

## Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador

Joana Cadima\* / Tiago Ferreira\* / Carolina Guedes\* / Joana Vieira\* / Teresa Leal\* / Paula M. Matos\*

\* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

A investigação tem demonstrado que as crianças em desvantagem social enfrentam muitos desafios e estão mais vulneráveis a desenvolver dificuldades ao nível da regulação emocional, sendo extremamente relevante identificar fatores protetores que moderem esta vulnerabilidade, de modo a identificar formas de alterar as trajetórias desenvolvimentais. No presente estudo, foi analisado o papel moderador das interações do educador de infância no desenvolvimento da regulação emocional. Os participantes incluíram 345 crianças em idade pré-escolar de dois ambientes sociais distintos: em risco sociocultural ( $n=183$ ) e em situação de não risco sociocultural. A regulação emocional foi avaliada através de um questionário ao educador, o Emotion Regulation Checklist (ERC; Shields & Cichetti, 1997). A qualidade das interações do educador de infância com as crianças foi observada através de uma escala de observação, o Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Os educadores avaliaram ainda a sua relação com cada criança participante através da Student-Teacher Rating Scale (STRS; Pianta, 2001). Análises multi-grupo multinível indicaram que no grupo de crianças de risco sociocultural, em salas em que os educadores de infância estabeleçam interações com mais qualidade a nível emocional e organizacional, as crianças demonstraram competências de regulação emocional mais elevadas, o que sugere o importante papel das interações dos educadores de infância com as crianças no desenvolvimento da regulação emocional.

**Palavras-chave:** Regulação emocional, Risco sociocultural, Interações educador-criança, Relação educador-criança.

A capacidade da criança para regular as suas emoções, nomeadamente para lidar com situações frustrantes e manter uma expressão emocional positiva, tem sido reconhecida como extremamente importante na sua adaptação às exigências dos contextos educativos, uma vez que lhe permite agir de forma apropriada no jardim-de-infância e, mais tarde, na escola (Cole, Martin, & Dennis, 2004; Morrison, Ponitz, & McClelland, 2010; Olson & Lunkenheimer, 2009). Um período fulcral para o desenvolvimento da regulação emocional parece ser a idade pré-escolar (Blair & Diamond, 2008; Olson & Lunkenheimer, 2009). Durante este período, as crianças podem potencialmente desenvolver competências fulcrais que apoiam a regulação e a expressão adequada das emoções (Shields & Cichetti, 1997). Existem, contudo, fatores de vulnerabilidade a este desenvolvimento, nomeadamente diversos fatores de risco sociocultural (e.g., monoparentalidade, pobreza, baixo nível de escolaridade dos pais). Vários estudos (e.g., Mezzacappa, 2004; Wanless, McClelland, Tominey, & Acock, 2011) sugerem que o desenvolvimento de competências de regulação

---

Este estudo integra-se no projeto PTDC/MHC-CED/5218/2012, financiado pelo FEDER, através do programa COMPETE e por fundos nacionais através da FCT.

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Joana Cadima, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal. E-mail: jcadima@fpce.up.pt

emocional é um processo mais desafiante para crianças inseridas em ambientes em desvantagem social. Ainda assim, apesar das potenciais adversidades, nem todas as crianças em situação de desvantagem social mostram níveis baixos de regulação emocional (Raver, Blair, Willoughby, & The Family Life Project Key Investigators, 2013). Importa, por isso, identificar fatores que possam contrabalançar os efeitos negativos dos fatores de risco. No presente estudo, exploramos um fator com potencial impacto positivo no desenvolvimento da regulação emocional: a qualidade das relações e das interações do educador de infância com as crianças.

### *Regulação emocional*

Apesar de coexistirem diferentes perspetivas teóricas e definições, a regulação emocional pode ser globalmente definida como a modulação de estados emocionais através de uma variedade de estratégias cognitivas e comportamentais (Cole et al., 2004). A regulação emocional compreende um conjunto de processos através dos quais as emoções são redirecionadas, controladas, moduladas, inibidas ou modificadas, de forma a facilitar o funcionamento adaptativo num determinado contexto (Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010). A expressão de afetos de modo adequado à situação, a empatia, o autoconhecimento emocional e a rápida recuperação de episódios desconfortáveis são exemplos de indicadores de regulação emocional (Shields & Cichetti, 1997). A regulação emocional é extremamente importante para compreender de que forma as emoções organizam outros processos psicológicos e facilitam ações estratégicas e persistentes para ultrapassar obstáculos, resolver problemas e manter níveis globais de bem-estar (Cole et al., 2004). Vários estudos têm demonstrado que as crianças que conseguem regular melhor as suas emoções mostram maior competência social e académica (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007; Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane, & Shelton, 2003). Os resultados de um estudo com crianças em idade pré-escolar evidenciaram que a regulação emocional estava associada, um ano mais tarde, a várias medidas de realização académica (Howse et al., 2003). As crianças com maior facilidade em regular as suas emoções poderão estar mais envolvidas nas atividades e ser mais capazes de persistir nas tarefas da sala (Graziano et al., 2007). Pelo contrário, as crianças com dificuldade em regular os seus estados emocionais poderão estar menos disponíveis para as atividades da sala e ter mais dificuldade em aproveitar as situações de aprendizagem, uma vez que uma ineficiente regulação emocional pode impedir a criança de usar processos cognitivos de ordem superior na sala (Blair, 2002; Howse et al., 2003). Durante o período pré-escolar, as crianças parecem ser progressivamente mais capazes de usar estratégias de regulação emocional que lhes permitem controlar melhor a sua reatividade face a situações desafiantes (Bandon, Calkins, Keane, & O'Brien, 2008). Compreender que fatores, quer positivos quer negativos, influenciam o desenvolvimento da regulação emocional neste período crucial pode, assim, revelar-se extremamente importante para a intervenção e a prevenção.

### *Desvantagem social e regulação emocional*

A investigação tem evidenciado uma associação negativa entre a desvantagem social das famílias e o desenvolvimento de competências de regulação emocional nas crianças (Mezzacappa, 2004; Noble, Norman, & Farah, 2005; Wanless et al., 2011). As crianças cujas famílias apresentam múltiplos fatores de risco social, nomeadamente baixo nível de escolaridade dos pais, pobreza e trabalho precário, parecem apresentar mais dificuldade em regular os seus comportamentos e as suas emoções comparativamente aos seus pares (Wanless et al., 2011). Por exemplo, os resultados de um estudo que examinou os efeitos da pobreza na regulação emocional de crianças em idade pré-escolar mostraram que a situação socioeconómica determinou vários aspetos relacionados com a regulação emocional (Mezzacappa, 2004). Da mesma forma, resultados de outro estudo

demonstraram que crianças economicamente desfavorecidas apresentavam níveis significativamente inferiores de regulação emocional comparativamente aos seus pares (Wanless et al., 2011).

São várias as explicações que têm sido encontradas para o impacto negativo do risco sociocultural na regulação emocional. De acordo com uma revisão recente (Evans & Kim, 2013), este impacto pode ocorrer através de um menor investimento parental, e de um ambiente familiar menos estimulante e mais pobre em termos dos materiais e brinquedos providenciados. Também tem sido salientado que as famílias em risco sociocultural conversam menos com os filhos, restringindo as oportunidades de expressão emocional e desenvolvimento de competências de comunicação (Evans & Kim, 2013). Por outro lado, a investigação tem indicado uma tendência para as práticas parentais em famílias de risco sociocultural serem menos adequadas ao desenvolvimento das crianças, com mais conflito e hostilidade e menos responsividade às necessidades das crianças. Abordagens mais recentes salientam o papel do stress crónico quer junto dos pais, quer diretamente junto das crianças. A acumulação de stressores pode dificultar processos regulatórios que ajudariam a criança a lidar com as exigências do ambiente (Evans & Kim, 2013).

O impacto das condições sociodemográficas da família na regulação emocional das crianças pode ter efeitos consideráveis e duradouros na aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que restringe a capacidade das crianças para tirar proveito de oportunidades de aprendizagem e altera as trajetórias desenvolvimentais de funcionamento académico e social (Mezzacapa, 2004). No entanto, nem todas as crianças são afetadas pela desvantagem social da mesma forma (Masten, 2013; Masten, Best, & Garnezy, 1990). Têm sido documentadas importantes diferenças individuais entre as crianças (Raver et al., 2013), pelo que importa compreender que fatores poderão moderar o impacto do risco sociocultural sobre o desenvolvimento da regulação emocional.

#### *Relações entre o educador e a criança e interações na sala*

Os processos interativos e relacionais no contexto de jardim de infância podem ter um papel relevante no desenvolvimento da regulação emocional (Howes et al., 2008). No presente estudo, distinguimos dois tipos de processos: os processos interativos gerais que ocorrem na sala, entre o educador e as várias crianças, e os processos relacionais diádicos, percebidos pelo educador, que são estabelecidos com cada criança individualmente. A nível da sala, a qualidade dos processos interativos em contextos pré-escolares tem sido apontada como extremamente relevante para o desenvolvimento das crianças (Mashburn et al., 2008; Pianta, 2006). Salas em que os educadores oferecem níveis elevados de apoio emocional (ex., educadores sensíveis às necessidades das crianças), uma boa organização (ex., estratégias proativas de gestão comportamento) e apoio instrucional (ex., conversas cognitivamente desafiantes) contribuem para o desenvolvimento académico e social das crianças (Mashburn et al., 2008; Pianta, 2006). A organização do tempo e das rotinas pode ser particularmente útil para ajudar as crianças a dirigir e regular as suas emoções (Downer, Sabol, & Hamre, 2010; Pianta, 2006). Também o clima emocional da sala e as relações entre a criança e o educador e entre pares podem promover a autonomia e desempenhar um papel crucial na regulação emocional (Downer et al., 2010).

A nível diádico, quando o adulto mantém uma relação próxima, responsiva e calorosa com a criança, esta poderá sentir-se emocionalmente segura (Pianta, 1999), estando mais disponível para atender à situação de aprendizagem e para abordar com atitudes e expectativas positivas. A relação educador-criança pode exercer assim uma função de regulação do comportamento e das emoções da criança naquele contexto (Pianta & Stuhlman, 2004). De acordo com Pianta (1999), o contexto relacional desempenha um papel crucial no fornecimento de condições e recursos que ajudam a criança a lidar com as exigências da situação.

Apesar destes contributos teóricos, são ainda escassos os estudos que examinam as associações entre os processos interativos e relacionais e a regulação emocional, permanecendo uma área

crítica de investigação, sendo este estudo um dos primeiros a explorar os efeitos dos processos de sala de jardim de infância na regulação emocional. Em particular, ainda está por compreender o papel que os processos interativos e relacionais poderão ter na forma como o risco sociocultural afeta a regulação emocional.

### *O presente estudo*

O presente estudo pretende compreender as interinfluências entre contextos socialmente desfavorecidos e os processos interativos e relacionais da sala na autorregulação de crianças inseridas em comunidades económica e socialmente desfavorecidas, marcadas pela pobreza e exclusão social. Este estudo é um dos primeiros a explorar os efeitos dos processos de sala de jardim de infância na regulação emocional. Mais especificamente, pretende determinar em que medida os processos interativos e relacionais da sala moderam a associação entre desvantagem social e regulação emocional.

Tendo por base a investigação realizada, que incide em competências similares, designadamente, nas competências socioemocionais (cf., Mashburn et al., 2008), espera-se que processos interativos e relacionais da sala com maior qualidade se associem a níveis mais elevados de regulação emocional, em particular nas crianças de risco sociocultural.

## **Método**

### *Participantes*

Participaram no presente estudo dois grupos de crianças em idade pré-escolar, num total de 345. No primeiro grupo ( $n=183$ ), designado por grupo em *risco sociocultural*, as crianças viviam em comunidades em desvantagem social e foram recrutadas a partir de escolas com projeto educativo TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Este projeto consiste numa medida governamental implementada em escolas que servem populações de elevado risco social, tendo como objetivo aumentar a qualidade das experiências de aprendizagem das crianças que frequentam estas escolas, através de uma maior alocação de recursos materiais e humanos (Ministério da Educação, Direção Geral da Educação, 2012). Este grupo de participantes, constituído por 81 raparigas (44%) e 102 rapazes (56%), tinha em média 63 meses de idade ( $DP=9.28$ ). As mães tinham em média 34 anos de idade ( $DP=6.64$ ) e os pais 31 anos ( $DP=14.66$ ). A maioria das figuras parentais apresentava níveis baixos de escolaridade, com cerca de metade (44%) com menos de 9 anos de escolaridade. Mais de um terço destas famílias recebia apoio da Segurança Social e/ou tinha salários inferiores ao Salário Mínimo Nacional (485€ no momento de recolha de dados). Estas crianças estavam a frequentar 39 salas de agrupamentos de escolas TEIP, sendo a média de participantes por sala aproximadamente 5 crianças ( $M=4.83$ ;  $DP=.49$ ).

No segundo grupo ( $n=162$ ), designado por grupo *não risco sociocultural*, as crianças foram recrutadas a partir de jardins-de-infância da área metropolitana do Porto, sendo o critério para a sua seleção ter ambos os pais a trabalhar a tempo inteiro. Este grupo foi constituído por 75 raparigas (46%) e 87 rapazes (54%) que tinham em média 56 meses de idade ( $DP=9.71$ ). As mães tinham em média 36 anos de idade ( $DP=4.48$ ) e os pais 37 ( $DP=4.70$ ). Cerca de um quinto dos pais (21%) tinha menos de 9 anos de escolaridade. Os salários de 87% das famílias era superior ao Salário Mínimo Nacional. As crianças foram recrutadas a partir de 41 salas de jardim-de-infância, sendo a média de participantes por sala de aproximadamente 4 crianças ( $M=4.40$ ;  $DP=3.03$ ).

## Procedimentos

Foram asseguradas e cumpridas as orientações de cariz ético e deontológico que regulam a investigação com crianças em contextos educativos. A recolha de dados foi aprovada pela Comissão Nacional de Proteção de Dados e pela Direção-Geral da Educação.

O projeto foi apresentado aos educadores e diretores dos respetivos agrupamentos/centros, tendo participado todos mostraram interesse e disponibilidade para participar. No início do ano letivo foi entregue e recolhido o consentimento informado dos encarregados de educação das crianças participantes. Os dados foram recolhidos entre janeiro e maio de 2013. Neste período de tempo os educadores de infância preencheram os questionários Emotion Regulation Checklist (ERC; Shields & Cichetti, 1997) e Student-Teacher Rating Scale (STRS; Pianta, 2001). Foi pedido a cada educador que preenchesse os questionários reportando-se a cada uma das crianças participantes na sua sala de atividades (o número de crianças participantes por sala variou entre 1 e 6). Solicitaram-se também aos pais alguns dados relativos à família e à criança. Durante o mesmo período, os investigadores estiveram nas salas durante um período da manhã a observar as rotinas da sala, as atividades realizadas e as interações entre as crianças e os adultos, com o recurso ao CLASS (Pianta et al., 2008).

## Medidas

### *Regulação emocional*

Para a avaliação da regulação emocional, recorreremos à Emotion Regulation Checklist (ERC; Shields & Cichetti, 1997). A ERC é uma escala que avalia a regulação emocional da criança, de acordo com duas dimensões: a Regulação Emocional, que avalia o nível de expressões emocionais socialmente apropriadas (ex., “Consegue dizer quando se está a sentir triste, zangado/a, ou com medo”) e a Labilidade/Negatividade, que avalia a reatividade e a intensidade de emoções negativas e as mudanças de humor da criança (ex., “Tem, com facilidade, explosões de raiva ou birras”).

Os itens são cotados numa escala de Likert de 4 pontos, de (1) Nunca a (4) Quase sempre. Esta escala tem apresentado níveis adequados de fidelidade (Shields & Cichetti, 1997), revelando uma estrutura de dois fatores. Foi já adaptada e validada para a população portuguesa (Melo, 2005). No presente estudo, procedemos a análises fatoriais confirmatórias em cada grupo de crianças, bem como a análises de invariância da medida, de modo a perceber se a escala apresentava as mesmas propriedades psicométricas em ambos os grupos (Meade, Johnson, & Braddy, 2008). Os resultados mostraram que a solução fatorial encontrada em cada grupo era equivalente, a nível configural,  $\chi^2(86)=135.54$ , CFI=.912, RMSEA=.053, métrico,  $\chi^2(97)=135.54$ , CFI=.912, RMSEA=.053,  $\Delta\chi^2(11)=9.37$ , *ns* e escalar,  $\chi^2(106)=155.98$ , CFI=.911, RMSEA=.09,  $\Delta\chi^2(9)=13.38$ , *ns*. Relativamente à fidelidade dos dados, ambas as escalas, Regulação Emocional (3 itens; respetivamente, grupo de risco, não-risco,  $\alpha=.80/.53$ ) e Labilidade/Negatividade (8 itens;  $\alpha=.95/.81$ ) apresentaram níveis de consistência interna adequados.

### *Relação diádica educador-criança*

A Student-Teacher Rating Scale (STRS; Pianta, 2001) é uma escala de autorrelato que avalia a percepção do professor acerca da sua relação com uma determinada criança. Avalia os padrões de relação em termos de conflito, proximidade e dependência, com base em 30 itens (Pianta, 2001). Alguns estudos têm demonstrado que a estrutura fatorial da subescala dependência é instável (Cadima, Doumen, Verschueren, & Leal, 2015), pelo que, no presente estudo, esta subescala não foi usada, tendo sido usadas as subescalas *Conflito* e *Proximidade*. A dimensão *Conflito* considera

o grau com que o educador percebe a sua relação com a criança como negativa e conflituosa. Uma pontuação elevada indica que o educador percebe a relação como conflituosa ou imprevisível (ex., “esta criança e eu parecemos estar sempre em conflito”; Pianta, 2001). A dimensão *Proximidade* considera o grau com que o educador sente carinho e estabelece uma comunicação aberta com a criança. Uma pontuação elevada indica que a relação é carinhosa e próxima (ex., “Eu partilho uma relação próxima e afetiva com esta criança”; Pianta, 2001).

Os itens são cotados numa escala que varia entre (1) *Nunca se aplica* e (5) *Aplica-se sempre*. Esta escala já foi adaptada para o contexto português, apresentando índices de fidelidade adequados (Abreu-Lima, Cadima, & Silva, 2008). No presente trabalho, os alphas de Cronbach obtidos para a *Proximidade* (7 itens;  $\alpha=.90/.82$ ) e *Conflito* (5 itens;  $\alpha=.88/.76$ ), mostraram uma boa consistência interna.

### *Interações a nível da sala*

O Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008) é um instrumento que permite observar de forma sistemática a qualidade das interações entre o educador e as crianças. A escala organiza-se em três domínios (apoio emocional; apoio organizacional; apoio instrucional), compostos por um total de 10 dimensões. O domínio Apoio Emocional diz respeito à forma como o educador apoia o bem-estar emocional e social das crianças e é composto pelas dimensões clima positivo, clima negativo, sensibilidade do educador e consideração pelas perspetivas das crianças (Pianta et al., 2008). O domínio Apoio Organizacional refere-se ao modo como o educador organiza, gere e orienta os comportamentos, o envolvimento e a cooperação entre as crianças na sala de atividades (Emmer & Stough, 2001), e compreende dimensões como a gestão do comportamento, a produtividade e os formatos de aprendizagem (Pianta et al., 2008). O domínio Apoio Instrucional permite apurar de que forma os educadores implementam o currículo, e em que medida o utilizam para apoiar eficazmente o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, sendo constituído pelas dimensões desenvolvimento de conceitos, qualidade do feedback e modelação da linguagem (Pianta et al., 2008).

A sua aplicação é realizada por ciclos de observação (consistindo cada um em 30 minutos – 20 de observação das interações e 10 destinados a codificá-las). No presente estudo, seguindo as recomendações dos autores, foram realizados 4 ciclos que perfizeram 2 horas de observação na sala de atividades. O observador dispõe de um conjunto de indicadores e exemplos para classificar as interações em cada dimensão. Cada dimensão é avaliada numa escala de 7 pontos (1 – nada característico – a 7 – muito característico), podendo a qualidade das interações ser considerada baixa (1, 2), média (3, 4, 5) ou alta (6, 7).

Na presente amostra, as associações entre o Apoio Emocional e a Organização da Sala foram extremamente elevadas,  $r=0.80$ , levando a problemas de multicolinearidade. De facto, os resultados das Análises Fatoriais Confirmatórias mostraram índices de ajustamento adequados para um modelo factorial com dois fatores, em que as dimensões do Apoio Emocional e Apoio Organizacional foram agrupadas,  $\chi^2(64)=135.14$ ,  $p<0.001$ , CFI=0.905, RMSEA=0.078 (ver Cadima, Verschueren, Leal, & Guedes, 2015, para uma descrição mais aprofundada). Assim, tendo em conta os objetivos do estudo, foi usada uma variável compósita que agrupou as seis dimensões dos domínios Apoio Emocional e Apoio Organizacional. A variável compósita apresentou níveis excelentes de consistência interna ( $\alpha=.93$ ).

### *Análises*

De modo a verificar possíveis diferenças entre os dois grupos, foram realizadas diferenças de médias a nível das principais variáveis no estudo, através do General Linear Model do programa



estatístico SPSS. Os resultados descritivos apresentados no Quadro 1 mostraram que as crianças do grupo de não risco eram significativamente mais novas ( $M=56.30$ ,  $DP=9.66$ ) do que as crianças do grupo de risco ( $M=62.73$ ,  $DP=9.23$ ). Neste sentido, as diferenças entre os dois grupos nas restantes variáveis em estudo foram analisadas controlando a idade da criança. Após terem sido conduzidas análises fatoriais confirmatórias e análises de invariância da medida para a medida central do estudo, a Emotion Regulation Checklist, foram conduzidos modelos de equação estrutural multigrupo multinível. Uma vez que as crianças estavam agrupadas em salas, de forma a evitar a sobrestimação dos parâmetros devido à não independência das observações, os modelos foram estimados a dois níveis: (1) within-level, em que se pretendeu analisar em que medida a qualidade das relações diádicas se associava à regulação emocional e labilidade; a idade e o género da criança foram controlados neste nível de análise; (2) between-level, em que se pretendeu analisar em que medida a qualidade do clima emocional e organização da sala tinha um efeito nas dimensões de regulação emocional. Todas as análises foram realizadas com o programa estatístico Mplus 6.0 (Muthén & Muthén, 1998-2010).

## Resultados

Os resultados descritivos apresentados no Quadro 1 mostram que as crianças do grupo de não risco sociocultural são significativamente mais novas ( $M=56.30$ ,  $DP=9.66$ ) que as crianças do grupo de risco sociocultural ( $M=62.73$ ,  $DP=9.23$ ). Neste sentido, as diferenças entre os dois grupos nas restantes variáveis em estudo foram analisadas controlando o efeito da idade das crianças. Os resultados revelaram ainda que as crianças do grupo de risco apresentavam, significativamente, mais labilidade emocional ( $M=1.75$ ,  $DP=0.55$ ), quando comparadas com as crianças do grupo de não risco. Os resultados salientam ainda a existência de diferenças na relação educadora-criança entre os dois grupos, com o grupo de risco a apresentar níveis mais baixos de proximidade ( $M=4.30$ ,  $DP=0.71$ ) e maior incidência de conflito ( $M=1.62$ ,  $DP=0.73$ ) educadora-criança.

### Quadro 1

*Dados descritivos e diferenças entre “Grupo Normativo” e “Grupo de Risco” nas variáveis em estudo*

	Grupo Normativo ( $N=162$ )		Grupo de Risco ( $N=183$ )		Diferenças entre Grupos		
	$M(DP)$	Máx-Mín	$M(DP)$	Máx-Mín	$df$	$F$	$\eta_p^2$
Idade da Criança (meses)	56.30(9.66)	35-76	62.73(9.23)	42-80	(1,343)	39.94**	.10
Regulação Emocional	3.32(0.57)	1.67-4.00	3.32(0.54)	1.67-4.00	(1,343)	.00	.00
Labilidade	1.61(0.53)	1.00-3.38	1.75(0.55)	1.00-3.62	(1,343)	4.55*	.01
Proximidade Ed./Cr.	4.41(0.63)	1.80-5.00	4.30(0.71)	1.20-5.00	(1,343)	5.88*	.02
Conflito Ed./Cr.	1.42(0.67)	1.00-4.29	1.62(0.73)	1.00-4.00	(1,343)	4.61*	.01
Clima Emo. e Org.	4.87(0.81)	2.98-6.33	4.85(0.82)	2.76-6.17	(1,343)	.00	.00

*Nota.* Ed./Cr.=Educador/Criança. \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ .

A análise das correlações entre as variáveis em estudo, apresentadas no Quadro 2 sugere que, para o grupo de não risco, de acordo com a perceção dos educadores, as meninas tendem a apresentar maior regulação emocional e menor conflito com o educador, e crianças mais velhas

apresentam maior proximidade com o educador. Verificou-se ainda que a regulação emocional das crianças estava positivamente relacionada com a proximidade educador-criança. Pelo contrário, a regulação emocional estava negativamente associada à labilidade emocional e ao conflito educador-criança. Por seu turno, a labilidade apresentava uma associação negativa com a proximidade educador-criança e uma associação negativa com o conflito educador-criança. Foi ainda encontrada uma associação negativa entre proximidade educador-criança e conflito educador-criança percebidos.

Tal como no grupo não risco sociocultural, verificou-se que, no grupo de crianças em risco, de acordo com o relato dos educadores, as meninas tendem a apresentar menor conflito com o educador e que crianças mais velhas apresentam maior proximidade com o educador. A regulação emocional das crianças estava positivamente associada à proximidade educador-criança, bem como ao clima emocional e organização da sala de aula. Correlações negativas foram encontradas entre a regulação emocional e labilidade emocional das crianças e entre regulação emocional e conflito educador-criança. Os resultados sugerem ainda que crianças com relações mais conflituosas e que integram salas com pior clima emocional e organizacional tendem a apresentar maior labilidade emocional. Verificou-se ainda existir uma correlação negativa entre conflito educador-criança e clima emocional e organização da sala de aula.

## Quadro 2

*Correlações entre as variáveis em estudo para o “Grupo Normativo” e “Grupo de Risco”*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Género da Criança	–	-.01	.02	-.11	.06	-.16*	.10
2. Idade da Criança	-.03	–	.02	.10	.15*	.10	.05
3. Regulação Emocional	.17*	.02	–	-.22**	.37**	-.37**	.25**
4. Labilidade	-.14	-.04	-.35**	–	.01	.71**	-.18*
5. Proximidade Ed./Cr.	.14	.27**	.38**	-.16*	–	-.13	.08
6. Conflito Ed./Cr.	-.21**	-.03	-.39**	.77**	-.31**	–	-.24**
7. Clima Emo. e Org.	-.04	-.08	-.10	-.08	-.11	-.09	–

*Nota.* Correlações para o “Grupo normativo” (N=162) apresentadas sob a linha diagonal do quadro. Correlações para o “Grupo de Risco” (N=183) apresentadas sobre a linha diagonal do quadro. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ .

De seguida, foi testado um modelo de equações estruturais multigrupo multinível, para avaliar os efeitos da proximidade educador-criança e do conflito educador-criança sobre a regulação e labilidade emocionais da criança (within-level), bem como para avaliar os efeitos do clima emocional e organização da sala de aula sobre a regulação e labilidade emocionais da criança (between-level). Este modelo revelou um ajustamento razoável aos dados,  $\chi(8)^2=26.46$ , CFI=.957.

Os resultados para o grupo de não risco sociocultural (cf. Figura 1) sugerem, a nível individual, um efeito positivo da proximidade educador-criança sobre a regulação e labilidade emocionais da criança. Foi ainda encontrado um efeito negativo do conflito sobre a regulação emocional, bem como, um efeito positivo do conflito educador-criança sobre a labilidade emocional. Ao nível da sala de aula, não se verificaram efeitos significativos do clima emocional e organização da sala de aula sobre a regulação ou labilidade emocionais da criança.



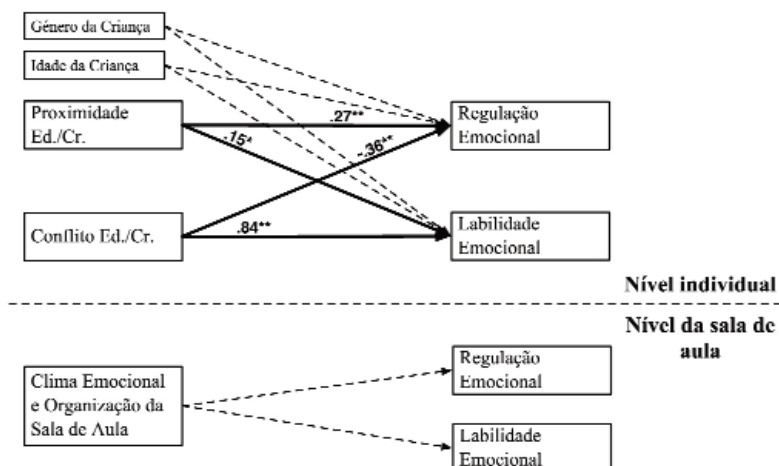


Figura 1. Modelo de equações estruturais multinível (nível individual e nível da sala de aula) para crianças dos "Grupo Não risco"

Nota.  $^*p < .05$ ;  $^{**}p < .01$ .

Tal como é apresentado na Figura 2, mesmo modelo revelou que, para o grupo de crianças em risco sociocultural, a nível individual, o padrão de resultados foi semelhante ao das crianças do grupo não risco. Neste sentido, os resultados sugerem a existência de efeitos positivos da proximidade educador-criança sobre a regulação e labilidade emocionais da criança. O conflito educador-criança associou-se negativamente à regulação emocional da criança e positivamente à labilidade emocional da criança. Ao nível da sala de aula, verificou-se um efeito positivo do clima emocional e organização globais da sala sobre a regulação emocional da criança. A maior qualidade do clima emocional e organização da sala de aula associaram-se a menores problemas de labilidade emocional da criança.

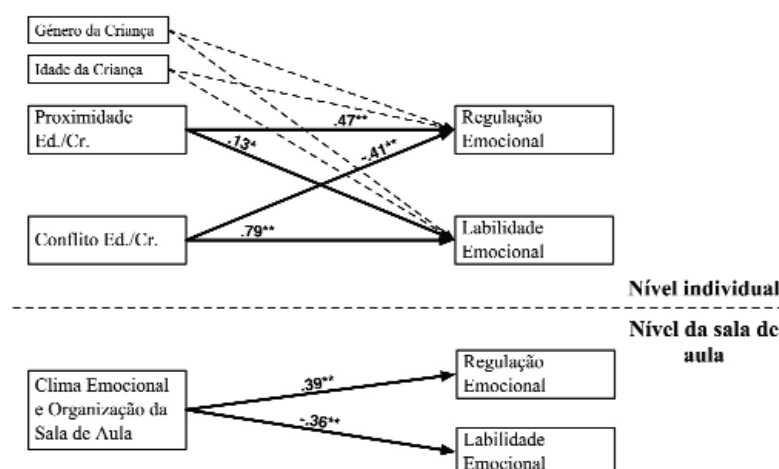


Figura 2. Modelo de equações estruturais multinível (nível individual e nível da sala de aula) para crianças do "Grupo de Risco"

Nota.  $^*p < .05$ ;  $^{**}p < .01$ .

## Discussão dos resultados

O presente estudo pretendia verificar em que medida os processos interativos e relacionais no contexto de sala de jardim de infância contribuíam para níveis mais elevados de regulação emocional em crianças em desvantagem social. Em primeiro lugar, verificamos que as crianças do grupo de risco sociocultural apresentaram, em termos globais, níveis mais elevados de labilidade/negatividade. Estes resultados são consistentes com dados de investigação que demonstram uma associação negativa entre níveis socioeconómicos e autorregulação das crianças (Mezzacappa, 2004; Noble et al., 2005; Wanless et al., 2011).

Os resultados do presente estudo indicam que, em ambos os grupos de crianças, quer o conflito quer a proximidade entre o educador e a criança se associam às dimensões negativas e positivas da regulação emocional. Tanto no grupo de risco como no grupo de não risco, relações diádicas educador-criança mais próximas e menos conflituosas parecem associar-se a níveis mais elevados de regulação emocional e a níveis mais baixos de labilidade. Estes resultados são consistentes com estudos recentes que mostram que a qualidade da relação educador-criança influencia e é influenciada pela competência da criança (Doumen et al., 2008), não sendo contudo possível no presente estudo, determinar a direção desta associação.

É possível que crianças com maior dificuldade em regular as suas emoções desenvolvam relações menos apoiantes com os educadores. Por outro lado, relações próximas e apoiantes podem constituir recursos importantes para a criança, progressivamente, conseguir regular as suas emoções e expressões emocionais. Relações conflituosas, por sua vez, podem não providenciar à criança mecanismos que a ajudem a regular as suas emoções no contexto de sala. Seria importante conduzir estudos longitudinais de forma a poder explorar a possível bidirecionalidade desta associação.

É de salientar que, apesar de as associações entre a qualidade das relações diádicas e a regulação emocional serem idênticas em ambos os grupos, os níveis de conflito foram mais elevados no grupo de risco. Estes resultados apontam para a possibilidade de as crianças em desvantagem social estarem em situação de risco no que respeita ao desenvolvimento de relações mais conflituosas com os seus educadores, o que poderá ter repercussões no seu percurso escolar, uma vez que o conflito parece ter um papel penalizador na realização académica (Hamre & Pianta, 2001). É, no entanto, curioso verificar que níveis mais elevados de conflito não estão associados a níveis mais baixos de proximidade, sugerindo que, apesar de os educadores percepcionarem a sua relação com algumas crianças como mais negativa e mais desgastante, não deixam de poder sentir esta relação como próxima. Estes resultados são semelhantes aos resultados encontrados em estudos conduzidos em Portugal, Grécia e Turquia (respetivamente, Cadima, Doumen, Verschueren, & Leal, 2013; Gregoriadis & Tsigilis, 2008; e Beyazkurk & Kesner, 2005), mas são discrepantes dos resultados verificados em países como os EUA, a Bélgica e a Holanda, onde relações mais conflituosas se associam a relações menos próximas (Hamre & Pianta, 2001; Jerome, Hamre, & Pianta, 2009; Koomen, Verschueren, van Schooten, Jak, & Pianta, 2012). É possível que, no nosso país, os educadores de infância procurem estabelecer relações de confiança e proximidade com todas as crianças, independentemente de poderem ter relações mais difíceis e conflituosas com algumas delas.

Por fim, um dos principais objetivos do presente estudo era verificar se os processos interativos de mais qualidade a nível da sala se associavam a níveis mais elevados de regulação emocional em contextos socialmente desfavorecidos. Os resultados deste estudo indicam que em salas em que o clima emocional é mais positivo e há maior cooperação entre as crianças, as crianças do grupo de risco sociocultural apresentam, em média, níveis mais elevados de regulação emocional. Estes resultados apontam para a importância de promover ambientes de aprendizagem positivos e previsíveis, em que os adultos são responsivos às necessidades das crianças e nos quais as regras são claras. Os resultados do presente estudo são também consistentes com investigação que demonstra que a qualidade das salas pré-escolares tem um efeito positivo no desenvolvimento das

crianças (Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant, & Clifford, 2000; Mashburn et al., 2008), sendo um dos primeiros estudos a demonstrar uma associação positiva com a regulação emocional. É possível que em salas com interações de elevada qualidade existam modelos de expressão e regulação emocional a que as crianças têm acesso de forma regular. Nestas salas, com um ambiente emocional mais positivo, as situações frustrantes ou emocionalmente desafiantes poderão ser antecipadas e eventualmente evitadas, podendo existir um maior respeito e apoio ao tempo de reação e ativação de emoções de cada um. Também o estabelecimento de rotinas previsíveis, a transmissão de expectativas claras às crianças, o reforço de comportamentos positivos e a prevenção de comportamentos disruptivos, podem contribuir para que as crianças tenham acesso a uma diversidade de pistas sobre como comportar-se e como lidar com situações emocionalmente difíceis (Downer et al., 2010). As crianças de risco poderão beneficiar particularmente destas oportunidades na sala para aprenderem e desenvolverem as suas competências de regulação emocional. As crianças de não risco, por sua vez, poderão ter outras oportunidades, nomeadamente no seu contexto familiar para desenvolver estas competências (Bernier, Carlson, & Whipple, 2010). Os resultados do nosso estudo apontam para a importância primordial do papel do educador e do contexto pré-escolar para as crianças cujas famílias vivem situações de desvantagem social.

Em termos globais, o presente estudo constitui um primeiro passo no sentido de compreender as interinfluências entre o risco sociocultural, a qualidade dos processos (a nível diádico e de sala) e a regulação emocional. Os resultados indicam que as experiências diárias e regulares das crianças na sala podem ser particularmente importantes para a expressão e regulação emocional em crianças de risco, o que pode fornecer pistas para a formação e desenvolvimento profissional dos educadores. Especificamente, para além das atividades que são planeadas e desenvolvidas pelos educadores na sala, a forma como os adultos se relacionam, os momentos de conversa com as crianças, a forma como respondem às crianças ou o modo como comunicam expectativas acerca do seu comportamento em diferentes situações na sala, podem revestir-se de primordial importância para o desenvolvimento emocional e académico das crianças, em particular, para aquelas cujas oportunidades no contexto familiar e da comunidade poderão ser mais restritas.

#### *Limitações e direções futuras*

Existem algumas limitações neste estudo que deverão ser consideradas na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, este estudo é transversal, tendo as medidas sido recolhidas num único momento no tempo. Para determinar o sentido das associações, seria importante conduzir estudos longitudinais, com recolha de informação ao longo de vários momentos distribuídos no tempo. Em segundo lugar, a regulação emocional foi medida através do relato do educador. Apesar do relato deste ser de extrema importância, pelo facto do educador conhecer bem as crianças e poder fornecer dados relevantes sobre os seus comportamentos habituais, seria importante complementar essa informação com dados recolhidos através da observação ou da avaliação direta. Também a relação educador-aluno foi recolhida através de relato do educador, pelo que pode existir variância partilhada pelos dois instrumentos, resultante de erro de medida e não da associação entre as variáveis. No que se refere aos fatores de risco, apenas recorremos a fatores de índole sociocultural, não tendo sido controlados os efeitos de fatores de risco biológico, nomeadamente, a prevalência da prematuridade e outros problemas de saúde, que por vezes são concomitantes (Sameroff & Fiese, 2000). Por fim, os critérios de seleção dos participantes obedeceram a diferentes princípios na constituição dos dois grupos. Por este motivo, o número de participantes por sala e a idade das crianças participantes não foi semelhante nos dois grupos, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados. De fato, a idade das crianças nos dois grupos é bastante díspar. Seria importante conduzir estudos longitudinais, em que os efeitos da idade na regulação emocional pudessem ser melhor examinados e compreendidos. Seria igualmente importante conduzir estudos com amostras maiores e com seleção

aleatória de participantes. Globalmente, o presente estudo contribui para compreender alguns dos fatores que condicionam e promovem o desenvolvimento da regulação emocional. Considerando a importância da expressão e regulação emocional para o sucesso escolar das crianças, parece fundamental continuar a investigar possíveis influências no desenvolvimento da regulação emocional, bem como potenciais moderadores, de modo a promover respostas mais eficazes e específicas às vidas das crianças.

## Referências

- Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Silva, R. F. (2008). Estudo e adaptação de um instrumento para avaliar a relação professor-criança no 1º Ciclo do Ensino Básico. In A. P. Noronha et al. (Coords.), *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* [CD]. Braga: Psiquilibrios.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development, 81*, 326-339. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x
- Beyazkurk, D., & Kesner, J. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal, 6*, 547-554.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*, 111-127. doi: 10.1037/0003-066X.57.2.111
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology, 20*, 899-911. doi: 10.1017/S0954579408000436
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2008). Individual differences in trajectories of emotion regulation processes: The effects of maternal depressive symptomatology and children's physiological regulation. *Developmental Psychology, 44*, 1110-1123. doi: 10.1037/0012-1649.44.4.1110
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D. M., & Clifford, R. (2000). Children's social and cognitive development and child care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Journal of Applied Developmental Sciences, 4*, 149-165.
- 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*. doi: 10.1080/01443410.2013.864754
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2015). Classroom interactions, dyadic teacher-child relationships, and self-regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*. doi: 10.1007/s10802-015-0060-5
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*, 317-333. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37*, 588-599. doi: 10.1080/15374410802148079
- Downer, J. T., 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*, 699-723. doi: 10.1080/10409289.2010.497453
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 495-525. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208

- Emmer, E. T., & Strough, L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*, 103-112.
- Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives, 7*, 43-48.
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., & Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation and the student-teacher relationship in children's academic success. *Journal of School Psychology, 45*, 3-19. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.002
- Gregoriadis, A., & Tsigilis, N. (2008). Applicability of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS) in the Greek educational setting. *Journal of Psychoeducational Assessment, 26*, 108-120.
- 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*, 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn?. Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 27-50. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.05.002
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development, 14*, 101-119. doi: 10.1207/s15566935eed1401\_7
- 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.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the student-teacher relationship scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch normative sample. *Journal of School Psychology, 50*, 215-234.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., . . . Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*, 732-749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Masten, A. S. (2013). Risk and resilience in development. In P. D. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology* (pp. 579-607). New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199958450.001.0001
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*, 425-444. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Meade, A. W., Johnson, E. C., & Braddy, P. W. (2008). Power and sensitivity of alternative fit indices in tests of measurement invariance. *Journal of Applied Psychology, 93*, 568-592. doi: 10.1037/0021-9010.93.3.568
- Melo, A. I. (2005). *Emoções no período escolar: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Tese de mestrado, Universidade do Minho.
- Mezzacappa, E. (2004). Alerting, orienting, and executive attention: Developmental properties and sociodemographic correlates in an epidemiological sample of young, urban children. *Child Development, 75*, 1373-86. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00746.x
- Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. (2012). *Relatório TEIP 2010-2011*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral da Educação. Retrieved from [http://area.dgicd.min-edu.pt/download/REL\\_TEIP\\_2010\\_11.pdf](http://area.dgicd.min-edu.pt/download/REL_TEIP_2010_11.pdf)
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 203-224). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/12059
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2010). *Mplus user's guide* (6<sup>th</sup> ed.). Los Angeles, CA: Author.

- Noble, K. G., Norman, M. F., & Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science, 8*, 74-87. doi: 10.1111/j.1467-7687.2005.00394.x
- Olson, S. L., & Lunkenheimer, E. S. (2009). Expanding concepts of self-regulation to social relationships: Transactional processes in the development of early behavioral adjustment. In A. J. Sameroff (Ed.), *Transactional processes in development: How children and contexts shape each other* (pp. 55-76). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/11877-004
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/10314-000
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685-709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual, pre-K*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*, 444-458.
- Raver, C. C., Blair, C., Willoughby, M., & the Family Life Project Key Investigators. (2013). Poverty as a predictor of 4-year-olds' executive function: New perspectives on models of differential susceptibility. *Developmental Psychology, 49*, 292-304. doi: 10.1037/a0028343
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation and early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 119-149). New York: Cambridge University Press.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation in school-aged children: The development of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology, 33*, 906-916. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2011). The influence of demographic risk factors on children's behavioral regulation in prekindergarten and kindergarten. *Early Education & Development, 22*, 461-488. doi: 10.1080/10409289.2011.536132

Research has shown that socially disadvantaged children faces may social challenges and are more vulnerable to display poor levels of emotional regulation. It seems therefore extremely important to identify protective factors that can change the developmental trajectories. In this study, we examine the moderating role of teacher-child interactions in the development of emotional regulation. Participants were 345 preschool children from two distinct social sites: at-risk ( $n=183$ ) and non-risk. Emotional regulation was assessed through a teacher report, the Emotion Regulation Checklist (ERC; Shields & Cichetti, 1997). The quality of teacher-child interactions was observed through a rating scale, Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008). Teachers additionally reported on the quality of the relationships with children using the Student-Teacher Rating Scale (STRS; Pianta, 2001). Multilevel multigroup analyses indicated that in the at-risk group, children showed higher levels of emotional regulation in classrooms in which the teachers show higher levels of quality of emotional and organization interactions. Results point to the important role of teachers in the development of emotional regulation skills for at-risk children.

**Key words:** Emotional regulation, Sociocultural risk, Teacher-child interactions, Teacher-child relationships.