma vez se pode dever à pequena amostra deste estudo.

A partir da análise de regressão, foi possível identificar que os níveis do conflito na Relação EC aos 4 anos não foram influenciados pelo conflito na relação aos 2 anos, mas sim pelos níveis de proximidade aos 2 anos. Isso indica que uma menor proximidade na relação no momento 1 contribuiu para maiores conflitos no segundo momento. No entanto, apesar da pouca estabilidade na dimensão, é de realçar que relações menos conflituosas no primeiro momento exerceram uma influência estatisticamente significativa no estabelecimento de relações mais próximas no segundo momento. Os resultados demonstram assim que o conflito na relação em idades precoces pode ter um papel relevante nos níveis de proximidade posteriores, ainda que esse papel seja menos preponderante quando comparado com a proximidade. Em um estudo que avalia a associação entre a qualidade da Relação EC e as competências socio-emocionais da criança (Garner et al., 2014), os autores sugerem que a proximidade pode contribuir positivamente para um desenvolvimento positivo, e o conflito pode oportunizar um espaço para a educadora auxiliar a criança com sua regulação emocional, e possivelmente estabelecer mais proximidade.

5.3. Dependência

A amostra deste estudo apresentou níveis baixos de dependência na Relação Educador-Criança em ambos os momentos, revelando que as educadoras não percebem muitos comportamentos de dependência emitidos pelas crianças, como por exemplo apego excessivo, ciúmes, reação a separação e sentimentos ambivalentes. Por se tratar de uma amostra na primeira infância, era esperado que as crianças apresentassem expressões de dependência em relação ao educador, já que nesta faixa etária possuem menor capacidade de se regular e solucionarem problemas sozinhos e tendem a buscar mais o educador (Verschueren & Koomen, 2012). Entretanto, este baixo nível de dependência reportado é também apresentado em uma amostra de crianças de aproximadamente 4 anos no estudo de Ferreira et al. (2020). No presente estudo, as relações EC pouco dependentes percebidas pelas educadoras podem ser explicadas pelo alto nível de proximidade encontrado na mesma

relação, e a correlação negativa entre estes constructos. Estes dados indicam que os comportamentos de dependência da criança podem indicar a dificuldade da educadora em promover uma base segura, e que uma relação de proximidade, justamente por configurar esta base segura, não demanda que a criança emita comportamentos de dependência para se sentir segura (Verschueren & Koomen, 2012).

Ao comparar os padrões de correlações entre as dimensões no primeiro e no segundo momento, os resultados desta investigação demonstram diferenças nos padrões ao longo do tempo. No primeiro momento, foram encontradas correlações estatisticamente significativa e moderada e positiva entre dependência e conflito, sendo essa associação esperada e já referida em outros estudos (Zatto & Hoglund, 2022). No entanto, no segundo momento foi apenas encontrada uma correlação estatisticamente significativa moderada e negativa entre proximidade e dependência. Estes dados indicam que aos 2 anos de idade, quanto mais dependência a criança demonstrar, maior será o conflito na Relação EC, e vice-versa. Já no segundo momento, de acordo com a percepção das educadoras, quanto menos dependência apresentada pela criança, maior a proximidade com a educadora e vice-versa. Estes dados revelam a perspectiva aparentemente negativa das educadoras em relação ao construto da dependência, que nesta amostra esteve associada a mais relações negativas no primeiro momento e menos relações positivas no segundo momento. Esta correlação negativa entre dependência e proximidade não é consistente com estudos anteriores realizados em contextos culturais similares (Ferreira et al., 2020; Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2014; Tsigilis et al., 2017), que apresentam associações positivas entre proximidade e dependência em países considerados coletivistas, que não compreendem esta dimensão como negativa.

Relativamente a correlações longitudinais, a dependência demonstra correlações estatisticamente significativas com seu construto no primeiro e segundo momento que, no entanto, deixam de ser estatisticamente significativas nos modelos de regressão, quando as outras dimensões da Relação Educador-Criança são adicionadas ao modelo. Ao contrário do que seria esperado, a dimensão não apresenta tendência para diminuir, uma vez que não foi encontrada uma diminuição estatisticamente significativa no nível da dependência no segundo momento. Além de considerar o baixo número de participantes da amostra, consideramos a possibilidade da interpretação das educadoras relativamente à dependência poder ter sido influenciada pelo período da pandemia, que provocou mudanças nas dinâmicas de interação social e no próprio contexto que gerava insegurança. A influência da pandemia no desenvolvimento socio-emocional foi avaliada no estudo de Egan e colaboradores (2021), que indicou que as crianças sentiam falta da estrutura e rotina

fornecidas por suas creches e escolas. O estudo reportou mudanças no humor e comportamento das crianças, que de acordo com seus familiares, se encontravam mais tristes, preocupados e ansiosos. Portanto, é possível que estas mudanças tenham comprometido o desenvolvimento da autonomia e autorregulação das crianças neste período e consequentemente a manutenção nos níveis de dependência na Relação EC apresentados pela amostra desta investigação.

Como referido anteriormente, apesar da dependência no primeiro momento predizer a dependência no segundo momento, quando realizada a autoregressão, esta associação deixa de ser estatisticamente significativa quando as outras dimensões são consideradas no modelo. Este resultado contrasta com o estudo de Zatto e Hoglund (2022) que ao realizar a autorregressão da dimensão da dependência, encontrou valores estatisticamente significativos. Seus resultados também indicaram que sintomas de ansiedade e depressão poderiam prever o nível de dependência na Relação EC, e sugerem que diante da expressão de sintomas de ansiedade e depressão, as crianças podem adotar comportamentos na relação que levem as educadoras a interpretá-los como dependentes (Zatto & Hoglund, 2022). Além das possíveis justificações já apresentadas, nomeadamente, o tamanho pequeno da amostra no segundo momento e a influência da pandemia no humor e comportamento das crianças, é ainda de acrescentar a possibilidade da interpretação das educadoras sobre os comportamentos de dependência diferir aos 2 anos, podendo ser vista como uma característica natural da primeira infância e do contexto relacional, mais do que uma característica da criança que se mantém ao longo do tempo (Verschueren & Koomen, 2020).

6. Considerações finais

O presente trabalho propôs-se a explorar como as características da Relação Educador-Criança se manifestam durante a primeira infância. Considera-se que os resultados obtidos permitiram responder aos objetivos estabelecidos, e forneceram ainda três principais conclusões para este estudo. A primeira conclusão aponta para a diferença na maneira como a proximidade, o conflito e a dependência se influenciam entre os 2 e os 5 anos. Este grande resultado confirma as rápidas mudanças ocorridas durante esse período e a importância de analisar as especificidades desenvolvidas neste estágio. Outra conclusão relevante do estudo foi a instabilidade apresentada pela dimensão do conflito ao longo do tempo. Pode-se supor que as características negativas da relação, apesar de dificultarem o estabelecimento de uma relação próxima, não são marcantes ou estáveis o suficiente para predizer relações conflituosas ou próximas ao longo do tempo. Outra possível explicação para isso seria o poder de influência da proximidade sobre o conflito, que contribui também para elucidar a última conclusão. A proximidade demonstra ser a dimensão mais importante para a manutenção das relações EC. As características que a compõe, parecem ser capazes de impedir conflitos na relação ao longo do tempo. Os contributos do presente estudo indicam que sua percepção das características positivas e próximas da relação são mais relevantes e persistentes ao longo do tempo e confirmam a importância de a educadora atuar como base segura e porto seguro no início da infância.

O presente trabalho representa uma das primeiras tentativas de compreender mais profundamente as correlações entre as dimensões da Relação Educador-Criança durante a primeira infância. Dentre os contributos da investigação, deve-se citar o design longitudinal do estudo que configurou um ponto forte, e permitiu compreender ao longo do tempo características de uma faixa etária pouco estudada, e suas semelhanças e diferenças com períodos posteriores da infância. Entretanto, ao nível das limitações também devem ser citados alguns pontos. A amostra deste estudo foi composta predominantemente por pessoas brancas de classe média/alta. A falta de heterogeneidade na amostra, tanto de educadoras quanto de crianças, impediu que fossem investigadas as influências de características socioeconômicas na Relação EC. A utilização exclusiva de um questionário autoaplicado como instrumento, pode configurar algum viés por parte das educadoras e representar mais sua própria percepção do que a Relação Educadora-Criança em si. Ademais, em decorrência da pandemia de COVID 19, em 2020 não foi possível contatar a totalidade da amostra

avaliada no início do estudo. O baixo índice de participação no segundo momento também configurou uma limitação para o presente estudo.

Portanto, a fim de evitar a reprodução das limitações citadas, considero aqui sugestões para investigações futuras. Quanto ao questionário utilizado, é possível que por ser amplamente usado com crianças mais velhas, não esteja devidamente adaptado, nas suas dimensões de conflito e dependência, para crianças muito novas. Seria necessário conduzir mais estudos de validação do STRS para esta faixa etária. Configura extrema importância para o desenvolvimento humano, a investigação das características da Relação Educador-Criança com amostras maiores e mais heterogêneas nesta faixa etária. Sugere-se também uma investigação mais profunda sobre a dimensão da proximidade, que correspondeu ao grande contributo para Relação EC neste estudo.

A proximidade, como construto central deste estudo, traz como implicações práticas a necessidade de investimento em relações mais próximas no início da educação formal. São diversas as possibilidades para favorecer a proximidade na relação Educador-criança, em diversos sistemas nos quais a criança está inserida (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Lerner, 2006). Relativamente ao nível macrossistêmico, em Portugal, a educação é encarada como um processo contínuo, e a primeira infância como um período crítico para o desenvolvimento de valores estruturantes para futuras aprendizagens. A estrutura da pré-escola, com rácios crianças-educador baixos e orientações curriculares contínuas e flexíveis, favorecem o estabelecimento de uma relação segura e próxima entre educadores e crianças durante a primeira infância (Lopes et al., 2016). Seria, no entanto, extremamente importante que a creche fosse reconhecida pelo Ministério da Educação como um período fulcral de educação e desenvolvimento das crianças. Em relação ao exossistema, a formação e preparação das educadoras para apoiar o desenvolvimento, pode influenciar na qualidade da Relação Educador-Criança. Finalmente, quanto ao nível microssistêmico, a própria interação entre a educadora e a criança, a partir da adoção de comportamentos espontâneos, afetuosos e responsivos, assume o papel principal de assegurar a proximidade. Portanto, apesar das limitações, este estudo clarifica a importância de uma Relação Educador-Criança próxima e principalmente segura na primeira infância.

7. Referências

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of Attachment: A Psychological study of the strange situation*. Psychology Press.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61–79.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: Aplicações clínicas da Teoria do Apego* (1.^a ed.). Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist, 32*, 513–531.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. Em *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. (6.^a ed., Vol. 1, pp. 793–828). John Wiley & Sons, Inc.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). Predicting School Adjustment in Early Elementary School: Impact of Teacher-Child Relationship Quality and Relational Classroom Climate. *The Elementary School Journal, 110*(2).
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Leal, T. (2013). Examining teacher–child relationship quality across two countries. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2013.864754>
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2016). *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*.
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. K. (2010). Teacher–Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within- and Cross-Domain Links to Children's

- Developmental Outcomes. *EARLY EDUCATION AND DEVELOPMENT*, 21(5), 699–723. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- Egan, S. M., Pope, J., Moloney, M., Hoyne, C., & Beatty, C. (2021). Missing Early Education and Care During the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 49, 925–934. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>
- European Commission/EACEA/Euridice (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe - 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Leal, T., & Matos, P. M. (2020). Teacher-child dependency in preschool: Links with teacher-child closeness, conflict and children's effortful control. *Attachment & Human Development*. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1752438>
- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Sage Publications, Inc.
- Fumoto, H. (2011). Teacher–child relationships and early childhood practice. *Early Years*, 31(1), 19–30. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.535790>
- Garner, P. W., Mahatmya, D., Moses, L. K., & Bolt, E. N. (2014). Associations of Preschool Type and Teacher–Child Relational Quality With Young Children's Social-Emotional Competence. *Early Education and Development*, 25, 399–420. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.801706>
- Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2014). Teacher–child relationship quality in early childhood education: The importance of relationship patterns. *Early Child Development & Care*, 184(3), 386–402. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.790383>

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 626–638.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. *Social Development*, 18, 915–945. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
- Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. Em *Theoretical models of human development*. (6.^a ed., Vol. 1, pp. 1–17). John Wiley & Sons, Inc.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME/DGE. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>
- Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M. J., & Elder, L. K. (2011). *Investing in Young Children An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation* (The World Bank).
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher–child relationships and the process of adjusting to school. Em *Beyond the Parent: The role of other adults in children’s lives: New directions for child development* (pp. 61–80). Jossey-Bass Inc.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.

- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). *Recent trends in research on teacher–child relationships*. 14(3), 213–231. <http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a New Biodevelopmental Framework to Guide the Future of Early Childhood Policy. *Child Development*, 81(1), 357–367.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*.
- Tsigilis, N., Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2017). Evaluating the Student–Teacher Relationship Scale in the Greek educational setting: An item parcelling perspective. *Research Papers in Education*.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353675>
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2020). Dependency in teacher–child relationships: Deepening our understanding of the construct. *Attachment & Human Development*, 23(5), 481–489. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751986>
- Zatto, B. R. L., & Hoglund, W. L. G. (2022). Depressive and anxious symptoms and teacher-child dependency and conflict in early childhood. *Journal of School Psychology*, 91, 129–145.